

CONSEIL
SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

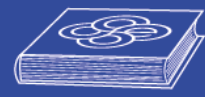
Formation collégiale Expérience éducative et nouvelles réalités

Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur

Mai 2022



Québec 



Formation collégiale
Expérience éducative et nouvelles réalités

Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur

La reproduction de ce document est autorisée à des fins éducatives ou de recherche à condition que l'extrait ou l'intégralité du document soit reproduit sans modification.

La mention de la source est obligatoire.

Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Cette autorisation peut être obtenue en formulant une demande au guichet central du Service de la gestion des droits d'auteur des Publications du Québec à l'aide d'un formulaire en ligne accessible à l'adresse suivante : droitauteur.gouv.qc.ca/autorisation.php, ou en écrivant un courriel à : droit.auteur@cspq.gouv.qc.ca.

Vous pouvez consulter l'avis à l'adresse www.cse.gouv.qc.ca ou, pour en obtenir une copie papier, vous pouvez présenter une demande au Conseil supérieur de l'éducation à : conseil@cse.gouv.qc.ca

Le [Conseil supérieur de l'éducation](#) a confié la production de cet avis à la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial (CERC), dont la liste des membres figure à la fin du document. Les consultations proposées ou menées en vue de la réalisation de ce document respectent les balises de l'article 2.5 de l'énoncé politique des trois Conseils fédéraux, à savoir qu'ils servent exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, et ne constitue pas de la recherche.

Coordination, rédaction et recherche

Katie Bérubé, coordonnatrice

Recherche et collaboration à la rédaction

Isabelle Couture, agente de recherche

Hermann Enomana, agent de recherche

Sophie Gosselin, agente de recherche et de transfert

Contribution à la recherche

Niambi Batiotila, agent de recherche

Olivier Lemieux, agent de recherche et de transfert

Révision linguistique

Syn-Texte

Avis adopté à la 682^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 12 novembre 2021.

Comment citer cet ouvrage :

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Formation collégiale: expérience éducative et nouvelles réalités*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur, Le Conseil, 192 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021

ISBN : 978-2-550-91605-5 (version imprimée)

978-2-550-91606-2 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2021**

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.



document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres postconsommation.

Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement et recherche au collégial ; enseignement et recherche universitaires ; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale. Créé en 2020, le Comité *ad hoc* interordres de la relève étudiante vient enrichir la pensée du Conseil en impliquant davantage la relève étudiante dans ses réflexions, ses activités et la production de publications.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Table des matières

Le Conseil supérieur de l'éducation	VII
Liste des sigles et des acronymes	XV
Introduction	1
Précisions sur l'objet d'étude: la formation conduisant au DEC hors du champ de la spécialisation	1
Une démarche exploratoire teintée du point de vue de la population étudiante	3
Présentation de l'avis	3
1 Les étudiantes et les étudiants des collèges d'aujourd'hui et le monde dans lequel ils vivent:	
facteurs de changement à considérer	5
1.1 Regard sur le profil et les cheminements scolaires de la population étudiante au collégial	5
1.1.1 L'évolution du profil démographique et scolaire de la population étudiante depuis les années 2000	7
1.1.2 Les objectifs de formation des étudiantes et des étudiants au collégial.	10
1.1.3 Les parcours de formation de la population étudiante: entre le cheminement attendu et la réalité	14
1.1.3.1 Les cheminements scolaires au collégial: quelques rappels et des nuances	15
1.1.3.2 Pour une meilleure compréhension des cheminements allongés et interrompus.	16
Ce que retient le Conseil sur le profil et les cheminements de la population étudiante au collégial	19
1.2 Des tendances sociétales qui influencent la formation	20
1.2.1 L'essor fulgurant des technologies numériques	21
1.2.2 Les changements climatiques.	21
1.2.3 La mondialisation en tension	22
1.2.4 La modulation de la participation citoyenne et démocratique	23
1.2.5 La transformation du monde du travail	23
1.2.6 La montée du risque, de l'incertitude et des menaces	24
1.2.7 Les effets de l'évolution démographique	25
1.2.8 L'évolution des points de repère culturels	26
Ce que retient le Conseil sur les tendances sociétales qui influencent la formation	28
2 Les besoins anticipés pour la formation.	29
2.1 Éléments essentiels d'une formation en adéquation avec les besoins actuels et pour l'avenir.	30
2.1.1 Des finalités de formation élargies	31
2.1.1.1 Une préparation au monde du travail qui dépasse la spécialisation.	31
2.1.1.2 Renforcer la vision humaniste de l'éducation	31
2.1.2 Les apprentissages essentiels à considérer dans les curriculums	35
2.1.2.1 Les compétences du 21 ^e siècle.	36
2.1.2.2 Quelques conditions à réunir pour le développement des compétences du 21 ^e siècle.	47
2.1.2.3 Regard sur la culture générale et l'interdisciplinarité	48
2.1.3 Point de vue étudiant sur les apprentissages essentiels.	51
Ce que retient le Conseil sur les besoins anticipés pour la formation	58

3	La flexibilité de la formation : un potentiel à optimiser	59
3.1.1	Origine et évolution de la notion de flexibilité	60
3.1.2	Vers une définition de la flexibilité	61
3.1.2.1	Conception liée aux besoins des étudiantes et des étudiants	61
3.1.2.2	Conception liée aux technologies	63
3.1.2.3	Conception liée à l'accessibilité, l'inclusion et l'équité	64
3.1.3	Dimensions et champs d'application de l'apprentissage flexible	65
3.1.3.1	Approche ciblée	65
3.1.3.2	Approche organisationnelle	66
3.1.3.3	Approche globale	67
3.1.4	Perspectives et limites	69
3.1.5	Quelques pratiques inspirantes en enseignement supérieur au Canada et à l'étranger	70
3.1.6	Point de vue étudiant sur la flexibilité de la formation	73
	Ce que retient le Conseil sur la flexibilité	83
4	Le cadre actuel de la formation collégiale et l'organisation des études	84
4.1	Vue d'ensemble du cadre de la formation collégiale	84
4.1.1	Les éléments d'un programme d'études	84
4.1.1.1	Les visées de la formation collégiale	85
4.1.1.2	Les compétences communes de la formation collégiale	86
4.1.1.3	Les buts de la formation générale et du programme d'études	87
4.1.1.4	Les objectifs et les standards	88
4.1.2	Le partage des responsabilités en matière de programmes d'études	88
4.1.3	Les composantes des programmes d'études conduisant au DEC	89
4.1.4	La sanction des études	90
4.1.5	L'organisation des études et les modalités d'enseignement	90
	Ce que retient le Conseil sur le cadre de la formation collégiale	92
4.2	La formation hors du cadre formel des programmes d'études et de la classe	93
4.2.1	La reconnaissance de l'engagement étudiant dans des activités extracurriculaires	93
4.2.2	Des initiatives issues de collaborations et d'une mise en réseau	94
4.2.3	Des initiatives venant d'établissements en vue d'étendre les lieux d'apprentissage	96
4.2.4	La bonification des programmes de formation : Programmes Plus et autres certifications	97
	Ce que retient le Conseil sur la formation hors du cadre formel des programmes d'études et de la classe	99
5	La sensibilité des collèges québécois au regard des besoins anticipés	100
5.1	Les tendances sociétales qui influencent le développement des collèges et la formation	101
5.1.1	Les tendances sociétales qui teintent l'analyse de l'environnement d'un collège	101
5.1.2	L'influence des tendances sociétales dans la définition des objectifs stratégiques	102
5.1.2.1	La santé globale	103
5.1.2.2	Le numérique	103
5.1.2.3	L'internationalisation et la diversité culturelle	104
5.1.2.4	L'environnement et le développement durable	105
5.2	Des caractéristiques de la population étudiante énoncées dans les plans stratégiques	106
5.3	Lignes d'action des collèges au regard des programmes d'études	106

5.3.1	Des enjeux liés à la mise en œuvre des programmes d'études	106
5.3.2	Les intentions d'action des collèges au regard des programmes d'études	108
5.3.3	Les objectifs au regard des pratiques pédagogiques et des contextes d'apprentissage	109
5.4	Les apprentissages essentiels suggérés par les plans stratégiques	111
	Ce que retient le Conseil sur la sensibilité des collèges au regard des besoins anticipés	113
6	Orientations et recommandations	114
	Orientation 1 Actualiser les représentations des cheminements étudiants et de la réussite au collégial	115
	Orientation 2 Répondre aux besoins de la société et des personnes par des apprentissages pertinents et durables	117
	Orientation 3 Accroître les options de flexibilité de la formation à différents niveaux d'intervention	120
	Orientation 4 Optimiser le déploiement de la formation collégiale	122
	Orientation 5 Accompagner l'étudiante et l'étudiant dans le développement de l'autonomie nécessaire à sa responsabilisation éclairée dans la définition et la réussite de son projet de formation	124
	Conclusion	126
	Annexe 1 Abrégé du cadre de référence de la consultation des étudiantes et des étudiants à l'intention des collèges participants	128
	Annexe 2 Description de l'échantillon des répondantes et des répondants à la consultation étudiante	131
	Annexe 3 Données sur les cheminements scolaires au collégial	134
	Annexe 4 Résultats au sondage selon le secteur de formation des répondantes et des répondants	147
	Bibliographie	156
	Remerciements	169
	Membre de la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial (CERC)	170
	Membres du Conseil supérieur de l'éducation	172

Liste des tableaux

Tableau 1	Âge moyen de l'effectif de la formation ordinaire au 30 septembre de l'année scolaire d'admission: 2000-2001 à 2018-2019	7
Tableau 2	Répartition en pourcentage de l'effectif de la formation ordinaire au collégial selon le groupe d'âge: 2000-2001 à 2018-2019	7
Tableau 3	Répartition en pourcentage de l'effectif de la formation ordinaire au collégial selon le genre: 2000-2001 à 2018-2019	8
Tableau 4	Répartition en pourcentage de l'effectif de la formation ordinaire au collégial selon le statut légal au Canada: 2000-2001 à 2018-2019	9
Tableau 5	Répartition en pourcentage de l'effectif de la formation ordinaire au collégial selon le type de fréquentation : 2000-2001 à 2018-2019	9
Tableau 6	Taux de réponse « très important » des objectifs de formation selon le secteur de formation	12
Tableau 7	Tendances sociétales abordées dans l'analyse de l'environnement des plans stratégiques	101
Tableau 8	Références à la santé globale dans les objectifs des plans stratégiques	103
Tableau 9	Références au numérique dans les objectifs des plans stratégiques	104
Tableau 10	Références à l'internationalisation et à la diversité culturelle dans les objectifs des plans stratégiques	105
Tableau 11	Références à l'environnement et au développement durable dans les objectifs des plans stratégiques	105
Tableau 12	Caractéristiques de la population étudiante abordées dans l'analyse de contexte des plans stratégiques	106
Tableau 13	Enjeux liés aux programmes d'études abordés dans l'analyse de situation des plans stratégiques	107
Tableau 14	Référence aux programmes d'études dans les objectifs stratégiques	108
Tableau 15	Références aux pratiques pédagogiques dans les objectifs stratégiques des plans	110
Tableau 16	Apprentissages essentiels abordés dans l'analyse de situation des plans stratégiques	111
Tableau 17	Profil sociodémographique des répondantes et répondants au sondage	131
Tableau 18	Profil scolaire des répondantes et répondants au sondage	132

Tableau 19	Taux (%) d'obtention d'un DEC au cours de la durée prévue des études, dans le même programme d'études que celui de l'inscription initiale (MP) ou dans un autre programme (AP), dans le même collège que celui de l'inscription initiale (MC) ou dans un autre collège (AC), entre 2006 et 2016	135
Tableau 20	Taux (%) d'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue des études, dans le même programme d'études que celui de l'inscription initiale (MP) ou dans un autre programme (AP), dans le même collège que celui de l'inscription initiale (MC) ou dans un autre collège (AC), entre 2006 et 2014	136
Tableau 21	Taux (%) global d'obtention d'une sanction des études (DEC + AEC + DEP) pour la période maximale d'observation, après une première inscription dans un programme de DEC, entre 2006 et 2016	137
Tableau 22	Nombre moyen de trimestres à temps plein suivis par les personnes nouvellement inscrites au collégial pour obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC) deux ans après la durée prévue des études, aux trimestres d'automne de 2000 à 2014, par type de formation	138
Tableau 23	Situation scolaire des personnes nouvellement inscrites au collégial aux trimestres d'automne de 2004 à 2013, observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial.	139
Tableau 24	Situation scolaire des personnes nouvellement inscrites au collégial, trimestres d'automne de 2004 à 2013, DANS LES SESSIONS ACCUEIL ET TRANSITION, observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial.	140
Tableau 25	Situation scolaire des personnes nouvellement inscrites au collégial, trimestres d'automne de 2004 à 2013, DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES PRÉUNIVERSITAIRES, observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial	141
Tableau 26	Situation scolaire des personnes nouvellement inscrites au collégial, trimestres d'automne de 2004 à 2013, DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES TECHNIQUES, observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial.	142
Tableau 27	Situation scolaire des nouvelles inscriptions au collégial, trimestres d'automne de 2004 à 2013, POUR LES PERSONNES IDENTIFIÉES AU GENRE FÉMININ, pour l'ensemble des programmes d'études collégiales (y compris les sessions Accueil et transition) observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial.	143
Tableau 28	Situation scolaire des nouvelles inscriptions au collégial, trimestres d'automne de 2004 à 2013, POUR LES PERSONNES IDENTIFIÉES AU GENRE MASCULIN, pour l'ensemble des programmes d'études collégiales (y compris les sessions Accueil et transition) observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial.	144

Tableau 29	Nombre moyen de trimestres d'absence temporaire calculé parmi les personnes nouvellement inscrites à un programme de DEC qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales et qui ont au moins une absence temporaire à leur dossier, pour l'ensemble des programmes d'études collégiales (y compris les sessions Accueil et transition) pour la période maximale d'observation	145
Tableau 30	Nombre de personnes nouvellement inscrites à un programme de DEC qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales et qui ont au moins une absence temporaire à leur dossier, pour l'ensemble des programmes d'études collégiales (y compris les sessions Accueil et transition) pour la période maximale d'observation	146
Tableau 31	Taux de réponse «très important» des objectifs de formation selon le secteur de formation	147
Tableau 32	Taux de réponse «très important» des tendances de la société selon le secteur de formation	149
Tableau 33	Taux de réponse «très important» des compétences du 21 ^e siècle selon le secteur de formation	150
Tableau 34	Taux de réponse «très important» des compétences de base selon le secteur de formation	151
Tableau 35	Taux de réponse «très intéressé(e)» pour le moment de la formation selon le secteur de formation	152
Tableau 36	Taux de réponse «très intéressé(e)» pour le rythme de la formation selon le secteur de formation	153
Tableau 37	Taux de réponse «très intéressé(e)» pour le lieu et le mode d'enseignement selon le secteur de formation	154
Tableau 38	Taux de réponse «très intéressé(e)» pour l'organisation du contenu de la formation selon le secteur de formation	155

Liste des figures

Figure 1	Adapté de la boussole d'apprentissage 2030 de l'OCDE	34
Figure 2	Adapté du cadre de référence pour l'apprentissage flexible de la Higher Education Academy	68
Figure 3	Éléments d'un programme d'études collégiales	85

Liste des graphiques

Graphique 1	Quelle importance accordez-vous à l'atteinte des objectifs suivants par la poursuite de votre formation au collégial?	11
Graphique 2	Dans quelle mesure est-il important pour vous que votre formation au collégial vous prépare à comprendre les tendances suivantes et à composer avec ces dernières?	52
Graphique 3	Dans quelle mesure est-il important pour vous de développer les compétences suivantes lors de votre formation au collégial pour jouer un rôle actif et responsable dans la société et le monde du travail?	54
Graphique 4	Dans quelle mesure est-il important pour vous de perfectionner votre maîtrise des compétences suivantes pendant votre formation au collégial?	56
Graphique 5	Si tous ces horaires étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir?	74
Graphique 6	Si tous ces cheminements étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir?	75
Graphique 7	Si tous ces modes d'enseignement étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir?	77
Graphique 8	Si ces options étaient offertes concernant l'organisation du contenu de votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir?	79
Graphique 9	Dans quelle mesure votre expérience de formation dans le contexte exceptionnel de la COVID-19 a-t-elle eu un effet sur votre intérêt à l'égard des modalités de formation suivante pour l'avenir?	81

Liste des sigles et des acronymes

AEC	Attestation d'études collégiales
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
DEP	Diplôme d'études professionnelles
CIRE	Comité interordres de la relève étudiante
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
DEC	Diplôme d'études collégiales
EPG	Étudiant de première génération
ESH	Étudiant en situation de handicap
MES	Ministère de l'Enseignement supérieur
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Introduction

Dans un monde en profonde mutation marqué par des évolutions rapides et accélérées, les systèmes d'éducation doivent considérer les transformations en cours pour, d'une part, s'y ajuster et, d'autre part, influencer les tendances à l'œuvre dans les sociétés actuelles par la formation des personnes. Si certaines institutions de la société parviennent à gérer ces changements avec célérité (Toffler et Toffler, 2007), les établissements d'enseignement doivent relever le défi d'arriver à suivre le rythme de ce monde en mutation (OCDE, 2019a) pour assurer la pertinence des apprentissages et l'adéquation des formats de formation aux réalités complexes et changeantes.

Quels apprentissages sont requis de nos jours des jeunes et des adultes pour les voir s'épanouir comme individus et prendre part à la société d'aujourd'hui et de demain? Comment le système éducatif peut-il permettre le développement des apprentissages essentiels de façon optimale? Quel est le potentiel d'évolution de l'organisation de la formation en vue d'optimiser son adéquation aux réalités actuelles et répondre aux besoins des apprenantes et des apprenants? Telles sont les principales questions qui ont guidé la rédaction de cet avis et qui font écho à celles qui animent ces dernières années les réflexions d'organisations internationales sur les futurs de l'éducation (OCDE, 2018a, 2019a; UNESCO, 2015, 2020).

La formation collégiale ne porte pas en elle seule la solution à cette problématique systémique. La formation de la personne se déroule au fil de son cursus de même qu'au sein d'un processus qui se situe tout au long et au large de sa vie, y compris des activités hors du cadre formel de la formation. Sans prétendre apporter des réponses définitives, **le Conseil propose dans cet avis d'avancer des pistes de réponse à ces questions, certes d'envergure, qui ont trait à la formation collégiale au Québec, et de jeter les bases d'une vision porteuse d'avenir en vue d'inspirer le changement.** Cet avis s'inscrit résolument dans la foulée de ses travaux des dernières années au terme desquels il en appelle à la définition de voies d'évolution pour donner un nouveau souffle à l'enseignement collégial dans le but de mieux tenir compte des réalités actuelles (CSE, 2015, 2017, 2019a).

Par ailleurs, le Conseil ne peut faire fi de la crise sanitaire de la COVID-19 qui secoue la planète depuis 2019 et de ses répercussions dans différentes sphères de la société, dont les milieux de l'éducation. Bien que les travaux conduisant à cet avis aient été entamés avant le début de la pandémie, ils ont inévitablement été teintés en cours de route par les enjeux, les défis et les occasions que cette situation exceptionnelle a suscités, et dont certains effets risquent de perdurer. Cet avis apporte donc également une modeste contribution à la réflexion sur la vision de la formation dans un monde post-COVID¹.

Précisions sur l'objet d'étude : la formation conduisant au DEC hors du champ de la spécialisation

Les formations au collégial constituent un vaste éventail de programmes d'études diversifiés qu'il serait ambitieux d'embrasser dans une telle réflexion. D'une part, les collèges québécois offrent au secteur de la formation continue principalement des formations relativement courtes conduisant à une attestation

1 Le rapport de 2020-2021 du Conseil sur l'état et les besoins de l'éducation, intitulé **Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19**, est entièrement consacré à l'analyse de la réponse du système éducatif à la pandémie de la COVID-19 pour l'ensemble des ordres et des secteurs d'enseignement.

d'études collégiales (AEC) dans des domaines spécialisés. D'autre part, au secteur de la formation ordinaire, là où est concentrée la majorité de l'effectif étudiant (soit environ 194 000 personnes en 2018-2019), les collèges offrent à l'échelle du réseau plus de 150 programmes de formation menant à un diplôme d'études collégial (DEC) répartis dans 20 secteurs à la formation technique et 9 programmes à la formation préuniversitaire. Dans la cadre de cet avis, **le Conseil a choisi de concentrer son regard sur la formation offerte aux étudiantes et aux étudiants inscrits à l'enseignement ordinaire qui conduit à l'obtention d'un DEC, et de porter attention aux éléments de la formation qui se situent hors du champ de la spécialisation, mais qui le transcendent et qui apportent de la largeur et de la profondeur à la formation des personnes.**

Cet objet d'étude n'est pas sans rappeler celui de la formation fondamentale abordé par le Conseil dans ses écrits des années 1970 et 1980². Bien que ce concept ait perdu de son intérêt au fil du temps et des réformes au profit de la notion de *formation générale de base*³ (Gohier et Laurin, 2001), et en dépit de son indéniable dilution (Lucier, 2006), son essence n'en demeure pas moins présente et pertinente pour appréhender les éléments de la formation requis pour un développement personnel continu des individus et une intégration dynamique dans la société d'aujourd'hui et de demain de même qu'en réponse aux demandes de plus en plus pressantes en ce sens de la part du milieu du travail. **Le Conseil utilise dans cet avis la notion d'apprentissages essentiels pour désigner ces éléments de la formation.**

En plus de s'interroger sur les apprentissages essentiels, un autre angle d'analyse s'est imposé au fil de ses travaux, soit celui du **potentiel de flexibilité à insuffler à l'organisation de la formation collégiale** en vue d'assurer un arrimage optimal aux réalités actuelles. Ces deux angles complémentaires et indissociables sur la formation guident le propos de cet avis sur l'expérience éducative et les nouvelles réalités. Par ailleurs, le Conseil a choisi de s'attarder à la formation requise pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants, indistinctement de leur profil sociodémographique et scolaire, dans une perspective de diversité et d'inclusion.

Enfin, pour le Conseil, la formation demeure un tout organique; une approche qui en compartimente les composantes serait de nature à limiter la portée de la réflexion. Ainsi, bien que son objet d'étude se concentre sur les apprentissages essentiels requis au sein des programmes de DEC au secteur de la formation ordinaire et sur le potentiel de flexibilité de la formation à ce même secteur, les questions de la formation spécifique, de la formation tout au long de la vie et de la formation hors programme sont inévitablement abordées comme des éléments contributifs à la formation des personnes.

- 2 Le Conseil définit la notion de *formation fondamentale* comme «**l'ensemble des apprentissages essentiels** (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) **à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société**» (CSE, 1984, p.7). En 1988, le Conseil réitère la place centrale de la formation fondamentale dans le cursus au collégial et la désigne comme axe de cohérence autour duquel devraient s'articuler les programmes d'études (CSE, 1988). Il reconnaît que les années d'études collégiales sont propices à «une formation de niveau supérieur dans un champ encore assez large du savoir et des techniques, axée sur la compréhension et la maîtrise des fondements, la saisie des liens entre les réalités» (CSE, 1988, p.104).
- 3 La notion de *formation générale de base* fait à la fois référence aux compétences fondamentales, aux connaissances transférables, à la compétence culturelle et aux attitudes personnelles alors reconnues comme les compétences «qui font ultimement la différence, dans la vie personnelle et sociale comme sur le marché du travail» (MESS, 1993, p.12).

Une démarche exploratoire teintée du point de vue de la population étudiante

L'envergure du thème à l'étude et les objets multiples abordés dans le cadre des travaux préparatoires à cet avis ont nécessité une **démarche large et exploratoire** visant à déceler les forces en présence dans l'environnement de l'enseignement supérieur et leur incidence sur la formation dans le but de mettre en lumière les nouveaux besoins pour la formation au collégial et de dégager une vision d'avenir pour celle-ci. Des analyses documentaires et statistiques ont d'abord cherché à cerner les grandes tendances sociétales de même que les phénomènes liés aux caractéristiques de la population étudiante et à ses cheminements scolaires qui influencent les formations et qui agissent comme facteurs de changement. Des recherches documentaires ont également appuyé la définition des besoins anticipés pour les deux volets des travaux et ont permis de répertorier des pratiques en vigueur dans le paysage de l'enseignement supérieur à l'étranger qui sont susceptibles d'inspirer les adaptations à apporter à la formation. Une analyse des plans stratégiques des collèges a structuré le regard sur l'attention portée par les collèges aux besoins de formation répertoriés, laquelle a été complétée par un repérage exploratoire de pratiques en vigueur dans les collèges. Tout au long du processus, des expertes et des experts ont été entendus pour nourrir la réflexion sur les thématiques abordées.

Dès le début des travaux, il est apparu essentiel pour le Conseil de consulter la population étudiante pour la production de cet avis. Sans accorder préséance à la voix étudiante ou l'utiliser comme base à la réflexion pour poser les constats, cette démarche de **consultation étudiante** s'inscrit en complémentarité avec l'analyse documentaire et la consultation d'experts ; elle vise à compléter, à confronter et à nuancer les constats ainsi qu'à illustrer le propos de l'avis⁴. La consultation étudiante s'est déroulée au moyen d'un questionnaire en ligne soumis entre le 10 novembre et le 11 décembre 2020 à des étudiantes et des étudiants issus d'un échantillon non représentatif de collèges sollicités pour relayer le sondage. Au total, 637 personnes ont participé au sondage⁵. Un entretien de groupe dirigé avec les membres du Comité interordres de la relève étudiante (CIRÉ) du Conseil a également permis de bonifier l'interprétation des résultats au sondage.

Le thème à l'étude recouvre un grand nombre de réalités dont chacune pourrait faire l'objet d'un regard approfondi dans le cadre d'un avis. Dans cette optique, le Conseil a centré son attention sur les dimensions qui, au fil de ses travaux, ressortaient avec le plus d'acuité. Ainsi, le présent avis fournit un examen des différentes facettes des sujets abordés et met l'accent sur certains enjeux et défis qui sont ressortis avec plus de force de l'exploration des écrits, des travaux d'analyse, de la consultation étudiante de même que des expertes et des experts entendus.

Présentation de l'avis

Le Conseil présente le résultat de sa réflexion en utilisant comme point de départ la lecture des facteurs de changement qui influencent les formations, en regard des tendances sociétales et du profil de même que des cheminements de la population étudiante, pour ensuite mettre en lumière les besoins décelés

- 4 Voir à l'**annexe 1**: Abrégé du cadre de référence de la consultation des étudiantes et des étudiants à l'intention des collèges participants ; il fournit de plus amples renseignements sur le contexte entourant cette consultation, sur ses objectifs de même que sur les considérations méthodologiques.
- 5 Voir à l'**annexe 2**: Description de l'échantillon des répondantes et des répondants à la consultation étudiante.

pour la formation au collégial en matière d'apprentissages essentiels et de flexibilité. Le propos est enrichi du point de vue de la population étudiante et de pratiques inspirantes observées ailleurs au Canada et à l'étranger. Le Conseil dresse ensuite le parallèle entre certains éléments du cadre actuel de la formation collégiale et les besoins décelés de façon à cerner les zones de tension et les changements à envisager. Enfin, le Conseil illustre la sensibilité des collègues à l'égard des besoins anticipés pour les formations actuelles et pour l'avenir par les initiatives en vigueur permises par le cadre actuel et par les intentions formulées dans les plans stratégiques des établissements.

Le propos du présent avis est donc organisé autour de six parties :

- La première partie fait état des facteurs de changement à considérer pour penser l'évolution de la formation au collégial, soit les tendances liées au profil et au cheminement de la population étudiante au collégial de même que les tendances sociétales observées au pays et ailleurs dans le monde.
- La deuxième partie porte sur les besoins anticipés pour la formation en ce qui concerne les éléments essentiels d'une formation adaptée aux besoins actuels et futurs.
- La troisième partie approfondit l'étude de la notion de flexibilité de la formation en enseignement supérieur de manière à jeter les bases d'une compréhension commune de cette notion et de déceler le potentiel d'évolution des formations en matière de flexibilité.
- La quatrième partie présente le cadre de la formation au collégial et de l'organisation des études en situant les principaux éléments tributaires du cadre réglementaire et ceux qui émanent d'initiatives hors du cadre formel des programmes d'études.
- La cinquième partie est consacrée aux résultats de l'analyse des plans stratégiques des collègues qui fait état de leur sensibilité au regard des besoins de formation anticipés.
- La sixième partie présente les recommandations issues des constats soulevés par l'analyse. Par ailleurs, des encadrés présentés au terme de chaque partie de l'avis rappellent les principaux constats du Conseil qui conduisent aux recommandations de cette dernière partie.

Au terme de ses travaux conduisant au présent avis, le Conseil a pris connaissance du Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026, publié par le ministère de l'Enseignement supérieur en septembre 2021. En conclusion de cet avis, en plus du rappel des idées phares issues de ses constats, le Conseil signale les principaux points de convergence observés entre ses recommandations et les mesures prévues à ce plan d'action ministériel.

1 Les étudiantes et les étudiants des collèges d'aujourd'hui et le monde dans lequel ils vivent : facteurs de changement à considérer

Cette partie comprend deux sections relatives aux facteurs de changement à considérer pour penser l'évolution de la formation au collégial, soit les tendances liées au profil et au cheminement de la population étudiante au collégial de même que les tendances sociétales observées au pays et ailleurs dans le monde. Le Conseil aborde ces facteurs comme des éléments de contexte à prendre en compte dans la réflexion sur les besoins anticipés pour les formations, mais également comme des forces qui exercent des pressions sur les formations et qui incitent à l'action.

1.1 Regard sur le profil et les cheminements scolaires de la population étudiante au collégial

Les apprenants eux-mêmes – leurs préférences, leurs besoins, leurs habitudes sociales et leurs choix technologiques – sont un autre facteur de changement. (Scott, 2015a, p. 3.)

La démocratisation de l'enseignement supérieur au Québec de même que son expansion ont conduit au fil du temps à une diversité croissante de la population étudiante. Le Conseil a relevé la progression de ce phénomène dès les années 1980 (CSE, 1988) et a fait état dans un récent avis d'éléments qui illustrent la diversité de la population étudiante qui accède dorénavant aux collèges (CSE, 2019a). Celle-ci se reflète notamment dans la présence accrue d'étudiantes et d'étudiants aux profils variés, que ce soit sur le plan de leurs acquis, de leur parcours ou de leurs caractéristiques individuelles (CSE, 2019a).

«Les études collégiales surviennent à un moment de la vie où le jeune forge son identité ainsi que la citoyenne ou le citoyen qu'elle ou il est appelé à devenir.» (CSE, 2019a, p. 56.) Or, bien que la population étudiante soit composée majoritairement de jeunes provenant du secondaire, les collèges comptent un nombre grandissant d'adultes et de personnes qui ont interrompu leurs études ou qui y reviennent. Les **parcours de vie des individus ont changé** et les études ne constituent plus nécessairement une étape préalable à leur insertion au marché du travail et à la concrétisation de projets de vie personnels (Blackburn et Gaudreault, 2020 ; Hamel, 2019), comme en témoigne la proportion de plus en plus importante de la population étudiante qui conjugue travail rémunéré et études (Roy, 2015). Les étapes de vie se chevauchent au lieu de se succéder dans un ordre prédéterminé faisant en sorte qu'il est de plus en plus difficile d'établir les contours de la jeunesse et les bornes d'entrée dans la vie adulte qui rend l'individu autonome et responsable (Hamel, 2019).

Le phénomène de **désynchronisation des temps sociaux** particulièrement présent chez les jeunes engendre aussi un effacement des frontières entre les différentes sphères de la vie des individus, tels les études, le travail et les loisirs (Roy, 2019). Ainsi, les jeunes s'inscrivent progressivement dans un ordre temporel qui les incite à planifier leur temps pour concilier les différentes sphères de leur vie. Ils en viendraient même à réduire leurs heures de sommeil par crainte de manquer de temps pour réaliser l'ensemble de leurs tâches (Roy, 2019). Cet état de stress induit par la conciliation des différentes sphères d'activités des individus illustre également les enjeux liés au bien-être et à la santé mentale de plus en plus documentés au cours des dernières années (Fédération étudiante collégiale du Québec, 2021; Gaudreault, 2018; Gosselin et Ducharme, 2017; Lavoie et autres, 2010) et qui font l'objet d'une préoccupation répandue dans les établissements postsecondaires de même que chez les autorités gouvernementales (Québec, 2021d).

Par ailleurs, le **phénomène d'individualisation** à l'œuvre principalement dans la société occidentale correspond à la tendance des individus « à se concevoir par soi-même, à vouloir continuellement agir de son propre chef et à penser s'affranchir de toutes contraintes ou déterminations issues des institutions sociales et des pouvoirs en vigueur à l'échelle sociale » (Hamel, 2019, p. 10). À l'enseignement supérieur, particulièrement aux études universitaires, l'individualisation peut se manifester par l'inclinaison de l'étudiante et de l'étudiant à vouloir définir personnellement son programme d'études, à déroger aux délais prescrits pour réussir ou terminer sa formation, à moduler sa formation selon les possibilités offertes dans le cadre de la conciliation études-travail et à « tirer avantage des savoirs et [des] compétences acquis sans qu'ils soient certifiés par le diplôme, mais considérés comme plus-value dans les qualités qu'on reconnaît soi-même à sa propre personne » (Hamel, 2019, p. 11). Le Conseil se garde ici de développer davantage sur les traits sociologiques des individus et aborde plus loin dans cette partie les tendances sociétales qui influencent les formations et, de surcroît, les comportements des individus.

La diversité croissante de la population étudiante combinée aux tendances plus larges observées quant à certains traits sociologiques pose des défis pour une compréhension juste et éclairée des facteurs qui influent sur les cheminements étudiants et sur la réussite de façon globale. En effet, il devient de plus en plus difficile de tirer des conclusions sur les traits caractéristiques et les cheminements communs à l'ensemble de la population étudiante, ce qui remet en question l'idée qu'il existe un profil d'étudiant type au collégial et un cheminement typique conduisant à la réussite. La population étudiante toujours plus diversifiée devient une réalité difficile à saisir et représente une constellation de caractéristiques et de phénomènes qui s'influencent mutuellement. En outre, la diversité chez les individus se reflète sur le plan de leurs motivations, de la clarté de leur choix de carrière, de leurs perspectives d'emploi ainsi que leurs attentes et leurs besoins au regard de leur projet de formation.

Quelles principales tendances sont observées quant au profil de la population étudiante au collégial? Quels sont les objectifs qui guident les apprenantes et les apprenants dans la poursuite d'études au collégial? Quelles tendances sont observées quant aux cheminements étudiants? Dans cette section, le Conseil apporte des éléments de réponse à ces questions à partir des constats qui sont ressortis avec plus de force au long de ses travaux. Il s'appuie principalement sur les résultats d'analyses de données statistiques et sur ceux issus de sa consultation auprès de la population étudiante.

1.1.1 L'évolution du profil démographique et scolaire de la population étudiante depuis les années 2000

Le visage de la population étudiante au collégial a changé au fil des années, tant sur le plan des caractéristiques des individus que de leurs comportements scolaires. Le Conseil a cherché à documenter l'évolution de la figure étudiante au collégial par une analyse des données du système Socrate⁶, qui comprend des variables sur le profil sociodémographique et scolaire de la population étudiante. Il dresse dans cette section la synthèse des principales tendances observées chez la population étudiante inscrite à la formation ordinaire depuis le début des années 2000, soit des années scolaires 2000-2001 à 2018-2019⁷. Les variables utilisées font référence à l'âge moyen et au groupe d'âge, au genre, au statut légal au Canada de même qu'au type de fréquentation scolaire.

Tout d'abord, l'âge moyen de l'effectif de la formation ordinaire fluctue à la hausse depuis le début des années 2000. Il est passé de 19,6 en 2000-2001 à 20,1 en 2018-2019. Un examen de la répartition de l'effectif par groupe d'âge montre une diminution de la proportion des 19 ans et moins, une stabilité de la proportion des 20-24 ans et une augmentation de la proportion d'adultes de 25 ans et plus ([tableau 2](#)).

Tableau 1

Âge moyen de l'effectif de la formation ordinaire au 30 septembre de l'année scolaire d'admission : 2000-2001 à 2018-2019

	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
Âge moyen	19,60	19,72	19,69	20,07	20,10

Note : L'âge moyen a été arrondi au centième le plus proche.

Source : Système de gestion de l'effectif étudiant au collégial (Socrate), Ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2021.

Tableau 2

Répartition en pourcentage de l'effectif de la formation ordinaire au collégial selon le groupe d'âge : 2000-2001 à 2018-2019

Groupe d'âge	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
17 ans et moins	24,91 %	25,37 %	26,11 %	23,50 %	24,59 %
18-19 ans	43,39 %	41,28 %	42,57 %	41,23 %	40,95 %
20-24 ans	25,04 %	25,50 %	23,45 %	25,45 %	24,13 %
25 ans et plus	6,66 %	7,85 %	7,88 %	9,82 %	10,33 %
Total	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Note : Les pourcentages ayant été arrondis au centième le plus proche, leur somme pourrait ne pas correspondre à 100 %.

Source : Système de gestion de l'effectif étudiant au collégial (Socrate), Ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2021.

6 Le système Socrate est le *Système de gestion de l'effectif étudiant au collégial* administré par le ministère de l'Enseignement supérieur.

7 Cette synthèse est tirée d'un document de la série Études et recherches du Conseil : Enomana, Hermann (2022). *Formation ordinaire : évolution du profil démographique et scolaire de la population étudiante au collégial*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 19 p.

En ce qui concerne l'évolution de l'effectif selon le **genre**, les femmes demeurent majoritaires à l'enseignement collégial et l'écart continue de s'accroître avec la proportion d'hommes depuis 2000-2001, bien qu'une certaine stabilité de cet écart soit notée depuis 2010-2011, voire une légère augmentation de la proportion d'hommes. En effet, la proportion de femmes est passée de 56,16 % en 2000-2001 à 57,71 % en 2010-2011 pour se chiffrer à 57,22 % en 2018-2019.

Tableau 3

Répartition en pourcentage de l'effectif de la formation ordinaire au collégial selon le genre : 2000-2001 à 2018-2019

Genre	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
Féminin	56,16 %	57,29 %	57,71 %	57,45 %	57,22 %
Masculin	43,84 %	42,71 %	42,29 %	42,55 %	42,78 %
Total	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Source : Système de gestion de l'effectif étudiant au collégial (Socrate), Ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2021.

Pour ce qui est du **statut légal au Canada**, l'effectif étudiant au collégial est majoritairement composé de citoyens canadiens ; cette proportion est toutefois en décroissance depuis le début des années 2000, étant passée de 95,60 % en 2000-2001 à 91,03 % en 2018-2019. Du côté des personnes qui n'ont pas la citoyenneté canadienne, une tendance à la hausse est notée depuis 2000-2001 quant à leur représentation, particulièrement chez les personnes au statut de résident permanent et de résident temporaire, tandis que la représentation des personnes au statut de réfugié reconnu demeure relativement stable. Ces résultats fournissent une illustration de la diversité culturelle de plus en plus présente chez la population étudiante des collèges. Le Conseil observe toutefois une fluctuation à la baisse de la proportion de l'effectif étudiant ayant le statut d'autochtone.

Tableau 4

Répartition en pourcentage de l'effectif de la formation ordinaire au collégial selon le statut légal au Canada : 2000-2001 à 2018-2019

Statut légal au Canada	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
Citoyen canadien	95,60 %	94,59 %	94,90 %	92,75 %	91,03 %
Autochtone	0,23 %	0,30 %	0,18 %	0,15 %	0,14 %
Réfugié reconnu	0,04 %	0,09 %	0,03 %	0,04 %	0,03 %
Résident permanent	2,18 %	3,10 %	3,33 %	4,61 %	4,80 %
Résident temporaire	1,96 %	1,93 %	1,53 %	2,42 %	4,00 %
Total	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Note : Les pourcentages ayant été arrondis au centième le plus proche, leur somme pourrait ne pas correspondre à 100 %.

Source : Système de gestion de l'effectif étudiant au collégial (Socrate), Ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2021.

Depuis 2000-2001, une relative stabilité est observée quant à la répartition de l'effectif de la formation ordinaire selon le **type de fréquentation** (temps plein ou temps partiel), la large majorité de l'effectif étant inscrite à temps plein⁸. Pour la période d'observation, la proportion de personnes inscrites à temps plein est passée de 95,61 % en 2000-2001 à 94,40 % en 2018-2019. À partir de 2000-2001, une légère tendance à la hausse de la proportion de l'effectif inscrit à temps partiel est observée, en dépit des avantages financiers qui incitent à une fréquentation à temps plein.

Tableau 5

Répartition en pourcentage de l'effectif de la formation ordinaire au collégial selon le type de fréquentation : 2000-2001 à 2018-2019

Type de fréquentation scolaire	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
Temps partiel	4,39 %	4,52 %	5,19 %	5,33 %	5,60 %
Temps plein	95,61 %	95,48 %	94,81 %	94,67 %	94,40 %
Total	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Note : Les pourcentages ayant été arrondis au centième le plus proche, leur somme pourrait ne pas correspondre à 100 %.

Source : Système de gestion de l'effectif étudiant au collégial (Socrate), Ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2021.

8 La formation ordinaire au collégial est conçue pour une fréquentation à temps plein, telle qu'elle est définie par l'article 24 de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (Québec, 2021a). En vertu du *Règlement sur les droits de scolarité qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger*, l'étudiante ou l'étudiant réputé inscrit à temps partiel dans un programme conduisant au DEC à la formation ordinaire doit acquitter des droits de scolarité, contrairement à celle ou celui inscrit à temps plein au DEC ou inscrit à la formation continue à temps plein ou à temps partiel (Québec, 2021f).

Ce bref portrait descriptif illustre les tendances observées à l'égard de variables démographiques et scolaires qui ont retenu l'attention du Conseil. Il note que l'âge de la population étudiante inscrite à la formation ordinaire est en augmentation depuis le début des années 2000, que la proportion des personnes ayant un statut légal au Canada autre que celui de citoyen canadien est en croissance et que la représentation plus importante des femmes à l'enseignement collégial constitue une tendance qui perdure. Au regard des comportements scolaires, il observe que les études à temps partiel à la formation ordinaire constituent un phénomène marginal, bien que la proportion de l'effectif étudiant qui bénéficie de ce statut d'études soit en progression depuis les deux dernières décennies.

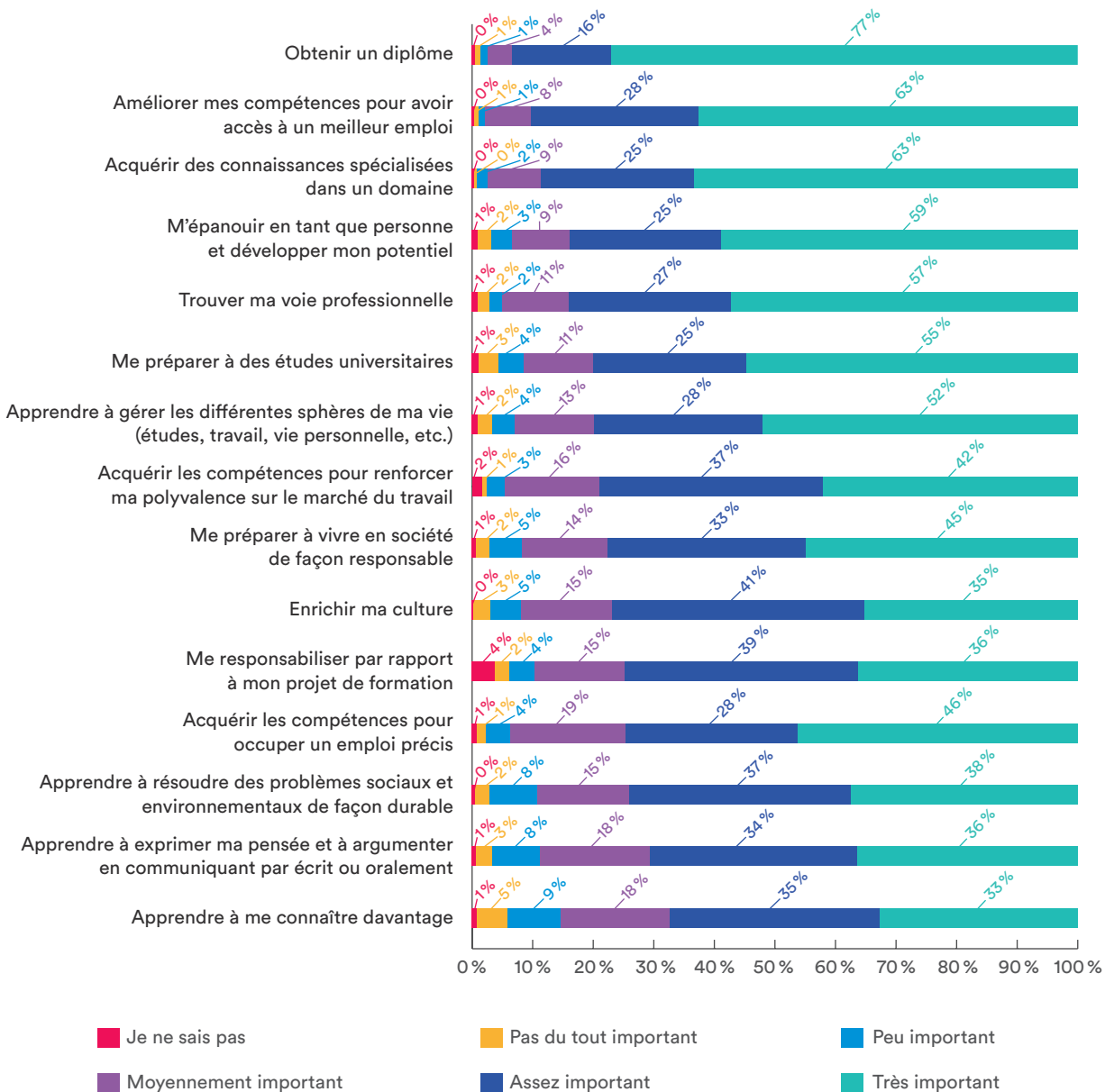
1.1.2 Les objectifs de formation des étudiantes et des étudiants au collégial

Dans le cadre de sa consultation des étudiantes et des étudiants, le Conseil a cherché à connaître leurs intentions quant à la poursuite de leurs études au collégial. Pour en savoir davantage sur leurs objectifs de formation, la question suivante leur a été adressée : « Quelle importance accordez-vous à l'atteinte des objectifs suivants par la poursuite de votre formation au collégial ? » Quinze énoncés qui correspondent à des objectifs de formation ont été soumis aux participantes et aux participants.

Les résultats montrent que la majorité considère l'ensemble des objectifs de formation proposés comme étant très importants. Le **graphique 1** présente l'appréciation du degré d'importance accordé à un objectif de formation par les personnes répondantes. Parmi les quinze objectifs de formation proposés, ceux qui ont recueilli plus de 50 % de réponses « très important » font référence à : *obtenir un diplôme* (77 %), *améliorer mes compétences pour avoir accès à un meilleur emploi* (63 %), *acquérir des connaissances spécialisées dans un domaine* (63 %), *m'épanouir en tant que personne et développer mon potentiel* (59 %), *trouver ma voie professionnelle* (57 %), *me préparer à des études universitaires* (55 %), *apprendre à gérer les différentes sphères de ma vie* (52 %). L'obtention du diplôme demeure l'objectif prioritaire dont l'importance est largement soulignée par les personnes répondantes tandis qu'*apprendre à me connaître davantage*, bien que l'objectif soit jugé important, est celui qui se classe dernier dans leurs intentions.

Graphique 1

Quelle importance accordez-vous à l'atteinte des objectifs suivants par la poursuite de votre formation au collégial ?



Note : Tous les pourcentages ayant été arrondis au nombre entier le plus proche, leur somme peut ne pas correspondre à 100 %.

En examinant les résultats selon le secteur de formation ([tableau 6](#)), nous pouvons d'abord observer que le pourcentage de réponse « très important » accordé à certains objectifs est quasi similaire chez les répondantes et les répondants, quel que soit leur secteur de formation. C'est le cas pour les objectifs suivants : *me préparer à vivre en société de façon responsable, apprendre à résoudre des problèmes sociaux et environnementaux de façon durable et apprendre à me connaître davantage*. Le degré d'importance associé à ces objectifs paraît donc faire consensus chez l'ensemble de la population étudiante qui a répondu au sondage.

Puisque la formation au collégial poursuit une double finalité, soit de préparer les étudiantes et les étudiants aux études universitaires et au milieu du travail, il n'est pas étonnant d'observer une variation des réponses «très important» pour certains objectifs selon le secteur de formation. En effet, les répondantes et les répondants inscrits à la **formation préuniversitaire** accordent un pourcentage de réponse «très important» plus élevé pour les objectifs suivants: *obtenir un diplôme (74 %), me préparer à des études universitaires (68 %), améliorer mes compétences pour avoir accès à un meilleur emploi (57 %), trouver ma voie professionnelle (55 %), apprendre à gérer les différentes sphères de ma vie (55 %), m'épanouir en tant que personne et développer mon potentiel (55 %)* ou encore *acquérir des connaissances spécialisées dans un domaine (50 %)*. Pour leur part, les répondantes et les répondants inscrits à la **formation technique** priorisent davantage les objectifs liés à leur insertion professionnelle, soit: *acquérir des connaissances spécialisées dans un domaine (84 %), obtenir un diplôme (82 %), améliorer mes compétences pour avoir accès à un meilleur emploi (71 %), acquérir les compétences pour occuper un emploi précis (61 %), trouver ma voie professionnelle (59 %), acquérir les compétences pour renforcer ma polyvalence sur le marché du travail (51 %)*. Néanmoins, environ le tiers estime très important que leur formation les prépare aux études universitaires, ce qui correspond environ à la proportion de personnes diplômées à la formation technique qui, dans les faits, poursuivent des études universitaires (CSE, 2019).

Tableau 6

Taux de réponse «très important» des objectifs de formation selon le secteur de formation

	Formation préuniversitaire (n=372)*	Formation technique (n=229)*	Autres formations*** (n=36)*	Total (N=637)**
Obtenir un diplôme	74 %	82 %	75 %	77 %
Me préparer à des études universitaires	68 %	34 %	50 %	55 %
Améliorer mes compétences pour avoir accès à un meilleur emploi	57 %	71 %	69 %	63 %
Trouver ma voie professionnelle	55 %	59 %	64 %	57 %
Apprendre à gérer les différentes sphères de ma vie (études, travail, vie personnelle, etc.)	55 %	46 %	61 %	52 %
M'épanouir en tant que personne et développer mon potentiel	55 %	65 %	61 %	59 %
Acquérir des connaissances spécialisées dans un domaine	50 %	84 %	72 %	63 %
Me préparer à vivre en société de façon responsable	45 %	45 %	44 %	45 %
Apprendre à exprimer ma pensée et à argumenter en communiquant par écrit ou oralement	40 %	31 %	33 %	36 %
Enrichir ma culture	40 %	26 %	47 %	35 %
Apprendre à résoudre des problèmes sociaux et environnementaux de façon durable	37 %	37 %	47 %	38 %

	Formation préuniversitaire (n=372)*	Formation technique (n=229)*	Autres formations*** (n=36)*	Total (N=637)**
Acquérir les compétences pour renforcer ma polyvalence sur le marché du travail	36 %	51 %	44 %	42 %
Acquérir les compétences pour occuper un emploi précis	35 %	61 %	64 %	46 %
Apprendre à me connaître davantage	32 %	35 %	31 %	33 %
Me responsabiliser par rapport à mon projet de formation	31 %	43 %	47 %	36 %

* n représente le total des répondantes et des répondants par secteur de formation. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

** N représente le total des répondantes et des répondants de l'échantillon total. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

*** «Autres formations» correspond ici aux réponses: «Cheminement Tremplin DEC», «Autres» et «Je ne sais pas».

Les personnes qui ont participé au sondage ont aussi été invitées à nommer **d'autres objectifs de formation qu'elles jugent importants** dans la poursuite de leur formation au collégial, outre ceux soumis à leur attention. Les 48 réponses traitées à ce sujet mentionnent des objectifs qui font référence : à la gestion du stress, de l'anxiété, des échecs et des réussites ; à la connaissance de soi, des intérêts personnels et des passions ; à une représentation claire du marché du travail selon le programme d'études ; au développement de compétences sociales et relationnelles ; au bien-être et au plaisir dans les études. La plupart de ces objectifs additionnels renvoient à des compétences personnelles, voire des habiletés psychologiques.

Enfin, en réponse à la question ouverte du questionnaire, des répondantes et des répondants ont abordé des éléments de l'ordre des objectifs de formation comme caractéristique principale d'une formation collégiale qui répond le mieux à leurs attentes⁹. Quelques réponses sont reprises pour illustrer le propos au regard des objectifs de formation :

«Pour moi, le cégep sert à toucher à tout, à découvrir, à se remettre en question tout en explorant l'infinité des possibilités qui s'offrent à nous [...]»

«Une formation précise qui me permet d'être embauchée durant et après mon programme.»

«[Notre traduction] L'objectif serait d'aider les étudiants à trouver leurs passions et leurs intérêts pour les aider à choisir leur futur cheminement de carrière¹⁰.»

9 La question ouverte du sondage est formulée de la façon suivante : «En vous permettant d'imaginer la formation collégiale idéale, quelle serait la principale caractéristique d'une formation collégiale qui répond le mieux à vos attentes?» Sur les 481 personnes qui y ont répondu, 56 d'entre elles font référence à la prise en compte d'objectifs de formation précis.

10 [...] The goal would be to help students find their passions and interests to help them choose their future career paths.

«[Notre traduction] Une éducation dynamique avec comme priorité absolue de bien me préparer à l'université¹¹.»

«Une formation qui prône le développement de l'individu par son autonomie en l'encourageant à entreprendre des projets et à adopter un équilibre de vie sain.» - Xavier

1.1.3 Les parcours de formation de la population étudiante : entre le cheminement attendu et la réalité

Durée prévue des études et cheminements atypiques, ces expressions ont-elles encore une résonance à une époque où la population étudiante est de plus en plus diversifiée, qu'elle exprime une diversité d'attentes et de besoins et qu'elle emprunte différents parcours? Alors que les parcours qui dévient du cheminement attendu par les dispositions administratives deviennent pratiquement la norme, est-il encore convenu de les qualifier d'atypiques?

Pour aborder ces questions, le Conseil a procédé à l'examen de données sur les cheminements scolaires au collégial à partir de bases de données provenant du ministère de l'Enseignement supérieur. Le Conseil a voulu approfondir la réflexion sur les cheminements scolaires au-delà de l'utilisation usuelle des indicateurs liés à la diplomation dans la durée prévue des études et deux ans après la durée prévue. Car, en considérant les taux de diplomation pour la période maximale d'observation (**tableau 21**), il observe que plus de 80 % des personnes nouvellement inscrites au collégial arrivent à obtenir une sanction des études au collégial ou plus largement dans le système d'éducation québécois¹². Or, les cheminements associés à une diplomation dans une durée plus étendue sont encore souvent perçus comme des échecs, tant pour les individus que pour le système d'enseignement collégial, puisqu'ils dérogent des délais prescrits. **Tout en reconnaissant qu'il reste à fournir des efforts collectifs pour favoriser la réussite de la population étudiante, le Conseil en appelle dans cette section à la nuance quant au discours qui accompagne l'analyse des cheminements scolaires au collégial de même qu'à un repositionnement vis-à-vis des représentations de la réussite au collégial**, et ce, dans le but de refléter plus justement la réalité en ce qui a trait à la diversité des parcours étudiants actuels.

«[...] le Conseil opte pour une perspective plutôt large que restreinte de la réussite, une perspective de réussite éducative, une perspective qui va au-delà des frontières du scolaire, une perspective qui prend aussi réellement en compte le caractère non immuable de la normalité scolaire, tout en ne sacrifiant pas les exigences, ni la mission essentielle ou fondamentale de l'école»
(CSE, 1995a, p. 33).

Dans cette section, le Conseil rappelle d'abord les observations largement partagées dans le milieu de l'enseignement collégial quant à la situation de la diplomation pour ensuite enrichir la réflexion d'une analyse de données portant sur l'allongement et l'interruption des études. Il se concentre sur la présentation descriptive des tendances liées aux parcours étudiants, sans toutefois tenter d'en exposer les facteurs explicatifs ou d'établir des liens de causalité.

11 Dynamic education with the top priority being preparing me well for university.

12 L'indicateur du *taux global d'obtention d'une sanction des études pour la période maximale d'observation* permet d'examiner la diplomation des personnes nouvellement inscrites au collégial selon un horizon plus éloigné. Les données analysées par le Conseil ont permis de remonter à une période maximale d'observation de 14 ans après la première inscription dans un programme de DEC au collégial. Selon ces données, le taux global d'obtention d'une sanction des études (DEC + AEC + DEP) atteint 80 % après 8 ans et se chiffre à environ 84 % pour la période maximale d'observation.

1.1.3.1 Les cheminements scolaires au collégial : quelques rappels et des nuances

L'observation voulant que, deux ans après la durée prévue des études, plus d'un tiers de l'effectif étudiant collégial n'ait obtenu aucune sanction des études est bien connue et répandue dans le milieu de l'enseignement collégial et la stagnation du taux de diplomation à environ 63 % est relevée par plusieurs acteurs. Selon les indicateurs usuels, le portrait de la situation de la diplomation au collégial se résume ainsi :

- Environ le tiers des personnes nouvellement inscrites au collégial obtiennent un DEC dans la durée prévue des études, soit deux ans à la formation préuniversitaire et trois ans à la formation technique ([tableau 19](#));
- Un peu moins des deux tiers des personnes nouvellement inscrites au collégial obtiennent un DEC deux ans après la durée prévue des études ([tableau 20](#)).

Le Conseil observe que des conclusions hâtives sont souvent tirées pour juger de la réussite de l'étudiante et de l'étudiant au collégial, et par conséquent, de l'efficacité du système d'enseignement collégial. En effet, les indicateurs nommés précédemment demeurent à ce jour les données de référence chez les autorités en éducation pour poser un jugement sur la réussite au collégial et appuyer la prise de décision. Le Conseil est toutefois d'avis que les cheminements étudiants sont des réalités complexes qui dépassent cette interprétation de la situation de la réussite. Il rappelle et réaffirme ses positions antérieures quant à l'usage des indicateurs de réussite et, plus largement, à la nécessité d'une **vision englobante de la réussite dans une perspective de réussite éducative**. D'une part, il avance «la nécessité d'une définition de la réussite qui tient compte du projet de l'étudiant et de sa façon de voir celle-ci. En ce sens, il propose une vision de la réussite qui n'est pas liée à l'obtention du diplôme dans un temps donné, soutenant que les changements de voie et la poursuite des études à temps partiel n'affectent pas la valeur de la réussite» (CSE, 2008a, p. 15). D'autre part, il en appelle à la nuance afin que «le doute lié à la quête de soi puisse être [...] reconnu pour sa valeur éducative». [...] «Pour pouvoir grandir à travers ses expériences, en particulier celles qui ont pu se révéler moins heureuses, cela suppose la reconnaissance du droit de l'élève à une nouvelle chance, droit limité dans le système actuel. En témoignent tout particulièrement les fortes incitations à terminer ses études dans le temps prévu de même que le rôle joué par les résultats scolaires dans le cheminement de l'élève.» (CSE, 2002, p. 62.)

Qui plus est, les taux d'obtention d'un DEC, que ce soit celui choisi initialement ou un autre, oscillent autour de 70 % pour la période maximale d'observation, du moins en ce qui concerne les années suffisamment éloignées pour avoir permis aux étudiantes et aux étudiants qui empruntent un parcours allongé de le terminer. Ils atteignent 80 % en ajoutant les personnes qui ont entrepris un programme de DEC, mais qui ont finalement obtenu des sanctions dans le cadre de programmes conduisant à une AEC et à un DEP après une réorientation ([tableau 21](#)). Ces données démontrent qu'une proportion additionnelle d'étudiantes et d'étudiants, soit celle qui adopte un parcours ponctué de bifurcations, arrivent à se placer en situation de réussite en obtenant une sanction des études à l'enseignement collégial ou à la formation professionnelle. **Sans encourager l'allongement indu des parcours étudiants, le Conseil estime qu'une plus grande valeur et considération doivent être accordées à ces cheminements étudiants. Il en appelle du même coup à la sensibilisation et à la responsabilisation de l'étudiante et de l'étudiant quant aux effets de ses choix à l'échelle de son propre cheminement, de l'établissement d'enseignement ainsi que, plus largement, du système d'éducation et de la société.**

Une représentation de la réussite chez la population étudiante teintée par la cote R

Le Conseil réitère que malgré les efforts des collèges et du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) pour démystifier la cote de rendement au collégial (cote R), la prépondérance de la cote R comme critère d'admission aux programmes universitaires contingentés continue à générer son lot de stress chez la population étudiante des collèges, incite à adopter des stratégies liées à une logique de compétition et contribue à renforcer un rapport utilitaire au savoir. Or, même si une minorité de programmes universitaires exigent à l'admission une cote R très élevée, les étudiantes et les étudiants qui se destinent aux études universitaires, quel que soit le programme visé, nourrissent beaucoup d'inquiétude quant à leur cote R, ce qui perpétue une représentation de la réussite basée sur la réussite scolaire et ne favorise pas l'exploration et la prise de risque (CSE, 2018).

1.1.3.2 Pour une meilleure compréhension des cheminements allongés et interrompus

Le Conseil a cherché à approfondir la compréhension des phénomènes liés à l'allongement et à l'interruption des études. Ainsi, il s'est interrogé à savoir comment se comporte le tiers de la population étudiante nouvellement inscrite qui n'a toujours pas obtenu une sanction des études deux ans après la durée prévue des études. Les données abordées précédemment montrent qu'une certaine proportion poursuivra son cheminement jusqu'à l'obtention du diplôme. Mais comment se déroulent les cheminements? Combien de temps ces étudiantes et ces étudiants prennent-ils pour terminer leurs études? Interrompent-ils leurs études pour revenir plus tard ou de façon définitive? Ou encore sont-ils aux études de façon continue? Le Conseil avance quelques éléments de réponse sur les questions relatives à la durée des études, à l'interruption des études de même qu'aux absences temporaires et définitives¹³.

La durée des études

Tout d'abord, si l'on observe le nombre de trimestres pris par les personnes nouvellement inscrites au collégial pour obtenir un DEC deux ans après la durée, l'analyse nous montre qu'il faut à une collégienne ou à un collégien en moyenne environ un demi-trimestre de plus que la durée prévue pour terminer un programme d'études collégiales, plus exactement 4,7 trimestres pour obtenir un DEC préuniversitaire et 6,5 pour obtenir un DEC technique ([tableau 22](#)). Cette moyenne est un peu plus basse si l'on observe uniquement les personnes demeurées dans leur programme d'études d'origine, et un peu plus élevée pour celles qui ont effectué un changement de programme. Ces nombres sont relativement stables depuis le début des années 2000. Quant aux personnes inscrites initialement en session d'accueil, c'est-à-dire dans le cheminement *Tremplin DEC*, ou son prédécesseur *Accueil et intégration*, ce sont elles qui prennent le plus de sessions avant d'obtenir une sanction, ayant besoin d'un peu plus de 7 trimestres. Cette situation peut s'expliquer par l'indécision quant au choix de carrière ou par des unités manquantes du secondaire au surplus de la formation collégiale ordinaire, deux situations caractéristiques de ce cheminement. Donc, **le deux tiers des personnes qui obtiennent leur sanction des études deux ans après la durée prévue l'obtiennent dans les faits en moyenne en un demi-trimestre supplémentaire à la durée prévue.**

13 Les observations dans cette section sont tirées d'une analyse de données à partir d'un indicateur spécialement élaboré par le MES aux fins de cette analyse. Les tableaux de données sont présentés à l'annexe 3 : Données sur les cheminements scolaires au collégial.

La situation de la population étudiante non diplômée après deux ans

L'observation de la situation scolaire des personnes nouvellement inscrites au collégial à l'automne deux ans après la durée prévue des études permet de déceler, en plus des taux de diplomation, quelle proportion de la cohorte étudiante est toujours au collège, laquelle est absente de manière temporaire et laquelle a quitté le collège de manière définitive¹⁴. Globalement pour l'ensemble de la population étudiante, quatre ans après le début des études préuniversitaires et cinq ans après le début des études techniques, environ **20 % des personnes ont quitté le collégial de manière permanente** sans avoir obtenu de diplôme, tandis que **15 % sont toujours en cours de réalisation de leur projet d'études ou ont interrompu leurs études de façon temporaire** pour y revenir par la suite (**tableau 23**). Ces proportions sont demeurées relativement stables au cours de la dernière décennie de référence.

En examinant la situation selon le secteur d'études, on observe d'abord que la population étudiante initialement inscrite dans les sessions d'accueil et de transition, par l'entremise du **cheminement Tremplin DEC** (ou de son prédécesseur *Accueil et intégration*), est proportionnellement moins nombreuse à avoir obtenu un diplôme après cinq ans au collégial et plus nombreuse à abandonner son projet d'études de façon permanente. Par ailleurs, la proportion des personnes qui a obtenu un DEP est nettement plus élevée que la moyenne globale. Cette population est également légèrement plus nombreuse, en proportion, à allonger ses études collégiales ou à s'absenter de manière temporaire (**tableau 24**). Cela reflète un portrait correspondant aux parcours moins linéaires souvent associés à cette partie de l'effectif étudiant.

À l'opposé, les programmes d'études **préuniversitaires** sont souvent associés à des parcours de formation plus linéaires, ce qui se traduit également dans les données observées. L'effectif étudiant de ces programmes est celui qui obtient une sanction des études dans la plus forte proportion et qui quitte le collégial de façon permanente le moins fréquemment (**tableau 25**). Quant à la proportion encore en cours de réalisation de son projet d'études ou absent de manière temporaire après quatre ans d'études, elle est assez similaire à la moyenne globale.

L'effectif étudiant inscrit dans les programmes d'études **techniques** se caractérise quant à lui par une proportion quelque peu plus élevée de personnes ayant interrompu de façon permanente leur projet d'études et, de manière corollaire, par une proportion un peu plus faible de personnes ayant obtenu une sanction des études (**tableau 26**). L'obtention du DEP y est toutefois légèrement plus fréquente, de façon moins prononcée que les personnes inscrites originalement en *Accueil et intégration*.

14 Le caractère temporaire ou permanent de l'absence de la cohorte étudiante du réseau d'enseignement collégial est défini de la manière suivante : en date du 7 septembre 2019, existait-il dans les banques du Ministère une nouvelle fiche d'inscription au collégial pour cette personne ? Si oui, l'absence est jugée temporaire. Si non, elle est jugée permanente. Selon les notes méthodologiques fournies par le Ministère, l'absence permanente peut donc inclure les personnes ayant quitté le Québec, étant décédées, ayant terminé leurs études sans obtenir une sanction des études collégiales émise par le Ministère au moment de la lecture des données, ou ayant quitté le réseau collégial pour poursuivre des études à un autre ordre d'enseignement (secondaire ou universitaire). Il faut considérer avec prudence les données concernant les années d'observation les plus récentes : puisque les personnes ont bénéficié de moins de temps pour se réinscrire au collégial, elles sont plus nombreuses à être considérées comme absentes de manière permanente.

Enfin, un examen des données selon le genre des personnes montre que celles identifiées au genre masculin sont les plus enclines à quitter le collégial de manière permanente sans obtenir de sanction. Plus du quart des hommes s'inscrivant au collégial le quittent sans avoir obtenu de diplôme ([tableau 28](#)). Les femmes sont proportionnellement moins nombreuses à s'absenter du collégial de manière permanente, et, en conséquence, elles sont plus nombreuses à obtenir une sanction des études ([tableau 29](#)).

La durée de l'interruption des études

Lorsqu'une personne choisit de s'absenter du collégial avant d'avoir terminé son projet d'études, combien de temps part-elle en moyenne? S'absente-t-elle seulement le temps d'un trimestre ou d'une année scolaire, pour réaliser un projet personnel par exemple, ou part-elle plutôt sur le marché du travail pendant quelques années, permettant ainsi la maturation de son choix de carrière avant de reprendre ses études? Sans pouvoir analyser les données ministérielles avec ce degré de précision, l'indicateur de la durée moyenne de l'absence temporaire¹⁵ est néanmoins utile pour en savoir davantage sur la trajectoire des personnes prenant des pauses en cours de formation ([tableau 29](#)). De plus, un autre indicateur démontre que l'interruption temporaire des études est un phénomène présent chez environ 12 % de la population étudiante nouvellement inscrite au collégial qui ont obtenu une sanction DEC ou AEC ([tableau 30](#)).

L'analyse des données sur la période maximale d'observation montre que le nombre moyen de trimestres d'absence se chiffre à environ 2,5 pour les personnes qui obtiennent leur diplôme dans le même programme, à environ 3,7 pour celles qui reçoivent leur diplôme dans un autre programme et à 7,2 pour celles qui obtiennent une AEC ([tableau 29](#)). La durée moyenne d'une interruption temporaire des études collégiales est donc plus courte si la personne revient ensuite terminer le programme d'études qui a fait l'objet de son admission initiale. Cette pause est un peu plus longue lorsque la personne effectue un changement de programme en cours de route. Le nombre moyen de trimestres d'absence temporaire est donc plus élevé chez les personnes qui ont obtenu une AEC, situation pouvant notamment s'expliquer par les conditions d'admission à ces programmes et par le fait qu'ils sont destinés plus spécifiquement à une population étudiante adulte effectuant un retour aux études. Deux situations semblent donc se présenter: celle où la personne prend une pause de deux trimestres en moyenne (soit une année scolaire) dans un même programme d'études, et celle où la personne, s'apercevant que son programme ne lui convient pas, interrompt ses études en moyenne trois trimestres, se réoriente, puis obtient finalement un diplôme dans un autre programme. La durée de l'absence temporaire semble donc influencée par le choix de carrière: une pause d'études sera d'une durée un peu plus courte et une réorientation demandera davantage de temps avant de se concrétiser.

Par ces analyses complémentaires, le Conseil a voulu apporter un éclairage sur les cheminements étudiants au-delà des conclusions tirées à partir des indicateurs usuels liés à la diplomation. Il a cherché à savoir ce qu'il advient du parcours des personnes qui n'ont pas obtenu de diplôme deux ans après leur première inscription dans un programme conduisant au DEC. Il constate que le tiers de la population étudiante qui n'a pas reçu de diplôme deux ans après la durée prévue des études emprunte des cheminements

15 Cet indicateur est calculé uniquement en fonction des personnes ayant effectué une interruption temporaire d'études, et est observé soit deux ans après la durée prévue des études ou encore pour la période maximale d'observation. Sans surprise, l'observation deux ans après la durée prévue révèle des temps d'interruption plus courts, tandis que la période maximale d'observation en révèle de plus longs, les personnes concernées ayant eu davantage de temps pour reprendre leurs études collégiales. Le nombre moyen est calculé à partir de la somme de tous les trimestres d'absence au cours de la période d'observation, qu'ils aient été consécutifs ou non.

diversifiés qui conduisent près de la moitié à l'obtention d'un diplôme. Dans certains cas, le parcours sera interrompu de façon temporaire, pour une durée qui varie selon les changements de carrière et la réalisation d'objectifs personnels. Environ 20 % des étudiants quitteront le collégial de façon permanente; toutefois parmi ceux-ci, certains peuvent poursuivre des études à un autre ordre d'enseignement, au secondaire par exemple, comme en témoigne la proportion des personnes nouvellement inscrites qui obtiendront un DEP après un passage au collégial. Le Conseil estime que les connaissances issues de la recherche sur les cheminements étudiants et la réussite au collégial gagneraient à être transférées plus largement dans les milieux de manière à assurer une compréhension juste et éclairée des réalités complexes associées à ces phénomènes et à guider les interventions.

Ce que retient le Conseil sur le profil et les cheminements de la population étudiante au collégial

La diversification croissante de la population étudiante pose des défis pour dégager des caractéristiques communes aux personnes qui la composent. Cette diversification se reflète non seulement dans les caractéristiques des individus et dans la variété des cheminements, mais également dans une diversité d'attentes, de besoins et d'objectifs de formation exprimés par ces derniers. Le phénomène d'individualisation conduit également les étudiantes et les étudiants à suivre une formation qui s'accorde à leurs propres besoins et aspirations.

Le Conseil réitère l'importance d'une vision élargie de la réussite dans une perspective de réussite éducative et constate que malgré plusieurs appels en ce sens, la prise de décision en matière de réussite repose principalement sur des indicateurs liés aux taux de diplomation selon une durée prévue, ce qui promeut l'idée d'un cheminement standard constituant la norme à suivre. Or, pour reconnaître toute la richesse de cette diversité étudiante, le Conseil en appelle à reconsidérer l'idée qu'il existe un «étudiant-type» et un parcours standard à emprunter par celui-ci pour réussir son projet de formation. Il considère que les parcours qui amènent ultimement les personnes à l'obtention d'un diplôme, quelle qu'en soit la nature, constituent des réussites même si elles dévient du cheminement et du délai de diplomation communément attendus d'elles au moment de leur inscription au collégial. Il en appelle donc à la reconnaissance de la valeur des cheminements diversifiés qui conduisent à l'obtention d'un diplôme ainsi qu'à un accompagnement et à un soutien accru de l'étudiante et de l'étudiant pour la définition et la prise en charge de son projet d'études et pour le développement de sa responsabilisation à son égard. La fonction du collège comme espace de maturation du choix de carrière de l'étudiante et de l'étudiant, tel qu'il a été pensé à l'origine par la commission Parent, demeure aujourd'hui à réaffirmer et à valoriser dans les réflexions et la prise de décision entourant le soutien à la réussite et aux cheminements étudiants.

Pour favoriser une compréhension juste et éclairée des réalités complexes associées aux cheminements étudiants et à la réussite, et en vue d'appuyer les actions dans les milieux, le Conseil en appelle également à un soutien pour le transfert des connaissances issues de la recherche.

1.2 Des tendances sociétales qui influencent la formation

Le monde se transforme – l'éducation doit suivre. (UNESCO, 2015, p. 3.)

La société vit des changements accélérés et se transforme en profondeur (OCDE, 2018a). Les adultes portent les traits de ces changements et les jeunes y sont encore plus perméables (CSE, 2002). La référence à l'évolution de la société et aux tendances dominantes sert de base à la réflexion du Conseil de façon récurrente dans ses travaux et concourt à en cerner les effets sur le secteur de l'éducation (CSE, 2002, 2010, 2013, 2020b). Bien qu'il n'y ait rien de fondamentalement nouveau dans ce processus de réflexion et de légitimation, «la nouveauté [perçue de nos jours] réside plutôt dans les mutations profondes et rapides qui touchent nos sociétés ainsi que dans les dilemmes et les tensions qui se sont accumulés dans la recherche d'un accord politique et social concernant ce qu'il faut enseigner, pourquoi et comment afin de répondre efficacement aux attentes et aux exigences des jeunes et des différents secteurs sociaux, dans un siècle caractérisé par l'incertitude et par la rapidité des changements» (Amadio, Operti et Tedesco, 2014, p. 1). De ce fait, le Conseil considère que ces transformations sociétales profondes et accélérées sont propices à une réflexion sur l'éducation et sur les formations à envisager pour l'avenir. Certaines transformations exercent une influence sur le contenu ou la nature des curriculums et sur les qualifications des personnes diplômées tandis que d'autres agissent plutôt sur la manière dont le système éducatif exerce ses fonctions ou dispense ses formations. Aussi, la population étudiante est en symbiose avec cette société en mutation. Elle incarne et propulse les transformations autant qu'elle doit s'y adapter en adoptant des comportements nouveaux.

Cette section aborde les tendances sociétales qui sollicitent de manière particulière les systèmes d'éducation, au Québec comme à l'étranger. Son contenu s'inspire principalement de rapports de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2010, 2013, 2016, 2018a, 2019a, 2019b), de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2015, 2020) et de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation (2021). Sans chercher à présenter un relevé exhaustif des tendances à l'œuvre dans la société et des défis qu'elles suscitent pour l'éducation, le Conseil en relève certaines qui, de son point de vue, influencent de manière notable le secteur de l'éducation et montrent l'importance ainsi que le potentiel de l'éducation pour influencer sur ces tendances et contribuer au développement de la société.

L'esprit de cette lecture de la situation consiste à déceler les grands mouvements qui se dessinent dans le paysage de la société actuelle de manière à susciter la réflexion sur le rôle de l'éducation d'aujourd'hui et de demain et, ultimement, à discuter de la résonance de ces tendances dans le contexte de l'enseignement collégial québécois. Les huit tendances retenues sont interdépendantes de sorte qu'elles s'influencent mutuellement et se trouvent même, dans certains cas, en tension.

1.2.1 L'essor fulgurant des technologies numériques

Si la majorité des tendances sont relativement progressives et souvent linéaires, le développement des technologies numériques s'effectue à un rythme exponentiel et son influence demeure souvent imprévisible. L'essor du numérique constitue une tendance dont l'empreinte transcende différentes sphères de la société, que ce soit sur le plan de la vie personnelle et sociale des individus, des milieux de travail, de l'économie et du commerce, des risques et de la menace pour la sécurité ou des inégalités sociales.

S'il représente un riche potentiel d'avantages, le numérique pose aussi des défis. D'une part, l'Internet ouvre de nouvelles possibilités pour l'accès à une masse d'information et à des bases de connaissance collaboratives, pour des occasions d'apprentissage de même que pour les communications et les collaborations. Les individus peuvent être connectés, entre eux et au moyen du Web, en tout lieu et en tout temps. La montée des réseaux sociaux transforme et élargit le rapport à la communauté qui revêt dorénavant un caractère mondial. L'évolution des technologies permet aussi de déléguer aux machines une quantité croissante de tâches associées au travail physique et aux *activités intellectuelles non créatives*, ce qui libère de l'espace pour permettre à la créativité humaine de s'exprimer pleinement (Chen, 2020). D'autre part, ce monde virtuel et connecté engendre certaines menaces en matière de fraude sur Internet, de protection de la vie privée en ligne, d'usurpation de l'identité, de transmission d'informations fausses ou trompeuses, de cybercriminalité et de cyberharcèlement. Malgré un accès facilité à une foule d'informations, les risques de désinformation sont plus importants dans un contexte où il peut être difficile pour les individus de juger de la qualité de l'information publiée et de discerner le vrai du faux. Les recommandations des algorithmes de recherche de même que les réseaux sociaux font en sorte que « les individus sont plus susceptibles de communiquer dans des chambres d'écho en ligne et de s'associer à ceux qui ont les mêmes opinions et les mêmes convictions qu'eux » (OCDE, 2019a, p. 41). Enfin, des inégalités liées à l'accès au numérique et à son usage sont susceptibles d'affecter certaines parties plus vulnérables de la population (CSE, 2020b).

Les systèmes d'éducation ont un rôle incontournable à jouer pour le développement d'une littératie appropriée au contexte du numérique (CSE, 2020b). L'acquisition d'une *culture numérique* et de compétences numériques constitue une nécessité pour les jeunes et les adultes pour être en mesure d'exploiter les possibilités offertes par le numérique de façon raisonnable et éclairée. La pensée critique de même que le jugement éthique font partie des compétences qui paraissent indispensables à l'utilisation et à l'enrichissement de cette masse d'informations et à la maîtrise des outils de recherche pour la parcourir. Les systèmes d'éducation doivent également demeurer vigilants pour que les apprenantes et les apprenants soient en mesure de tirer parti des occasions offertes par les technologies numériques de façon que ces dernières ne soient pas une source supplémentaire d'inégalités. Enfin, le numérique pousse également les établissements d'enseignement à revoir le format et les modes de prestation de la formation.

1.2.2 Les changements climatiques

Selon l'OCDE, « le changement climatique et l'épuisement des ressources naturelles exigent des actions et une adaptation urgentes » (2018a, p. 4). Les changements climatiques représentent une menace critique pour le monde naturel et la vie sur Terre. Les hausses prévues de la température moyenne, la baisse de la biodiversité partout dans le monde par l'effet de la déforestation, l'augmentation du nombre de catastrophes naturelles, l'augmentation de la consommation d'électricité et le volume croissant d'émissions de CO₂ sont quelques exemples des menaces qui planent sur le monde naturel et sur

l'humanité. Bien qu'ils aient contribué à améliorer les conditions de vie, «le développement du capital humain et la prospérité reposent sur des modes de consommation et de production dont l'impact sur l'environnement mondial suscite de vives inquiétudes» (OCDE, 2010, p. 22).

Les systèmes d'éducation ont aussi un rôle à jouer pour la formation des citoyennes et des citoyens responsables, portés par des valeurs civiques, des compétences critiques et des pratiques de consommation durable. La formation des individus peut refaçonner les connaissances, les mentalités et les pratiques responsables des problèmes environnementaux de façon à faire sortir des solutions de l'ombre. L'intégration de compétences liées au développement durable dans les programmes de formation fait partie des pistes d'action proposées pour former les individus à une citoyenneté responsable (OCDE, 2010). Les transformations de la planète découlant de l'activité humaine ont aussi des répercussions pour les finalités de l'éducation et l'organisation de l'apprentissage dans l'avenir. Selon la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, l'éducation repose depuis trop longtemps sur un paradigme de développement moderniste axé sur la croissance, et l'éducation demande d'être repensé d'ici à 2050 pour «s'orienter vers un nouveau concept écologique de l'humanité qui intègre nos modes de relation à la Terre» (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, 2021, p. 8).

La transformation de la planète de même que l'évolution du numérique, des biotechnologies et des neurosciences sont deux transitions majeures qui appellent à transformer l'éducation de façon importante dans les trente prochaines années (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, 2021).

1.2.3 La mondialisation en tension

Si la mondialisation était présentée comme une tendance dominante autour des années 2010 (OCDE, 2013), et qu'elle constitue toujours une tendance de fond active, elle se trouve aujourd'hui en tension avec les mouvements antimondialisation et identitaires ainsi que les tendances protectionnistes. Il s'avère donc difficile d'en prévoir l'évolution.

La mondialisation se définit comme «l'élargissement, l'approfondissement et l'accélération des échanges par-delà les frontières nationales» (OCDE, 2013, p. 10) et revêt à la fois un caractère économique, politique, social et culturel. Dans la sphère économique, elle se caractérise principalement par la mondialisation des économies, telle qu'elle est illustrée par la croissance du commerce et des investissements à l'étranger. La mondialisation s'observe également par une intensification de la circulation des personnes, résultat de la diminution des coûts des transports et des communications, de la rapidité des avancées technologiques ainsi que des vagues migratoires vers les pays les plus riches. La mobilité et la migration des individus entraînent une diversité croissante des sociétés sur le plan ethnique, culturel et linguistique. Sur le plan politique, cette évolution s'accompagne du constat que la mondialisation n'est pas un phénomène éphémère, comme l'atteste le nombre croissant de pays permettant à leurs citoyens d'avoir plus d'une nationalité.

L'éducation a un rôle à jouer dans le développement des compétences et des aptitudes nécessaires pour que les individus évoluent également comme citoyens du monde : apprentissage de langues étrangères, compétences professionnelles interculturelles, coopération internationale, sensibilité culturelle et acceptation de valeurs culturelles diverses, créativité, esprit critique et innovation. Elle doit aussi soutenir

l'accueil et l'inclusion d'une population étudiante aux origines culturelles de plus en plus diversifiées et accompagner les étudiantes et les étudiants en mobilité internationale. La mobilité accrue des personnes contribue à l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

1.2.4 La modulation de la participation citoyenne et démocratique

L'engagement civique est un moyen pour les individus de changer les choses au sein de leur communauté et de leur société. Les indicateurs de l'engagement civique comprennent des processus politiques et non politiques, tels que le droit de vote, le bénévolat et la contribution à des initiatives philanthropiques. L'OCDE observe une corrélation entre des niveaux d'engagement civique et social élevés et des niveaux élevés de confiance et d'ouverture au sein des collectivités. De plus, elle note que les bonnes démocraties s'appuient sur les connaissances, les compétences et l'engagement de leurs citoyens et que cet engagement civique représente un aspect fondamental d'une démocratie saine.

Or, depuis les années 1950, une baisse des indicateurs classiques de la participation citoyenne est observée dans les pays de l'OCDE, notamment au regard des taux de participation aux élections (OCDE, 2019a). Les processus majeurs de prise de décision démocratique, tels que les scrutins électoraux, diminuent en importance. Parallèlement, l'engagement citoyen se déplace vers de nouveaux canaux offerts notamment par les médias sociaux et les plateformes en ligne et qui donnent encore plus de poids aux initiatives citoyennes (OCDE, 2019a). L'ère du numérique influence donc la façon dont la citoyenneté est aujourd'hui exercée. Toutefois, même si l'informatisation a multiplié les possibilités pour les individus de se faire entendre, *«rien ne garantit que les citoyens peuvent accéder à des informations fiables ou qu'ils sont motivés à l'idée de discuter et de transiger avec d'autres citoyens»* (OCDE, 2019a, p. 40). Dans un contexte où les individus forment entre autres leur opinion à partir de leur fréquentation des médias sociaux et des informations consultées en ligne, les risques de désinformation sont importants. Enfin, les inégalités sociales sont toujours en croissance comme le montre l'écart qui se creuse entre le revenu des plus riches et des plus pauvres (OCDE, 2019a). Ces facteurs conjugués entraînent *«une inquiétude de plus en plus grande au sujet de l'érosion de la confiance, de la montée des troubles sociaux et de l'exacerbation des tensions politiques»* (OCDE, 2019a, p. 36).

L'éducation et l'enseignement supérieur sont essentiels au développement et à la préservation des sociétés démocratiques (Conseil de l'Europe, 2020). Ils ont un rôle à jouer pour *«améliorer la participation civique et sociale et [...] renforcer la citoyenneté démocratique»* (OCDE, 2019a, p. 36). Ils peuvent contribuer *«à lutter contre la fragmentation et la polarisation en cours de nos sociétés et à amener les individus et les communautés à prendre le contrôle de leurs propres processus civiques et institutions démocratiques. L'accès à l'apprentissage et à la connaissance a le mérite non seulement d'ouvrir des possibilités individuelles et collectives, mais également de pouvoir façonner l'avenir de notre monde globalisé»* (OCDE, 2019a, p. 13). Dans un entretien, le sociologue Guy Rocher affirme que pour sauver la démocratie, la vie politique requiert des citoyennes et des citoyens plus ouverts, plus alertes intellectuellement, plus critiques qui sont capables de réfléchir sur le sens de la vie et sur l'orientation de la société (Fortier, 2017).

1.2.5 La transformation du monde du travail

La transformation du monde du travail est tout d'abord intimement liée à la transformation numérique de la société. Les progrès liés aux technologies numériques et à l'intelligence artificielle ont un effet sur la nature des emplois. Selon les secteurs, certains emplois sont appelés à disparaître sous l'effet

de l'automatisation ; d'autres seront créés tandis que certains seront profondément transformés (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, 2021 ; OCDE, 2019b). Les emplois et les tâches nécessitant « un faible niveau de compétences courantes » sont plus à risque d'être automatisés alors que certains emplois verront leur nature transformée pour s'orienter « vers des tâches non routinières et plus spécialisées, obligeant les travailleurs à améliorer leurs compétences pour éviter de perdre leur emploi et être capables d'effectuer les tâches les plus exigeantes » (OCDE, 2019b, p.21). Les nouveaux types d'emplois de même que les nouvelles formes de travail engendrées par le numérique obligeront les travailleuses et les travailleurs à améliorer leurs compétences pour l'accomplissement de tâches non routinières, plus exigeantes et plus spécialisées (OCDE, 2019b).

Par ailleurs, des changements se profilent également quant aux modes d'organisation du travail. La pandémie de la COVID-19 a forcé les milieux de travail à généraliser la pratique du télétravail pour un temps indéterminé. Dans les années à venir, un virage est annoncé dans certains secteurs pour l'adoption pérenne de modes d'organisation du travail en télétravail ou en format hybride. Mais bien avant ce passage obligé au télétravail dans le contexte de la crise sanitaire, un mouvement en plein essor poussant plus loin l'idée du télétravail était étudié notamment aux États-Unis, soit le mouvement *working from anywhere*. Dépassant le concept du *work from home* qui privilégie des pratiques de travail à partir du domicile, ce mode d'organisation offre aux individus la possibilité de travailler de n'importe quel endroit, sans contraintes géographiques (Choudhury, 2020). Les frontières de travail évoluent à l'instar des phases associées aux modes de vie professionnels des individus (scolarité, parentalité, travail, retraite). En effet, au fil des générations, une tendance est observée quant à la croissance de la durée des études et de la retraite par rapport à la période d'activité professionnelle (OCDE, 2019a). Les notions de flexibilité, de mobilité professionnelle et de réorientation de carrière sont des caractéristiques de la vie professionnelle au 21^e siècle.

L'éducation se pose comme rempart à la désuétude, dans un contexte d'évolution rapide du marché de l'emploi, en offrant des formations durables susceptibles de permettre aux individus de se former en continu ainsi qu'à faire preuve de jugement et d'esprit critique pour devenir eux-mêmes des agents de changement dans leurs futurs milieux de travail et au sein de la société. Elle doit amener les individus à « acquérir les compétences de pointe, y compris les compétences sociales et affectives, requises pour mieux se placer sur des marchés du travail en constante évolution et plus axés sur le savoir », et encourager les personnes provenant de milieux défavorisés à terminer des études supérieures (OCDE, 2019a, p. 28). Elle joue donc un rôle important dans l'acquisition des compétences requises dans les milieux de travail pour l'avenir et elle doit amener les étudiantes et les étudiants à acquérir la flexibilité et l'adaptabilité nécessaires pour évoluer professionnellement dans un monde en constante mutation. Parmi les compétences à privilégier figurent les « “compétences transférables”, [les] “compétences du vingt et unième siècle” [ainsi que les] “compétences non cognitives” [comme la] communication, l'alphabétisation numérique, la capacité à résoudre les problèmes, le travail d'équipe et l'entrepreneuriat » (UNESCO, 2015, p. 66).

1.2.6 La montée du risque, de l'incertitude et des menaces

Les sociétés sont confrontées à des menaces globales sur le plan de la sécurité nationale, environnementale, économique, personnelle et sanitaire, et sur le plan de la cybersécurité. Changements climatiques, catastrophes naturelles, épidémies et maladies, pauvreté, tensions sociales ou terrorisme sont autant d'exemples qui mettent en péril le bien-être et l'avenir de l'humanité. « Dans un monde connecté où les frontières s'estompent », les défis de sécurité se complexifient et deviennent encore plus difficiles à relever (OCDE, 2019a, p. 53).

À titre d'exemple, la récente crise sanitaire mondiale liée à la pandémie de la COVID-19 a nécessité l'instauration d'importantes mesures sanitaires, économiques et sociales pour protéger les individus et la société dans son ensemble devant les menaces pour leur santé, leur sécurité et leur bien-être. Les individus ont été confrontés à l'incertitude quant à l'évolution et à l'aboutissement de cette situation dont il est difficile encore aujourd'hui d'évaluer clairement les répercussions pour l'avenir. Outre la crise climatique et les enjeux de sécurité liés au numérique évoqués précédemment, la menace revêt aussi un caractère personnel lorsque les personnes ressentent une insécurité financière et professionnelle et s'inquiètent pour la sécurité de leur famille et de leur communauté. Les inégalités sociales croissantes plongent certains individus dans des situations de précarité sur le plan personnel et financier. La crise sanitaire a d'ailleurs démontré que tous ne sont pas égaux devant les menaces et que certaines parties de la population demeurent plus vulnérables, que ce soit pour le maintien en emploi de travailleuses et de travailleurs de certains secteurs d'activité ou pour l'accès aux technologies numériques.

L'éducation est appelée à jouer un rôle dans le développement des aptitudes nécessaires chez les individus pour affronter les nouveaux défis en matière de sécurité comme faire des choix sensés concernant la gestion de leurs données personnelles en ligne, se tenir informés des risques cybernétiques, adopter des comportements responsables et durables et assumer leur responsabilité personnelle accrue en matière de sécurité financière. Devant les menaces de tous ordres, elle peut aussi aider les personnes à distinguer les risques perçus par rapport aux risques réels et mieux préparer les citoyennes et les citoyens à l'adversité, par le développement de compétences socioémotionnelles telle la résilience. Selon Morin, l'éducation des temps actuels « n'apporte pas les défenses pour affronter les incertitudes de l'existence » (2014, p. 40). L'enseignement supérieur a un rôle particulier à jouer dans la recherche de solutions pour lutter contre ces menaces qui planent sur l'humanité de même que pour favoriser l'égalité des chances dans l'accès aux études supérieures.

1.2.7 Les effets de l'évolution démographique

Une tendance qui ressort dans la plupart des pays de l'OCDE concerne l'évolution démographique liée au vieillissement de la population (OCDE, 2019b). Si, dans la majorité des pays, le taux d'emploi est en augmentation, le taux de dépendance, c'est-à-dire le rapport entre la population âgée de plus de 65 ans et celle en âge de travailler, est aussi en augmentation. Avec l'allongement de la durée de vie et l'amélioration de la santé même à un âge avancé, les travailleuses et les travailleurs plus âgés peuvent envisager de demeurer plus longtemps sur le marché du travail, à condition de bénéficier de mesures d'encouragement et de soutien. Toutefois, au Canada, la réduction de la population active liée à une démographie vieillissante de même que les effets récents de la pandémie de la COVID-19 ont exacerbé le phénomène de pénurie de main-d'œuvre dont les répercussions sont inégales selon les secteurs (Bouchard, 2021). De plus, « [l]es besoins croissants des personnes âgées entraînent également l'expansion de secteurs liés aux soins de santé et à la prise en charge sociale » (OCDE, 2019b, p. 22).

La situation de l'immigration participe également à l'évolution démographique. Les flux migratoires sont en augmentation et pourraient continuer de croître dans l'avenir en raison « des profonds déséquilibres démographiques et économiques observés entre les pays et [les] régions du monde » (OCDE, 2019b, p. 22). Au Québec, les personnes immigrantes représentaient 13,7% de la population totale en 2016 et cette proportion est en constante augmentation. La diversité de la population immigrante admise au Québec depuis les dernières années et sa provenance changeante au cours des dernières décennies contribuent à l'accroissement de la diversité culturelle du Québec (Bégin, 2019). « Alors que la population mondiale continue de croître, les migrations, l'urbanisation et la diversité sociale et culturelle grandissante redessinent

les pays et la société.» (OCDE, 2018a, p. 4.) Dans les sociétés modernes, la diversité grandissante combinée à la reconnaissance progressive de droits civils à des groupes initialement exclus pose le défi de trouver le juste équilibre entre toutes les parties d'une société (OCDE, 2019a).

L'éducation a un rôle à jouer pour lutter contre les stéréotypes et toutes les formes de discrimination, renforcer l'ouverture à l'autre et la compréhension interculturelle ainsi que promouvoir des relations axées sur l'équité entre tous les citoyens (OCDE, 2019a), tout en veillant à ne pas perpétuer elle-même toute forme d'inégalité ou de discrimination. Elle doit contribuer à doter les individus de compétences interculturelles et, en ce sens, «l'éducation et l'enseignement supérieur sont d'importants vecteurs de formation à la citoyenneté éthique et responsable qui favorise l'ouverture et le vivre-ensemble» (CSE, 2021, p. 19). Les tendances démographiques en appellent également à des processus efficaces d'intégration des migrants et des réfugiés, qui supposent notamment l'accès à des cours de langue, la reconnaissance des qualifications et des compétences ainsi qu'une intégration facilitée des jeunes dans le système scolaire et des adultes sur le marché du travail (OCDE, 2019b). La mobilité humaine croissante ainsi que les flux migratoires ont aussi des retombées potentielles sur l'organisation de l'éducation, à savoir «qui apprend, quand, où, quoi et dans quelles langues» (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, 2021, p. 9). L'éducation doit offrir des possibilités de reconversion et de renforcement des compétences pour permettre aux individus plus âgés de demeurer sur le marché du travail (OCDE, 2019b) et voir à répondre aux besoins de secteurs de la société touchés par une demande criante de main-d'œuvre.

1.2.8 L'évolution des points de repère culturels

Les sociétés occidentales sont caractérisées par le phénomène d'individualisation qui renvoie à la tendance des individus «à se concevoir par soi-même, à vouloir continuellement agir de son propre chef et à penser s'affranchir de toutes contraintes ou déterminations issues des institutions sociales et des pouvoirs en vigueur à l'échelle sociale» (Hamel, 2019, p. 10). La plus grande responsabilisation des individus s'explique aussi par la baisse de l'influence des institutions sociales traditionnelles que représentaient autrefois la famille, la religion, l'État, l'école, etc. (Hamel, 2019). Les personnes vivent dans une société marquée par l'affaiblissement des points de référence traditionnels et l'effritement du sentiment d'appartenir à une communauté, à une religion, à une profession ou à autre groupe traditionnel (OCDE, 2019a). Du même coup, la notion de *société en réseau* donne à penser que ce sentiment d'appartenance ne disparaît pas, mais qu'il se transforme (OCDE, 2019a).

Chacun est désormais porteur de «l'obligation d'être libre et d'être l'auteur de sa vie» (Dubet, 2001, p. 38, cité dans Bourdon et Bélisle, 2015, p. 15). Ainsi, chaque individu cherche à développer son plein potentiel en fonction de ses goûts, de ses intérêts et de ses aspirations. Paradoxalement, cette injonction de vivre par soi-même requiert des repères pour agir conséquemment et cette quête de repères peut s'avérer d'autant périlleuse, car elle est de la propre responsabilité des personnes qui sont davantage laissées à elles-mêmes pour évoluer dans la société (Hamel, 2019). Les nouveaux médias contribuent à introduire les jeunes notamment aux contenus à partir desquels ils vont former leurs connaissances, leurs goûts, leurs préférences et leurs habitudes, indépendamment de l'école et de la famille (Hamel, 2019). Toutefois, dans cet environnement médiatique propice à la désinformation et à un certain rejet des savoirs scientifiques, les individus ne tirent pas nécessairement profit des outils requis pour discerner l'information fiable à partir de laquelle ils forgeront leur identité, leur pensée et leurs opinions.

Par ailleurs, les sociétés se fragmentent en groupes particuliers à l'image de mosaïques si bien que les référents culturels et les valeurs sont davantage éclatés et qu'il devient difficile de rassembler les citoyennes et les citoyens autour de projets collectifs communs, ce qui peut être susceptible d'affecter la cohésion sociale. Cette société plurielle se traduit notamment par une culture plurielle de même que par des différences individuelles plus affirmées. Les individus issus de minorités ou de groupes marginalisés sont de plus en plus guidés par les valeurs d'équité, de diversité et d'inclusion et portés à faire valoir leur droit au respect de leurs différences, à la justice et à l'équité de même que leur droit de ne pas être offensé. Cette réalité suscite un enjeu au sein du milieu de l'éducation qui « concerne à la fois la reconnaissance de l'importance fondamentale de la liberté académique inhérente à la mission de l'enseignement supérieur et le droit de ne pas être offensé par des termes, des conduites ou des activités pouvant être considérés comme vexatoires par certaines personnes, notamment les plus vulnérables ou désavantagées, et constituer des microagressions à leur endroit » (CSE, 2021, p.9).

Dans ce contexte, les établissements d'enseignement ont un rôle déterminant à jouer d'abord pour accompagner les individus dans la construction de leur identité, l'actualisation de leur potentiel et leur quête de sens et de repères. Leur statut d'institution sociale et le point d'ancrage social qu'ils représentent méritent d'être réaffirmés. L'éducation a aussi un rôle important à jouer pour doter les personnes des compétences, des connaissances et des attitudes nécessaires pour évoluer dans la vie moderne sur le plan personnel et professionnel et pour former les individus au vivre-ensemble selon des valeurs de respect, d'ouverture et de collaboration. L'enjeu social de l'exercice de la liberté académique « comporte une dimension éducative plus vaste qui concerne les questions de citoyenneté, d'éthique et de vivre-ensemble » (CSE, 2021, p. 21). La mise en place au sein des établissements de pratiques guidées par les valeurs d'équité, de diversité et d'inclusion paraît également porteuse pour tendre vers un système éducatif inclusif et pour contribuer « au bien-être dans un climat ouvert et sécuritaire qui est propice aux apprentissages » (CSE, 2021, p. 21).

En résumé, les quelques tendances brièvement abordées permettent d'entrevoir la complexité des transformations sociales actuellement en cours au Québec et ailleurs dans le monde. Elles contribuent aussi à déceler les défis sous-jacents pour le système d'enseignement collégial québécois et d'anticiper des objectifs qu'il serait légitime de poursuivre pour l'avenir. La conjoncture et les tendances anticipées influencent nécessairement les interventions de l'État en matière d'éducation et, du même coup, « l'éducation constitue un puissant levier de changement social » (CSE, 2010, p. 12). Les systèmes d'éducation doivent s'ajuster à ces tendances, mais exercent également une influence sur celles-ci par la formation des personnes. Les tendances observées affectent l'éducation selon de multiples dimensions. Ainsi, le Conseil s'attarde dans les prochaines parties de cet avis aux incidences perçues pour la formation des personnes et l'évolution de la formation en regard des curriculums et du cadre l'organisation de la formation.

Ce que retient le Conseil sur les tendances sociétales qui influencent la formation

Plus on avance dans le 21^e siècle, plus le rôle de l'éducation paraît essentiel (Wilenius et Pouru, 2020). Les nombreux facteurs de changement tels l'essor du numérique, la montée du risque et de l'incertitude ainsi que les changements climatiques et démographiques appellent à une transformation des systèmes d'éducation pour affronter ces défis à portée mondiale (Wilenius et Pouru, 2020). La notion d'une éducation régénérée qui apprend aux individus à vivre est aussi avancée pour leur permettre d'affronter leur destin, d'être aptes à la connaissance pertinente, de mieux comprendre les complexités humaines, historiques, sociales et planétaires, d'être aptes à reconnaître l'erreur et l'illusion dans la connaissance et d'être capables de se comprendre les uns les autres (Morin, 2014). Car, au-delà de la qualification des personnes, la société québécoise doit pouvoir compter sur des citoyennes et des citoyens informés qui sont en mesure de faire des choix éclairés et responsables pour participer pleinement au développement de la société québécoise (CSE, 2010) et agir dans un mode de plus en plus complexe.

2 Les besoins anticipés pour la formation

Pour tracer leur chemin au milieu de tant d'incertitudes, les élèves devront faire preuve de curiosité, d'imagination, de résilience et d'autodiscipline; ils devront respecter et évaluer les idées, les points de vue et les valeurs d'autres personnes, et ils devront surmonter l'échec et le rejet et affronter l'adversité. Leurs aspirations ne devront pas se limiter à obtenir un bon emploi et un salaire élevé, il faudra qu'ils tiennent compte du bien-être de leurs amis et de leurs proches, de la collectivité et de la planète. (OCDE, 2018a, p. 3.)

Les mutations à l'œuvre dans la société, notamment la transformation de la planète par l'activité humaine et l'évolution du numérique, des biotechnologies et des neurosciences, invitent les systèmes d'éducation à des changements importants dans leur façon «de penser et de pratiquer l'éducation» (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, 2021, p. 8). Les établissements d'enseignement ont la responsabilité de définir une formation pertinente pour former des personnes aptes à influencer sur ces tendances et à devenir des agents de changement pour relever les défis complexes du siècle présent et participer pleinement à la société actuelle et à celle de demain, tout en permettant aux individus d'atteindre leurs objectifs de formation. Les populations étudiantes expriment également un certain nombre de besoins et d'attentes au regard de leur formation qui méritent une attention de la part des autorités en éducation.

Les deux dernières décennies ont vu naître un «mouvement mondial qui [en] appelle à un nouveau modèle d'apprentissage pour le XXI^e siècle» et de nombreux écrits ont abordé entre autres thèmes les motivations à la base d'un nouveau modèle d'apprentissage de même que les compétences et les aptitudes requises pour fonctionner efficacement au 21^e siècle (Scott, 2015b, p. 1). L'aube d'une crise de l'éducation est même évoquée et un appel est lancé pour une éducation régénérée en ces temps où les sociétés connaissent de profondes transformations (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, 2021; Morin, 2014). Dans la foulée, des projets conçus par des organisations internationales ont vu le jour en vue d'esquisser les lignes directrices d'une formation en adéquation avec les réalités actuelles. Ces questions fondamentales ont notamment inspiré les réflexions: «De quelle éducation avons-nous besoin au XXI^e siècle? Quelles en devraient être les finalités dans le contexte actuel, où les sociétés sont en pleine mutation? Comment l'éducation doit-elle être organisée?» (UNESCO, 2015, p. 3); Quelles sont les compétences, connaissances, attitudes requises par les individus aujourd'hui pour réussir leur vie et participer à l'édification du monde de demain et comment les systèmes d'éducation peuvent-ils favoriser l'acquisition de ces apprentissages? (OCDE, 2018a).

En s'appuyant sur une exploration d'écrits structurants et en tenant compte des tendances sociétales ainsi que de celles liées à la population étudiante exposées précédemment, **le Conseil s'interroge sur la façon dont les établissements d'enseignement collégial peuvent évoluer sur le plan des curriculums** en vue d'optimiser l'adéquation de la formation aux réalités actuelles et préparer les jeunes et les adultes aux « défis sans précédent qui se dressent devant [eux] [...] [ainsi qu'à un] avenir incertain et imprévisible » (OCDE, 2018a, p. 3).

Le Conseil expose dans cette partie les pistes qui découlent de sa démarche pour proposer une vision porteuse d'avenir de la formation collégiale. Il s'interroge sur les éléments essentiels d'une formation adaptée aux besoins actuels et pour l'avenir. Les besoins évoqués ne sont pas tous nécessairement nouveaux, mais l'intensité à laquelle ils sont ressentis de même que l'ampleur des phénomènes qui les fondent leur font revêtir une nouvelle importance.

2.1 Éléments essentiels d'une formation en adéquation avec les besoins actuels et pour l'avenir

Au tournant des années 2000, des études ont été conduites par des organisations internationales, notamment l'UNESCO, en vue de définir les grands principes à la base de l'éducation pour le 21^e siècle, les principales étant intitulées *L'éducation : un trésor est caché dedans*, communément appelé rapport Delors (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1999), et *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (Morin, 1999). Selon Elfert (2015), la vision humaniste de l'éducation au cœur du rapport Delors n'a rien perdu de son actualité et bénéficierait même d'un regain d'intérêt. Le rapport Delors¹⁶ « bouscule la conception instrumentale de l'éducation qui prévaut aujourd'hui et qui va à l'encontre de celle, fondée sur les droits de l'homme, défendue par l'UNESCO. À une époque où les conflits se multiplient, il y aurait beaucoup d'enseignements à tirer d'une relecture de son principe directeur : « apprendre à vivre ensemble » » (Elfert, 2015, p. 4). Loin de s'être dissoutes, les idées véhiculées par ces rapports connaissent plutôt une attention continue, voire accrue, et agissent comme point d'ancrage pour construire et faire évoluer les conceptions d'une formation adaptée au siècle présent. Pour continuer à progresser, les systèmes d'éducation sont invités à dépasser la question de l'accès à l'éducation, bien que toujours fondamentale, pour mettre l'accent sur la qualité de l'éducation et la pertinence des apprentissages effectivement réalisés par les jeunes et les adultes, tout en continuant à encourager l'apprentissage au long de la vie (UNESCO, 2015).

Dans cette section, le Conseil brosse le portrait des idées phares qui se dégagent des écrits récents sur les éléments essentiels de la formation pour aujourd'hui et pour demain dans le but de dégager des pistes d'évolution de la formation collégiale au Québec. La réflexion proposée sur la formation se situe au niveau des finalités de la formation et des apprentissages essentiels à considérer dans les curriculums. Les perceptions des étudiantes et des étudiants sondés sur ces éléments sont également présentées.

16 Publié par l'UNESCO en 1996, ce rapport intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans*, connu sous l'appellation *Rapport Delors* en référence au président de la Commission, visait à dresser le portrait des approches contemporaines de l'éducation et à recueillir des réflexions sur ce que devait être l'éducation au 21^e siècle. Ce rapport, considéré comme une référence internationale sur l'éducation et l'apprentissage, a inspiré les politiques de l'éducation à l'échelle mondiale (Tawil et Cougoureux, 2013). Il place le concept d'éducation tout au long de la vie comme l'une des clés d'entrée du 21^e siècle et dépasse la distinction traditionnelle entre la scolarité initiale et l'éducation permanente. Avec cette notion d'apprentissage tout au long de la vie en toile de fond, le rapport est bâti sur quatre apprentissages fondamentaux nommés « piliers de l'éducation et de la vie » : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être.

2.1.1 Des finalités de formation élargies

Proposer une vision de la formation demande inévitablement d'en revisiter les finalités. Bien qu'il y ait consensus sur les finalités de préparation au monde du travail, à l'exercice de la citoyenneté et à la vie au siècle présent par la formation de citoyens actifs, responsables et engagés, certains éléments qui sous-tendent les visées fondamentales de la formation demeurent à expliciter alors que d'autres gagnent à être réaffirmés puisqu'ils revêtent une importance accrue.

2.1.1.1 Une préparation au monde du travail qui dépasse la spécialisation

L'une des visées de la formation consiste à préparer les individus au monde du travail. Dans une conception traditionnelle de l'éducation, cette finalité fait principalement référence à la préparation des individus à exercer une fonction de travail dans un domaine particulier. Toutefois, les employeurs formulent aujourd'hui des attentes croissantes quant à la maîtrise de compétences qui dépassent le champ de la spécialisation pour couvrir un large spectre de compétences plus générales (Fidler, 2016). En effet, une demande de plus en plus pressante de la part des employeurs est exprimée pour de nouveaux ensembles de compétences faisant référence aux compétences transversales telles que la résolution de problèmes complexes, l'esprit critique, le travail en équipe, la créativité, l'innovation, la résilience et l'adaptabilité (OCDE, 2019b). Ces demandes et ces attentes remettent en perspective la visée traditionnelle de préparation au marché du travail, axée essentiellement sur la spécialisation, pour l'enrichir d'approches favorisant le développement de compétences plus générales.

Sans occulter l'importance d'une formation axée sur la spécialisation pour l'insertion au marché du travail, **le Conseil propose ici d'adopter une perspective plus large de la formation requise qui admet une insertion réussie des individus au sein du marché du travail et dans la société.** Il réaffirme que les préoccupations liées à la spécialisation, aussi légitimes soient-elles, doivent laisser de l'espace pour une formation plus large permettant aux individus de développer les compétences requises pour devenir des citoyens actifs, responsables et engagés (CSE, 2019b). Pour réussir au travail et dans les sociétés modernes, les compétences générales ou transversales font partie des nouveaux ensembles de compétences que les individus doivent maîtriser (OCDE, 2019b).

2.1.1.2 Renforcer la vision humaniste de l'éducation

Les écrits avancent que la vision intégrée et humaniste de l'apprentissage est toujours aussi pertinente et que l'éducation aujourd'hui doit contribuer à «humaniser davantage notre monde en pleine mutation» (UNESCO, 2015, cité dans Scott, 2015a, p. 2). Cette vision humaniste favorise «l'acquisition de connaissances pertinentes et le développement de compétences au service de notre humanité commune [...] [et] porte le débat de l'éducation au-delà de son rôle utilitaire dans le développement économique» (UNESCO, 2015, p. 39).

Dans son rapport de 2015 qui vise à repenser l'éducation, l'UNESCO retient qu'une approche humaniste «peut et devrait contribuer à la mise en place d'un nouveau modèle de développement [...] [lequel] impose une croissance économique guidée par la gestion responsable de l'environnement et par le souci de paix, d'inclusion et de justice sociale» (UNESCO, 2015, p. 10). Elle invite à penser l'apprentissage dans «une perspective ouverte et flexible [...] [et selon un processus qui se déroule] tout au long de la vie et dans toutes les dimensions de la vie, de telle sorte que soit donnée à tous la possibilité de réaliser leur potentiel pour bâtir un avenir viable et mener une existence digne» (UNESCO, 2015, p. 10).

Le Conseil note une recrudescence de l'importance accordée aux finalités humanistes de l'éducation pour préparer les apprenants à un monde futur. Dans un collectif intitulé *Les futurs humanistes de l'apprentissage*, publié en 2020, la principale finalité de l'éducation telle qu'elle se dégage des propos des différents auteurs est résumée par ce passage :

Le but ultime de l'éducation est de produire du bien-être. Quelle que soit la nature du savoir, ses enseignements doivent mettre en évidence le rapport qui lie la connaissance et le sens de la vie. Plus la société s'orientera vers une division fine du travail, plus l'individu apparaîtra comme non essentiel. [...] Remodeler l'esprit humain et le doter d'une éducation humaniste pour encourager le dialogue interdisciplinaire devrait être l'objectif et le sens de l'éducation du futur. (Chen, 2020, p. 185.)

Cette vision d'une éducation humaniste dans une perspective de bien-être se trouve d'ailleurs au cœur du projet Éducation 2030 de l'OCDE. Le bien-être y est présenté non seulement comme la possibilité de jouir de ressources matérielles, mais également comme étant lié à la qualité de vie, notamment la santé, l'engagement civique, les liens sociaux, l'éducation, la sécurité, la satisfaction à l'égard de l'existence et l'environnement (OCDE, 2018a). Dans cette perspective, l'objectif est d'aider chaque apprenant à se construire en tant que personne, à exploiter pleinement son potentiel et à contribuer à bâtir un avenir fondé sur le **bien-être des individus, de la société et de la planète**. Dans le cadre d'apprentissage Éducation 2030 de l'OCDE, l'éducation tient un rôle essentiel dans l'acquisition des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs qui permettront aux individus de contribuer à bâtir un avenir inclusif et durable et d'en bénéficier (OCDE, 2018a). Permettre à l'individu de **réaliser son potentiel**, et de **devenir son potentiel** ainsi qu'à l'amener à **produire du bien-être**, pour lui-même et la collectivité, tels sont des éléments phares au cœur de la vision humaniste de l'éducation explicitée au cours des dernières années.

Cette vision d'une éducation humaniste embrasse également les **objectifs de développement durable** dans une perspective de bien commun et tient compte du rapport de l'être humain avec la nature. Adopté en 2015, le Programme de développement durable à l'horizon 2030 constitue un engagement des États membres de l'Organisation des Nations Unies envers un cadre d'action international pour l'humanité, la planète, la prospérité, la paix et le partenariat. Il s'articule autour de **17 objectifs de développement durable (ODD)** qui concilient les trois dimensions du développement durable : économique, sociale et environnementale. L'éducation occupe une place centrale au sein du programme grâce à un objectif autonome (ODD4) intitulé Une éducation de qualité : assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Des cibles associées aux autres ODD sont également liées au champ de l'éducation. Ces objectifs de développement durable fondent bon nombre de réflexions des organisations internationales qui se penchent sur la question de l'éducation pour le futur, et les systèmes d'éducation à l'échelle internationale cherchent à développer des politiques et des pratiques qui s'y inscrivent en cohérence.

De son côté, la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation mène un projet visant à délimiter les voies prometteuses servant à guider l'élaboration de politiques et de stratégies pour façonner des futurs souhaitables pour une éducation régénératrice à l'horizon de 2050, en capitalisant sur l'Agenda de 2030 pour le développement durable. Son rapport d'étape intitulé **Apprendre à devenir** s'appuie sur une tradition humaniste « définie par une vision émancipatrice de l'éducation au niveau individuel et collectif, et qui affirme que l'éducation est un bien public et un droit humain fondamental » (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, 2021, p. 3). En plus de réitérer le caractère

fondamental de la vision humaniste de l'éducation, le rapport propose de recadrer cette vision pour en arriver à une compréhension nouvelle et actuelle. Deux concepts transcendent ce rapport, soit, d'une part, celui d'**éducation régénératrice** comme moyen de repenser l'éducation qui souligne également la nécessaire guérison et la justice réparatrice, et, d'autre part, celui de ***bien commun mondial*** qui met en avant la nature publique de l'éducation et la responsabilité mondiale collective pour l'éducation.

À ce jour, le cadre d'apprentissage à l'horizon de 2030 défini par l'OCDE, résumé dans l'encadré ci-dessous, sert de guide pour la prise de décision des systèmes d'éducation en vue de tendre vers ces finalités renouvelées de l'éducation au siècle présent.

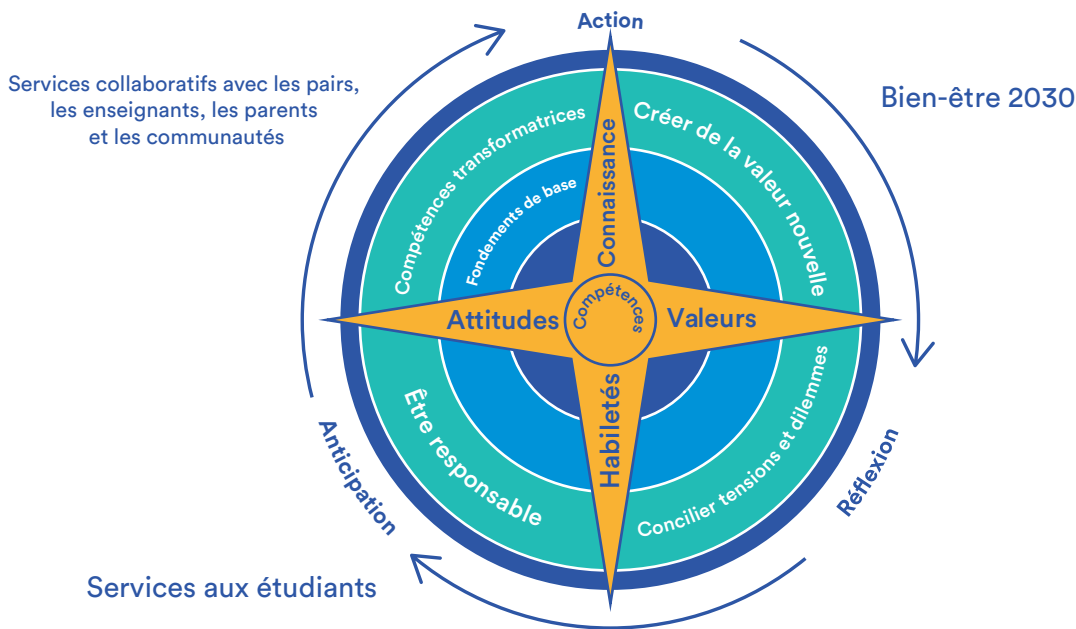
Vers un cadre d'apprentissage pour 2030 : la boussole d'apprentissage de l'OCDE

Le projet Éducation 2030 de l'OCDE a pour vocation d'aider les pays à explorer les différentes dimensions importantes au 21^e siècle que les systèmes d'éducation modernes doivent développer chez les individus en vue du monde des années 2030. Il contribue aux objectifs de développement durable (ODD) à l'horizon 2030 des Nations Unies, soutient les objectifs plus larges de l'éducation et fournit des points d'orientation vers une *visée de bien-être individuel et collectif*.

Ce projet vise à doter les individus de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs et place le concept de « capacité d'agir » de l'apprenante et de l'apprenant au cœur du cadre d'apprentissage. Ces derniers, en tant qu'agentes et agents de changement, sont aptes à agir sur leur propre formation tout comme sur leur vie.

La cadre d'apprentissage prend la forme d'une boussole d'apprentissage qui illustre « comment les jeunes peuvent s'orienter dans le monde actuel » et trouver leur direction d'une manière significative et responsable (OCDE, 2018a, p. 5). Il offre une vision globale des types de compétences dont les personnes auront besoin pour s'épanouir en 2030 et au-delà.

Figure 1 Adapté de la boussole d'apprentissage 2030 de l'OCDE



Source : <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>

Les composantes de la boussole comprennent les fondements de base, les connaissances, les habiletés, les attitudes et les valeurs, les compétences transformatives dont les jeunes ont besoin pour réussir leur vie et bâtir le monde de demain. Les *compétences transformatives* répondent à la nécessité croissante pour les jeunes d'être inventifs, responsables et conscients des réalités en vue de transformer la société et de façonner l'avenir d'une vie meilleure. Elles consistent à : créer de la valeur nouvelle, concilier tensions et dilemmes et être responsable.

La **capacité d'agir** des individus pour évoluer dans un monde complexe et incertain constitue donc un autre élément clé au cœur de la vision de l'éducation pour les prochaines décennies. Elle est définie comme «avoir le sens des responsabilités pour prendre sa place dans le monde [...] [et] exercer une influence positive sur les autres, sur les événements et sur les circonstances» (OCDE, 2018a, p. 5). Elle suppose aussi d'être en mesure de définir un but et de déterminer les actions requises pour y parvenir. **Pour se préparer à l'avenir, les étudiantes et les étudiants doivent être capables d'agir autant sur leur propre formation que sur leur vie en général.** La façon de cultiver cette qualité consiste non seulement à considérer les apprenantes et les apprenants dans leur individualité, mais aussi à prendre en compte l'ensemble des liens qui sont tissés avec leur entourage et qui influent sur l'apprentissage. Cela se reflète dans le concept désigné par l'OCDE de co-capacité d'agir, ou, autrement dit, de «capacité d'agir conjointement», qui vient tisser des liens positifs pour aider les apprenants à progresser vers leurs objectifs. Deux principaux facteurs viennent en appui au développement de la capacité d'agir, soit un environnement pédagogique personnalisé et l'acquisition de bases solides (OCDE, 2018a).

En trame de fond des visées fondamentales de la formation se trouve **la formation tout au long et au large de la vie pour assurer des apprentissages durables.** Sous l'effet des mégatendances sociétales et des besoins induits en matière de compétences, chaque palier d'éducation est dorénavant une composante d'un processus d'apprentissage de l'apprenant appelé à se poursuivre tout au long et au large de la vie.

Ce processus «embrasse en outre tous les aspects de la vie, puisqu'il se déroule non seulement de manière formelle, dans les écoles et l'enseignement supérieur, mais aussi de manière non formelle et informelle, à la maison, au sein de la collectivité et en milieu professionnel» (OCDE, 2019b, p. 4). Un changement de paradigme est à envisager pour passer d'un modèle «de systèmes éducatifs concentrés sur la partie initiale de la vie à des modèles efficaces d'apprentissage tout au long de la vie» (OCDE, 2019b, p. 25).

Bien que les secteurs de la formation continue des collèges risquent d'être de plus en plus sollicités pour répondre à cette finalité, **le Conseil estime que les formations initiales doivent également adopter des pratiques pour se situer dans cette perspective où la formation est considérée comme une composante d'un processus qui se déroule tout au long et au large de la vie et qui prépare les individus à cette continuité des apprentissages.** Parmi les conditions à réunir pour inciter les individus à apprendre tout au long de leur vie, certaines attirent l'attention : des systèmes de reconnaissance et de validation des compétences ; des systèmes d'orientation professionnelle qui aideront les individus à évoluer dans des écosystèmes d'apprentissage complexes et multiples et qui exigeront d'eux qu'ils prennent de nombreuses décisions à différents stades de leur formation ; le développement professionnel du personnel enseignant pour l'acquisition des compétences requises aujourd'hui et le développement de leur capacité à les enseigner (OCDE, 2019b). En ce qui concerne la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), le Conseil note que des avancées importantes ont été réalisées au cours des deux dernières décennies pour encadrer et structurer la RAC de même que pour soutenir les pratiques dans les milieux à l'enseignement collégial¹⁷. Il observe que ces développements sont particulièrement marqués au secteur de la formation continue, mais qu'ils tardent à se généraliser au secteur de la formation ordinaire. **Le Conseil en appelle à accentuer les efforts pour mettre en œuvre la RAC à la formation ordinaire et réitère l'importance que les développements aux deux secteurs de formation s'enrichissent mutuellement** (CSE, 2000).

2.1.2 Les apprentissages essentiels à considérer dans les curriculums

Le Conseil, dans cette section, fait référence à la notion de curriculum en s'inspirant de la définition donnée par Amadio, Opertti et Tedesco (2014, p. 1), qui la désignent « non seulement dans son sens classique et le plus courant, c'est-à-dire un ensemble de plans et de programmes d'études organisés par discipline, mais aussi et surtout comme le résultat d'un processus visant à définir les connaissances indispensables, les compétences essentielles et les valeurs les plus importantes que l'école doit privilégier ainsi que les apprentissages qu'il est fondamental d'acquérir pour que les nouvelles générations soient préparées à vivre dans la société que l'on cherche à construire». Il retient le vocable «apprentissages essentiels», qui renvoie à la conception du collège évoquée dans le document fondateur du renouveau de l'enseignement collégial comme un «**lieu de culture, de connaissances fondatrices et de formation large et ouverte**» (MESS, 1993, p. 12).

Pour tendre vers les éléments associés aux finalités qui ont été exposés précédemment, quels apprentissages essentiels sont requis des étudiantes et des étudiants d'aujourd'hui ? Le Conseil met ici en évidence les constats issus de sa réflexion sur les objets qui sont ressortis avec plus de force au fil de ses travaux, soit les compétences du 21^e siècle, la culture générale et l'interdisciplinarité.

17 Le Conseil souligne notamment : l'adoption d'une politique gouvernementale et d'un plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (2002), l'élaboration du *Cadre général – Cadre technique de la RAC en formation professionnelle et technique* (2005, 2021), la désignation et la formation de conseillères et de conseillers en RAC dans les collèges, la mise en place et le financement par le Ministère de deux Centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) (2017) offrant un soutien aux collèges publics et privés subventionnés de l'ensemble du réseau collégial.

2.1.2.1 Les compétences du 21^e siècle

Au tournant des années 2000, un discours s'est construit autour des compétences dites du 21^e siècle, alors que plusieurs acteurs se questionnent sur le rôle de l'éducation dans la société du moment et pour l'avenir. Selon Howard (2018), l'intérêt pour ces compétences serait dû en grande partie aux nombreux rapports et livres blancs publiés au début des années 2000, et à des initiatives de réformes éducatives organisées et financées par des organisations non gouvernementales et des organisations à but non lucratif. Le rapport Delors issu des travaux de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle va notamment inspirer de nombreuses réformes éducatives partout dans le monde et constituer le premier cadre de référence des compétences requises pour relever les défis du siècle à venir (Scott, 2015b). Sur la scène internationale, le discours sur les compétences dites du 21^e siècle a également été porté par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et se présente comme une réponse aux mégatendances sociétales auxquelles doivent faire face les sociétés modernes. En 2015, Scott recense d'ailleurs pas moins de dix organisations internationales et commissions, gouvernements, consortiums privés et institutions privées à la base de cadres de référence à ce propos (Scott, 2015b) et cette liste s'allonge depuis, notamment sous l'impulsion d'initiatives à l'échelle des États ou des provinces qui s'attachent à définir un référentiel adapté à leur réalité en cohérence avec les lignes directrices d'organisations internationales¹⁸. Le milieu de l'économie et de l'emploi expriment également des demandes pour ces compétences en surcroît des compétences spécialisées (Banque Royale du Canada, 2018 ; World Economic Forum, 2015, 2016a, 2016b) dans l'intention de rendre les individus aptes à s'insérer dans un monde du travail en profonde mutation marqué par le passage d'un modèle industriel à une économie mondiale du savoir, interconnectée et dominé par la technologie (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015).

Les nombreux cadres de référence des compétences du 21^e siècle publiés par les organisations internationales ou les pays au cours des dernières années témoignent d'une attention de la communauté internationale pour ces compétences. Cet intérêt est loin d'être nouveau, mais il revêt une importance accrue en raison notamment de l'accélération des phénomènes sociaux. Pour en arriver à intégrer ces compétences dans la formation, plusieurs aspects demeurent toutefois à clarifier et à définir. Le Conseil apporte un éclairage dans cette section pour susciter la réflexion et inspirer l'action. Il illustre aussi l'intégration de ces compétences dans des systèmes d'enseignement supérieur d'autres pays.

18 Au Canada par exemple, dans le cadre de son chantier visant à moderniser le curriculum, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a élaboré un document de réflexion intitulé *Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario* pour guider le personnel du Ministère ainsi que d'autres spécialistes de l'éducation concernés dans leurs discussions en vue de déterminer la meilleure orientation à donner à la politique provinciale pour aider les élèves à acquérir les compétences du 21^e siècle nécessaires à leur réussite (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015).

Quelques éléments de définition

Le premier constat qui se dégage des écrits sur le sujet renvoie à l'abondance de termes utilisés pour désigner ces compétences : *générales, globales, génériques, horizontales, transversales, transférables, douces, profondes* et *compétences clés* sont autant de termes qui figurent parmi ceux employés pour désigner les compétences que les individus devraient maîtriser pour évoluer dans la société au siècle présent. Un consensus est néanmoins établi autour de l'usage du terme **compétences du 21^e siècle**, « plus englobant, significatif et générique que les autres » (Hart et Ouellet, 2013) et utilisé en éducation pour mettre en avant « la mise à jour nécessaire des compétences devant être enseignées » pour que les individus suivent le rythme des changements culturels, sociaux et économiques de la société du siècle présent (MEES, 2018, p. 1). Le Conseil observe par ailleurs l'émergence au cours des dernières années de la notion de *compétence globale* dans la foulée de travaux conduits par l'OCDE (2018c).

Bien qu'ils soient souvent utilisés comme synonymes, les différents termes désignent des compétences qui peuvent s'avérer de différente nature. Les éléments de définition qui suivent permettent de circonscrire des notions qui s'apparentent et d'en cerner les principales nuances :

- Une *compétence transversale* correspond à une attitude, à des démarches mentales et à des démarches méthodologiques « communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire en vue d'une autonomie croissante d'apprentissage des élèves ». Plus précisément, cette compétence « permet d'agir efficacement dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques » (MEQ, 1999, cité dans Legendre, 2005, p. 257).
- La notion de *compétence douce*¹⁹ est utilisée essentiellement pour désigner les compétences interpersonnelles et intrapersonnelles nécessaires à la participation au milieu de travail et à la société : aptitudes communicationnelles, adaptabilité, capacité à travailler en équipe, etc. (Kechagias (dir.), 2011).
- Le concept de *compétences clés* est plus englobant et regroupe la plupart des éléments des compétences douces, mais aussi plusieurs compétences de base, renvoyant à un ensemble de savoirs plus fondamentaux (El Hirech, 2017).
- La notion de *compétence globale* est quant à elle définie comme « la capacité d'analyser des questions locales, mondiales et interculturelles, de comprendre et d'apprécier différentes perspectives et visions du monde, d'interagir de façon efficace et respectueuse avec des personnes de différentes cultures et d'agir de façon responsable en faveur de la durabilité et du bien-être collectif » (OCDE, 2018b, p. 7, notre traduction). Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC)²⁰ définit les compétences globales comme « un ensemble général de comportements, d'habiletés et de connaissances qui peuvent être interdépendants et interdisciplinaires et qui peuvent être mis à profit dans un éventail de situations aussi bien locales que mondiales » (CMEC, s. d.).

¹⁹ Ce terme fait référence à celui de *soft skills* utilisé dans les écrits de langue anglaise.

²⁰ Le Cadre pancanadien du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) s'inscrit dans un projet visant à préparer les jeunes à affronter un avenir complexe et imprévisible et à des contextes politiques, sociaux, économiques, technologiques et écologiques en rapide mutation. Les compétences globales retenues dans le Cadre pancanadien du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) sont au nombre de six : pensée critique et résolution de problèmes ; innovation, créativité et entrepreneuriat ; apprendre à apprendre / conscience de soi et apprentissage autonome ; collaboration ; communication ; citoyenneté mondiale et durabilité.

Par ailleurs, différentes finalités peuvent être poursuivies par le développement des compétences du 21^e siècle. Certains cadres de référence sont élaborés pour des considérations de performance des économies et de capacité d'innovation de certaines zones ou pays du monde, tandis que d'autres s'inscrivent dans une perspective d'éducation dans un contexte mondial, d'éducation tout au long de la vie ou de bien-être collectif. Leur finalité peut également dépendre des organisations qui en sont à l'origine et des commanditaires qui y sont associés. Quoiqu'il en soit, une convergence est observée entre les compétences définies dans les référentiels d'envergure internationale ou nationale et celles en demande par le milieu du travail (Hart et Ouellet, 2013). Bien qu'il puisse servir l'employabilité, le Conseil est d'avis que le développement des compétences du 21^e siècle s'inscrit dans une perspective large et contribue à « former des citoyens complets dotés d'une culture générale étendue et d'une maîtrise de la pensée critique, et aptes à résoudre des problèmes complexes » (MEES, 2018, p. 5).

Aussi, certains cadres s'attardent à une seule compétence englobante, comme la compétence citoyenne ou la compétence numérique. Par exemple, le Conseil de l'Europe a fait paraître en 2020 le Cadre de référence des compétences pour la culture démocratique visant une meilleure intégration des compétences liées à la culture démocratique et à la vie civique dans les programmes d'enseignement supérieur européens. Ce cadre repose sur la conviction que les établissements d'enseignement supérieur devraient faire de la préparation à la citoyenneté démocratique l'une de leurs missions fondamentales ; ils devraient également favoriser une culture de la démocratie, notamment par les compétences transversales développées par toutes les étudiantes et tous les étudiants de même que par la manière dont les établissements sont gérés. Pour remplir cette mission, il paraît essentiel de définir des résultats d'apprentissage d'un programme ou d'un cours concernant ce que les étudiantes et les étudiants « doivent savoir et comprendre, et être capables mais aussi désireux de faire, en tant que citoyens et professionnels » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 6, notre traduction).

La compétence globale sous la loupe : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

La compétence globale définie par l'OCDE a fait l'objet d'une première évaluation dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2018 comme faisant partie d'un domaine novateur (OCDE, 2020)²¹. Quatre dimensions lui sont associées : « 1) la capacité d'analyser des questions locales, mondiales et interculturelles ; 2) la capacité de comprendre et d'apprécier différentes perspectives et visions du monde ; 3) la capacité d'entrer en interaction de façon efficace et respectueuse avec des personnes d'autres cultures ; 4) la capacité d'agir de façon responsable en faveur de la durabilité et du bien-être collectif » (OCDE, 2018c, p. 7 et 8, notre traduction). Pour l'OCDE, des personnes compétentes à l'échelle mondiale s'engagent à améliorer les conditions de vie dans leurs propres communautés et à construire un monde plus juste, plus pacifique, plus inclusif et plus durable sur le plan environnemental.

Les faits saillants des résultats du PISA 2018 pour les jeunes Canadiens publiés par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) montrent que les élèves canadiens « font preuve d'un niveau élevé de compétences globales » (CMEC, 2020, p. 5)²². En effet, 80 % des élèves de 15 ans au Canada ont atteint au moins le niveau de compétence de base, correspondant au niveau 2 dans l'échelle de compétence PISA, alors que ce taux se chiffre à 51 % pour l'ensemble des pays participants²³. À l'échelle des provinces canadiennes, trois d'entre elles se distinguent avec un pourcentage plus élevé d'élèves qui ont atteint ou dépassé le niveau de base, soit le Québec, l'Ontario et l'Alberta.

Des compétences plus fréquemment abordées

La multiplication des cadres de référence des compétences du 21^e siècle de même que leur disparité posent un défi pour statuer sur les compétences incontournables que les individus doivent maîtriser. Des analyses comparatives de référentiels conduites par des chercheurs ont néanmoins permis de dégager des compétences dont l'importance fait l'objet d'un certain consensus (Dede, 2010 ; Scott, 2015b ; Voogt et Roblin, 2012). Par la comparaison de huit référentiels, Voogt et Roblin observent que tous soulignent l'importance des compétences liées à la collaboration, à la communication, aux technologies de l'information

- 21 L'évaluation des compétences globales du PISA 2018 comporte deux volets : 1) un test cognitif exclusivement axé sur la construction de la *compréhension globale*, définie comme la combinaison des connaissances de base et des compétences cognitives nécessaires pour résoudre les problèmes liés aux questions globales et interculturelles. L'évaluation cognitive permet aux élèves d'examiner d'un œil critique les articles de journaux sur les enjeux mondiaux, de reconnaître les influences extérieures sur les perspectives et les visions du monde, de comprendre comment communiquer avec les autres dans des contextes interculturels et de déterminer et de comparer différentes lignes d'action pour aborder les enjeux mondiaux et interculturels ; 2) des questionnaires recueillant des renseignements autodéclarés sur la sensibilisation des élèves aux questions et aux cultures mondiales, aux habiletés (cognitives et sociales) et aux attitudes ainsi que sur les informations fournies par les écoles et les enseignants concernant les activités visant à promouvoir la compétence globale (activités liées à l'éducation mondiale et interculturelle) (OCDE, 2018c).
- 22 Les faits saillants du CMEC proviennent d'une analyse du volume VI des résultats de l'enquête PISA 2018 (OCDE, 2020).
- 23 Vingt-sept pays et économies ont participé à l'évaluation sur les compétences globales.

et des communications, aux habiletés sociales et culturelles et à la citoyenneté, et que presque tous mentionnent celles de la créativité, de la pensée critique, de la résolution de problèmes, de la productivité et de la capacité de développer des produits de qualité.

En prenant comme point de départ les compétences définies dans le cadre de référence du Partnership for 21st Century Skills, basé aux États-Unis – qui souligne notamment l'importance des 4C que sont la communication, la collaboration, la pensée critique et la créativité –, Dede (2010) observe que ces compétences sont reprises dans la majorité des référentiels étudiés auxquels se greffent certains domaines d'intérêt propres aux organisations, telles la littératie médiatique et numérique ou la capacité d'agir de l'étudiant.

Pour sa part, Scott (2015b) relie les compétences relevées comme essentielles dans les écrits aux quatre piliers de l'éducation énoncés dans le rapport Delors :

- *Apprendre à connaître* : connaissances solides et intégrées abordées dans des thèmes interdisciplinaires d'intérêt pour la vie moderne (conscience globale, culture financière, économique, commerciale et entrepreneuriale, culture civique, culture de la santé physique et mentale);
- *Apprendre à faire* : pensée critique; résolution de problèmes; communication et collaboration; créativité et innovation; information, médias et maîtrise de la technologie; maîtrise des technologies d'information et de communication (TIC);
- *Apprendre à être* : compétences sociales et interculturelles; responsabilité personnelle, autorégulation et initiative; aptitude à donner du sens; compétences métacognitives; esprit d'entreprise; apprendre à apprendre et habitudes d'apprentissage continu;
- *Apprendre à vivre ensemble* : recherche et valeur de la diversité; travail d'équipe et interconnexion; citoyenneté civile et numérique; compétence mondiale; compétence interculturelle.

Aux États-Unis, l'Association des collèges et des universités américains²⁴, avec l'appui de la Fondation Lumina²⁵, a adopté un profil de sortie des diplômés²⁶ qui décrit les compétences requises pour réussir dans la vie en tant que citoyen engagé et membre productif d'une société mondiale. Les apprentissages essentiels que les collèges doivent enseigner et que les étudiantes et les étudiants doivent acquérir pour l'obtention de grades d'associé, de baccalauréat et de maîtrise sont définis sous cinq rubriques :

- *Connaissances spécialisées* : les étudiantes et les étudiants démontrent des connaissances approfondies et des compétences des domaines d'études.

24 Association of American Colleges and Universities (AACU).

25 Lumina est une fondation privée indépendante qui s'engage à offrir à tous des opportunités d'apprentissage au-delà des études secondaires dans un système fluide qui fournit des résultats équitables et qui répond aux besoins de la nation. Son objectif est de préparer les gens à une citoyenneté éclairée et à réussir dans une économie mondiale. (<https://www.luminafoundation.org/>)

26 L'expression utilisée en anglais par l'AACU est *Degree Qualification Profile*. Pour le Conseil, un profil de sortie est une « [e]xpression synthétique d'un ensemble de compétences à viser explicitement [...], ensemble capable de guider et d'orienter le travail éducatif à effectuer dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum » (CSE, 1994, p. 27-28). « Ce seuil attendu de compétences exprime une vision d'ensemble de ce que devraient être les acquis fondamentaux à la sortie d'un ordre d'enseignement ou d'un programme (ce qu'il faut savoir, savoir faire et savoir être) » (CSE, 2018, p. 47).

- *Connaissances larges et intégratives* : les étudiantes et les étudiants consolident l'apprentissage dans différents grands domaines d'études (les sciences humaines, les arts, les sciences, les sciences sociales et la mondialisation, l'interculturel et la démocratie) et découvrent et explorent des concepts et des méthodes qui relient ces domaines d'apprentissages essentiels.
- *Habiletés intellectuelles* : les étudiantes et les étudiants perfectionnent et intègrent leurs habiletés intellectuelles dans l'ensemble du curriculum en les appliquant à la fois à des défis complexes dans des domaines majeurs ainsi qu'à des défis généraux et intégratifs de résolution de problèmes dans l'éducation générale et l'apprentissage civique, global et appliqué. Ces habiletés comprennent : la recherche analytique, l'utilisation de ressources informationnelles, l'adoption de diverses perspectives, la pensée éthique, l'aisance quantitative et la communication.
- *Apprentissage civique et mondial* : les étudiantes et les étudiants acquièrent les connaissances requises pour une citoyenneté responsable tant par l'éducation formelle que par les apprentissages réalisés dans la communauté, et démontrent leur capacité à intégrer ces deux formes d'apprentissages en réponse aux défis civiques, sociaux, environnementaux et économiques à l'échelle locale et mondiale.
- *Apprentissages collaboratifs et appliqués* : les étudiantes et les étudiants démontrent leur capacité à intégrer et à appliquer leurs apprentissages dans des situations complexes et à l'occasion d'efforts de collaboration, qui peuvent inclure des recherches, des stages, des affectations en milieu de travail et des tâches créatives (Association of American Colleges and Universities; Bok, 2020, notre traduction).

Par sa réflexion sur les compétences du 21^e siècle qui s'appuie en outre sur une analyse comparative de cadres de référence canadiens et internationaux, le ministère de l'Éducation de l'Ontario retient pour sa part six catégories de compétences pour appuyer le travail de définition des compétences du 21^e siècle en Ontario et dans l'ensemble du Canada :

- la pensée critique et la résolution de problèmes ;
- l'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat ;
- la communication ;
- la collaboration (travail d'équipe) ;
- la mentalité de croissance (métacognition/apprendre à apprendre, persévérance et résilience) ;
- la citoyenneté locale, mondiale et numérique (MEO, 2015).

Au Québec, le Cadre de référence de la compétence numérique a été défini par le MEES comme mesure phare du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur, lequel s'applique à tous les ordres et à tous les secteurs d'enseignement. Un parallèle peut être établi entre les dimensions de la compétence numérique définie dans ce cadre de référence, publié en avril 2019, et les compétences dégagées par les études comparatives.

La littératie du futur renvoie à « la capacité de devenir plus ouverts et créatifs face à l'inconnu et de nous ouvrir à de nouveaux futurs » (Damhof et autres, 2020, p. 186). Elle vise à déceler l'émergence des changements pour mieux intervenir, s'adapter et résoudre des problèmes mondiaux complexes.

Regard sur le Cadre de référence de la compétence numérique au Québec

Le Cadre de référence de la compétence numérique « vise le développement de la compétence numérique, qui est définie par un ensemble d'aptitudes relatives à une utilisation confiante, critique et créative du numérique pour atteindre des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société ou à la participation à celle-ci. Les dimensions qu'il présente et leurs éléments respectifs ont été conçus pour que l'individu puisse développer son autonomie lorsqu'il utilise le numérique dans un contexte pédagogique ou professionnel ou encore dans la vie de tous les jours » (MEES, 2019, p. 7).

La compétence numérique y est déclinée en douze dimensions et repose sur deux dimensions centrales intitulées *Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique* et *Développer et mobiliser ses habiletés technologiques*. C'est au fil de ces dimensions qu'un parallèle peut être dressé avec les compétences du 21^e siècle observées dans les études comparatives ; citons en exemple ces dimensions : *collaborer à l'aide du numérique, communiquer à l'aide du numérique, résoudre une variété de problèmes avec le numérique, développer sa pensée critique à l'égard du numérique, innover et faire preuve de créativité avec le numérique*. Ces dimensions, qui pourraient faire office de compétences en soi, ont toutefois la particularité d'être appliquées uniquement au contexte du numérique. Bien que la transformation numérique de la société soit essentielle à considérer pour définir les compétences à privilégier dans les formations, l'application exclusive de ces dimensions au contexte du numérique demeure limitative pour prendre en compte l'ensemble des situations dans lesquelles les individus sont appelés à les exercer.

Le Conseil rappelle que ce cadre de référence n'est pas prescriptif et qu'il est ainsi difficile de le situer par rapport aux programmes d'études (CSE, 2020b). Un travail de cohérence est aussi requis pour éviter le dédoublement de ses dimensions avec certaines composantes des programmes d'études, notamment les compétences communes inscrites aux programmes d'études ministériels au collégial. Enfin, le caractère facultatif du Cadre de référence ne peut garantir que la compétence numérique soit enseignée ni évaluée.

D'autres rapports publiés ces dernières années, sans avoir pour vocation première de servir de cadre de référence, évoquent les compétences dont la maîtrise est désormais jugée essentielle par les individus. Par exemple, les articles contenus dans le collectif de l'UNESCO sur les futurs humanistes de l'apprentissage (UNESCO, 2020) montrent l'importance des éléments suivants pour les formations d'aujourd'hui et pour l'avenir : la pensée critique, la capacité à gérer l'information (alphabétisation numérique, technologique et médiatique), la culture générale, l'acquisition de nombreuses connaissances dans plusieurs domaines (*polymathie*), l'acquisition de compétences du 21^e siècle, des compétences relationnelles doublées d'une ouverture à l'autre, à la diversité des cultures et d'un sens moral, une certaine **littératie du futur** et un sens de l'innovation pour résoudre des problèmes complexes sociaux et environnementaux.

En définitive, certaines compétences pertinentes au futur de l'éducation et définies dans cet ouvrage de l'UNESCO rappellent des habiletés, des capacités et des savoirs déjà nommés dans les travaux antérieurs sur les compétences du 21^e siècle. D'autres semblent nouvelles et découlent davantage de la nécessité de répondre à des besoins criants à l'aube des années 2020 sous l'effet des tendances lourdes que sont, entre autres choses, les changements climatiques, la mondialisation et la société numérique. Les contextes émergents semblent solliciter des ensembles de compétences pour faire face à l'ambiguïté et à l'incertitude du futur et pour résoudre collectivement des problèmes mondiaux. Certaines compétences déjà abordées auparavant voient leur importance changer en raison du contexte sociétal, tandis que d'autres ensembles de compétences découlent de cette évolution du contexte.

Ce qui se révèle comme le plus nouveau, ce sont les systèmes dans lesquels paraissent s'inscrire ces compétences et les environnements ouverts et fluides dans lesquels elles sont appelées à se développer. Cela semble imposer des contextes d'apprentissage issus de l'interdisciplinarité, du décroisement des savoirs et des approches holistiques et collaboratives en réseau ainsi que des bases de connaissances solides dans plusieurs disciplines.

Des approches d'intégration des compétences clés en enseignement supérieur

Le Conseil a exploré les pratiques d'autres pays concernant l'intégration des compétences du 21^e siècle dans la formation en enseignement supérieur et s'est attardé au fil de sa démarche à celles qui prévalent dans l'enseignement supérieur en Europe²⁷. Les pratiques répertoriées dans la littérature ont déterminé le choix des pays étudiés. En ce sens, il ne s'agit pas d'un portrait exhaustif, mais d'une illustration de différents modèles de prise en charge des compétences clés²⁸ visant à inspirer les pratiques au Québec.

Au début du 21^e siècle, une transition s'est opérée dans les universités européennes vers un système plus uniforme, mais aussi vers une plus grande intégration des compétences clés dans les études supérieures. Ce mouvement se dessine sous l'influence de la déclaration de Bologne et de la définition de priorités pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur liées la dimension sociale, l'employabilité, l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que le contexte global (Eurydice, 2010). En effet, « [l]es universités européennes ont traduit "employabilité" et "apprentissage tout au long de la vie" en termes curriculaires, en exigeant que les étudiants apprennent des compétences en dehors des connaissances académiques – compétences personnelles, pratiques, sociales et de communication [...] Le mot à la mode devint "soft skills" » (El Hirech, 2017, p. 88).

L'intégration des compétences clés dans l'enseignement supérieur en Europe est une préoccupation largement partagée dans les différents pays depuis le début du 21^e siècle; elle adopte cependant différentes formes. Certains ont modifié les structures existantes en vue de les implanter dans les formations, alors qu'ailleurs, en France par exemple, on préfère les intégrer en marge du système. Dans certains pays étudiés, notamment au Royaume-Uni, le lien entre le développement de ces compétences et l'employabilité est clairement affirmé.

En Allemagne : un système de points de crédit social

La promotion des compétences clés est réalisée à l'échelle du pays par la Société pour les compétences clés dans l'enseignement, la recherche et la pratique, alors que la prise en charge dans les différents établissements est locale et différenciée.

27 Cet examen porte plus précisément sur les programmes universitaires de premier cycle, qui correspondent dans la plupart des pays à l'enseignement collégial québécois. Cet accent sur la formation universitaire, s'il est utile à l'analyse, a pour corollaire de diminuer la place accordée à la formation technique. En effet, plusieurs pays européens confient la filière technique à l'enseignement obligatoire. C'est pourquoi il a été jugé préférable ici de mettre en parallèle l'enseignement collégial québécois avec l'université européenne, pour établir des comparaisons entre établissements d'enseignement supérieur. Sont aussi exclues de l'analyse les formations portant sur les compétences clés développées par les universités européennes destinées aux personnes réalisant un doctorat et aux professionnels de recherche universitaire soucieux de développer leur employabilité.

28 L'emploi du terme *compétences clés* prédomine dans cette section en adéquation avec le vocabulaire utilisé dans l'étude comparative ayant servi de point de départ à l'analyse des pratiques européennes (El Hirech, 2017).

Par exemple, à l'Université de Mannheim, la plupart des étudiantes et des étudiants inscrits au baccalauréat doivent obtenir environ 12 points (d'un total d'environ 180 points) de crédits universitaires en *soft skills*, tandis qu'à l'Université technique d'Aalen, ce ne sont pas des cours, mais des activités bénévoles qui permettent l'acquisition de ces compétences. Basé sur un *système de points de crédit social*, ce système permet à la population étudiante d'accumuler jusqu'à trois crédits universitaires en *compétences sociales* dans le cadre de la formation, en s'impliquant au sein d'un conseil étudiant ou d'un conseil consultatif de programme, ou encore en réalisant du bénévolat à l'extérieur de l'université (El Hirech, 2017).

À l'Université de Brême (Université de Brême, s. d.), les possibilités pédagogiques du numérique sont mises au service du développement des compétences clés dans le cadre des eGeneral Studies ; ces études comprennent des modules de formation asynchrone visant le développement de compétences déclinées en trois catégories : études générales (formations interdisciplinaires portant sur des enjeux de société), études et professions (accompagnement à la préparation de la carrière, par exemple par une introduction à l'administration des affaires ou à la gestion de projets), compétences clés (compétences d'études et compétences personnelles et sociales). Ces formations sont accessibles à l'ensemble de la population étudiante, quelle que soit la faculté d'attache, après réalisation d'un test diagnostique permettant de cibler les compétences à acquérir. Des exercices ainsi qu'un forum d'échanges sont offerts en cours de formation, qui se conclut par un examen en ligne réalisé dans un centre de test situé à l'université. Chaque cours permet d'obtenir jusqu'à trois crédits universitaires (Cinque et autres, 2016).

Les exemples de prise en charge de compétences clés dans les programmes d'études sont nombreux et variés. Mais leur avenir semble toutefois quelque peu incertain : le 9 septembre 2020, les membres de la Société des compétences clés dans l'enseignement réunis en assemblée générale ont adopté un exposé de position intitulé *Les compétences clés : un impératif pour l'enseignement universitaire*, portant « sur la consolidation et le développement des offres de compétences clés dans les collèges et universités, dans le contexte de la fin du financement des offres et des projets de compétences clés dans de nombreux collèges et universités » (Société des compétences clés dans l'enseignement, 2021, notre traduction). L'Allemagne semble donc se trouver à la croisée des chemins : chef de file de l'introduction des compétences clés dans les programmes d'études supérieures, mais en proie à une certaine inquiétude des établissements de voir ces innovations disparaître faute de financement récurrent pour en assurer la pérennité.

Au Royaume-Uni : les compétences clés au nom de l'employabilité

Au Royaume-Uni, un climat économique morose et un fort taux de chômage chez les jeunes ont incité les gouvernements à mettre en place des initiatives pour outiller les étudiantes et les étudiants et augmenter leurs perspectives d'employabilité. Ces initiatives ont par conséquent cherché à intégrer les compétences clés en enseignement supérieur, mais aussi en enseignement secondaire et en formation professionnelle (Kechagias (dir.), 2011).

En Angleterre et au Pays de Galles, les politiques ont d'abord été le fruit d'une démarche conjointe du ministère de l'Éducation et du ministère du Commerce et de l'Industrie, faisant notamment suite à la publication du livre vert *The Learning Age*, en 1998, du gouvernement britannique sur l'apprentissage tout au long de la vie (Department for Education and Employment of Great Britain, 1998). Cette collaboration a amené le secrétaire d'État à l'Éducation et à l'Emploi à introduire une *qualification nationale des compétences clés*, constituant une composante de la plupart des programmes d'études destinés à l'ensemble de la population étudiante âgée de 14 à 20 ans, issue de toutes les filières de formation. Cette qualification nationale était basée sur trois compétences principales (communiquer, travailler avec

des chiffres, utiliser des technologies de l'information et des communications), et trois compétences dites larges (travailler avec les autres, améliorer son apprentissage et ses performances, résoudre des problèmes). Chaque compétence clé était alors décrite dans une unité, déclinée en cinq niveaux de maîtrise selon une progression au chapitre de la complexité de la tâche et du degré de responsabilité de la personne apprenante dans l'utilisation de la compétence; elle était ensuite évaluée soit par test, soit sur présentation d'un portfolio (Kechagias (dir.), 2011).

La décennie 2010 a depuis marqué la scission de ce cadre de référence unique en fonction des territoires : on parle désormais de compétences fonctionnelles en Angleterre (Government of the United Kingdom, 2021) et de compétences essentielles au Pays de Galles (Qualifications Wales, 2021), mais les deux appellations renvoient essentiellement au contenu des compétences clés principales, et font toujours partie intégrante d'une proportion importante des cursus.

L'Écosse a quant à elle établi dès le départ sa propre classification des compétences clés, introduite en 1999 dans le cadre d'une série de réformes de l'éducation dites du Higher Still (McVittie, 2008). Encore ici, leur maîtrise est requise de tous les jeunes adultes, sans égard à la filière de formation. Les cinq compétences s'apparentent à celles de l'Angleterre et du Pays de Galles (Skills Development Scotland, s. d.).

Le caractère différencié des projets de développement des compétences clés issus du Royaume-Uni doit être souligné : l'objectif est commun, mais les moyens d'y parvenir sont multiples, influencés par les contextes distincts des nations, voire même, dans le cas de l'Écosse, de chacun des établissements d'enseignement supérieur.

D'autres modèles observés ne s'inscrivent pas dans le cadre d'une formation créditée, mais font plutôt l'objet d'un complément de formation suivie sur une base volontaire. Par exemple, la Polytechnique de Milan, en Italie, offre un large éventail de cours libres, ouverts et massifs (CLOM, mieux connus sous l'acronyme anglophone MOOC) portant sur des sujets variés touchant des compétences clés comme la gestion des conflits, le travail en équipe multidisciplinaire ou l'ouverture à la diversité (Polytecnico Milano 1863, 2021). Destinés à la population étudiante comme au public en général, ces cours constituent un complément à la formation offerte, mais demeurent non crédités et suivis sur une base volontaire. En France, la prise en charge des compétences clés n'est pas l'affaire des établissements d'enseignement supérieur, mais le fait de formations d'appoint non créditées offertes par des écoles privées subventionnées. À titre d'exemple, l'école TalentCampus, qui a obtenu en 2012 une subvention de démarrage de 5,3 millions d'euros sur huit ans de la Fondation pour la coopération scientifique du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur de la région Bourgogne-Franche-Comté, est depuis un établissement d'enseignement accrédité par le programme Investissements d'avenir du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (Cinque et autres, 2016). Moyennant paiement, cette école permet de terminer des modules de formation dans une variété de compétences clés, comme le leadership, la gestion du stress ou l'intelligence émotionnelle (TalentCampus, 2020).

Ces modèles de prise en charge des compétences clés en dehors des programmes d'études ont également inspiré un bref regard du côté des initiatives qui se situent en marge du système d'enseignement supérieur.

La parenthèse utile : une interruption d'études aux fins de formation

La *parenthèse utile* est une interruption temporaire et volontaire du parcours de formation, d'une durée variable, mais correspondant généralement à une année scolaire, et caractérisée par l'objectif de reprendre les études par la suite (El Hirech, 2017). Elle a lieu le plus souvent entre l'obtention de la sanction des études à l'enseignement obligatoire et le début de la formation à l'enseignement supérieur. Tradition née dans les pays anglo-saxons, où on y fait référence sous le nom de *gap year*, elle est encore peu répandue dans la francophonie, où on la nomme *année sabbatique*.

Dans les deux langues, l'appellation demeure toutefois quelque peu imprécise, voire péjorative, car elle comporte l'idée de quelque chose qui manque, d'un déficit suggérant que la personne n'a pas été productive pendant un certain temps. Comme l'illustre Stehlik : « Dans notre société, les gens se méfient de ceux qui descendent du train vers le succès, même pour une brève période » (Stehlik, 2010, p. 365, notre traduction). Pourtant, cette pause a le plus souvent un but précis : voyager, faire du bénévolat, occuper un emploi rémunéré ou réaliser des apprentissages, la maîtrise d'une nouvelle langue, par exemple (Curtis, Mlotkowski et Lumsden, 2012).

Des tendances en faveur de ce phénomène sont notamment observées en Grande-Bretagne, en Australie ainsi qu'au Danemark. Dans ces trois entités administratives, il est possible de dégager des caractéristiques de personnes employant l'interruption d'études pour réaliser une parenthèse utile : on note qu'il s'agit principalement de personnes jeunes, de femmes, de personnes d'origine occidentale et issues de milieux plus aisés (Curtis, Mlotkowski et Lumsden, 2012 ; Greenspon, 2017 ; Lumsden et Stanwick, 2012 ; Sievertsen, 2014).

Les raisons invoquées pour réaliser une parenthèse utile sont diversifiées : le désir de gagner de quoi payer ses études supérieures, le dépit de ne pas avoir été admis dans le programme universitaire choisi ou l'incertitude quant à son orientation scolaire et professionnelle comptent parmi les motivations de plusieurs. Mais le désir de développer des compétences clés qui, selon les jeunes, ne peuvent être acquises par un passage direct aux études supérieures est également un facteur à ne pas négliger (Greenspon, 2017). Selon Jones (2004), les raisons les plus fréquentes en faveur d'une parenthèse utile sont : le désir d'acquérir des compétences de vie (*life skills*), de contribuer à la société par l'engagement civique, d'ouvrir ses horizons personnels, d'expérimenter d'autres cultures, d'aider les autres et d'améliorer son curriculum vitæ. Devant la demande du monde de l'emploi pour les compétences clés, ces dernières seraient également devenues un nouveau moyen de se démarquer, d'avoir un avantage concurrentiel et d'obtenir les meilleures perspectives (bourses, stages), et à terme de mieux se positionner sur le marché du travail (Heath, 2007).

Néanmoins, l'acquisition des compétences clés par l'entremise de la parenthèse utile serait liée à la notion de privilège, dans la mesure où elle permet à un groupe plus aisé de se démarquer en matière d'acquisition de compétences convoitées. Ainsi, la parenthèse utile peut être bénéfique, mais son accès doit être possible à tous, sans quoi elle est susceptible d'engendrer la reproduction d'inégalités sociales. Une plus grande accessibilité, et de manière corollaire un développement plus généralisé des compétences clés au sein de la population étudiante, serait de nature à améliorer la productivité dans les sociétés (Heath, 2007).

2.1.2.2 Quelques conditions à réunir pour le développement des compétences du 21^e siècle

Pour le Conseil, les compétences du 21^e siècle ne s'inscrivent pas uniquement dans une optique d'employabilité, mais revêtent aussi toute leur importance pour l'atteinte des finalités humanistes de la formation exposées précédemment dans cet avis.

La prolifération des cadres de référence et la variété de compétences qui y sont citées montrent qu'il n'existe pas de guide transposable et applicable intégralement dans tous les systèmes d'éducation et que **des politiques nationales sont requises** pour favoriser l'implantation des compétences du 21^e siècle (Voogt et Roblin, 2012). En s'inspirant d'exemples et d'expériences étrangères de même que de besoins ressentis localement, chaque système est appelé à définir un cadre adapté à sa réalité. Une mobilisation et une concertation des différents acteurs concernés sont nécessaires, d'une part pour reconnaître l'importance du développement de ces compétences, et d'autre part, pour définir les compétences dont le développement est jugé essentiel.

Le principal défi consiste ensuite à **passer de l'intention à la pratique**, c'est-à-dire d'intégrer ces cadres de référence dans la pratique et les politiques éducatives (Dede, 2010). Comme le constate le Conseil dans son rapport sur l'éducation au numérique, « un cadre de référence est insuffisant pour permettre le développement optimal des compétences numériques » (CSE, 2020b, p. 37). **Plusieurs approches sont avancées pour intégrer les compétences du 21^e siècle aux curriculums**. Alors que certaines prônent une restructuration complète des programmes de formation et de leur structure traditionnelle, l'approche la plus commune consiste à intégrer ces compétences comme des éléments transversaux aux programmes existants, tandis qu'une autre considère les compétences comme des objets d'études en soi en surcroît du contenu des programmes existants. À l'instar de sa position sur la formation fondamentale (CSE, 1984), **le Conseil estime que le développement des compétences du 21^e siècle s'appuie sur l'ensemble de la formation collégiale**, et non seulement sur les cours communs obligatoires, et qu'il s'agit d'une responsabilité partagée entre tous les intervenants.

« L'importance du rôle des professeurs et de leur développement professionnel est largement promue dans tous les référentiels. » (Hart et Ouellet, 2013.) L'un des moyens à privilégier consiste à enseigner ces compétences dans les disciplines au lieu de les enseigner en tant que telles de façon isolée ; en conséquence, cela implique que des périodes d'enseignement leur soient consacrées (OCDE, 2019b ; MEO, 2015). Or, le défi d'intégrer ces enseignements dans **un curriculum qui est déjà souvent très chargé** est souvent évoqué (Bok, 2020). Il s'agit alors de faire une place à ces compétences et aux nouvelles approches dans les curriculums sans alourdir les programmes et la tâche du personnel enseignant, ce qui revient à penser les programmes d'études dans leur globalité plutôt que de chercher à insérer des éléments additionnels. Des ressources et des occasions de formation professionnelle doivent donc être offertes au personnel enseignant pour les soutenir dans l'enseignement de ces compétences (Dede, 2010 ; MEO, 2015). De même, ce soutien et ce perfectionnement devraient leur permettre d'acquérir eux-mêmes ces compétences et d'apprendre à les enseigner (Hart et Ouellet, 2013 ; OCDE, 2019b).

Parmi les conditions essentielles pour assurer la prise en charge des compétences du 21^e siècle, le Conseil retient ces éléments : une définition préalable concertée des compétences jugées essentielles, des exigences formelles et des ancrages dans les programmes d'études, des ressources et du soutien offert au personnel enseignant pour la mise en œuvre des programmes d'études.

Par ailleurs, le Conseil observe des approches qui prônent le développement de ces compétences en marge des programmes d'études par l'intermédiaire d'activités de bonification et d'enrichissement de la formation. Offerts sur une base volontaire, ces suppléments de formation tendent à favoriser une tranche plus aisée de la population étudiante et sont ainsi susceptibles de constituer un vecteur de **reproduction des inégalités sociales**. Néanmoins, des liens plus explicites avec des lieux d'apprentissages hors du cadre formel de la classe de même que « de nouvelles méthodes permettant de reconnaître, [de] valider et [d']évaluer les apprentissages » effectués dans ces situations sont à privilégier aux yeux du Conseil (UNESCO, 2015, p. 11).

2.1.2.3 Regard sur la culture générale et l'interdisciplinarité

Outre les compétences du 21^e siècle abordées précédemment, des ensembles de savoirs qui relèvent de la culture générale et de l'interdisciplinarité sont également nommés dans les écrits comme des éléments jugés essentiels pour les formations dans le contexte de la société actuelle. Ces éléments, bien que plus brièvement abordés dans les travaux conduisant à cet avis, font néanmoins l'objet d'idées-forces dégagées au fil de cette section. Pour le Conseil, miser sur le développement des compétences du 21^e siècle ne signifie pas leur accorder une place prépondérante au détriment de la culture générale ou des autres composantes de la formation. Le Conseil aborde la formation comme un tout dont l'ensemble des éléments et des composantes sont interreliés. À cet égard, la culture générale est notamment nécessaire pour viser le développement de compétences du 21^e siècle, telles que la pensée critique, la résolution de problèmes complexes et la créativité. Le Conseil estime que la formation spécifique des programmes d'études, consacrée traditionnellement à la spécialisation, est également appelée à contribuer au développement de la culture générale. C'est donc dans l'optique d'une vision globale de la formation, qui met à profit l'approche programme, que le Conseil aborde plus avant ces questions.

Des constats qui se dégagent au premier abord sur la question de la culture générale sont la difficulté de statuer sur une définition commune et partagée et l'existence d'une conception plurielle de la notion de culture générale dans la littérature, dont le spectre des conceptions est vaste (Péloquin, 2018). Cette notion peut être amalgamée à d'autres qui se rapprochent des idées que l'on souhaite véhiculer par cette culture, tels *fonds culturel commun*, *formation générale*, *compétences transversales*, *formation fondamentale* et *érudition*. (Péloquin, 2018). Selon Péloquin, la culture générale se définit comme un « réseau de connaissances que l'individu s'est construit à partir de ce qui est digne d'être retenu dans les arts et les lettres, dans les savoirs scientifiques et techniques et parmi les événements d'hier et d'aujourd'hui » (2019, p. 5).

Une tension est observée sur la question de l'accès à la culture et le rôle que l'éducation devrait y jouer, notamment dans le contexte de massification de l'information disponible par le truchement des technologies de l'information et de la communication. L'une des questions récurrentes concerne le rôle des établissements d'enseignement pour le développement de la culture alors que la connaissance se trouve à portée de main grâce à l'Internet. Il convient d'abord de rappeler que le système d'éducation, dans son objectif de démocratisation, vise un accès égalitaire à l'éducation, aux savoirs et à la culture pour tout individu indépendamment de son milieu social et économique. Or, dans le contexte de disponibilité de la connaissance par le truchement des nouvelles technologies, il n'est pas garanti que l'étudiante ou l'étudiant accède *de facto* à la culture et à la connaissance. D'ailleurs, le Conseil note, dans son avis consacré à l'éducation au numérique, un phénomène de reproduction des inégalités socioculturelles par le numérique et une certaine fracture numérique désignée par le fossé qui se creuse entre les enfants des milieux défavorisés et ceux de milieux aisés (CSE, 2020b). Il souligne également que « [m]ême si les

jeunes n'ont généralement pas de difficultés à s'approprier la technologie et qu'ils savent l'utiliser à des fins ludiques ou de consommation, ils ne sont pas tous pour autant en mesure de s'en servir pour apprendre et pour élargir leur champ de connaissances et de compétences» (Yagoubi, 2020, cité dans CSE, 2020b, p. 20). Qui plus est, sans un accompagnement pour traiter cette masse d'information, il serait hasardeux de présumer que les jeunes possèdent la pensée critique requise pour juger de la valeur des informations disponibles. Donc, **dans le contexte de la société numérique, l'un des rôles fondamentaux des établissements d'enseignement, en tant qu'institution sociale, demeure de préserver l'accès à l'éducation pour tous, y compris l'accès à la culture et à la connaissance.**

Sans s'attacher à définir les savoirs qui devraient faire partie de cette culture générale (tel n'est pas l'objectif poursuivi par le présent avis), le Conseil tient à réitérer l'importance qu'elle revêt dans la formation. Il estime qu'il est essentiel de miser sur cette dimension de la formation, voire d'en rehausser la teneur, dans un objectif d'accès au savoir, de formation de citoyennes et de citoyens éclairés et ouverts de même que dans un contexte où les individus sont appelés à résoudre des problèmes complexes nécessitant la mobilisation de vastes connaissances diversifiées. Il conçoit que **la culture générale ne se limite pas à une accumulation de connaissances dans des domaines distincts, mais qu'au-delà de la base de connaissances qu'elle constitue, c'est la mise en relation des connaissances et la perspective qu'elle donne aux savoirs qui lui fournissent sa pleine richesse.** La culture générale se pose aussi comme un socle en appui au développement des compétences dites du 21^e siècle. Selon le sociologue Guy Rocher, elle s'avère également pertinente pour répondre aux besoins du milieu du travail dans l'avenir: «[...] les besoins du marché vont aller dans le sens d'une culture générale. On s'en va vers un monde du travail où les emplois manuels vont être de moins en moins nombreux, avec la technologisation et la robotisation qui sont en cours et qui vont aller bien plus loin. Les techniciens ont aussi besoin d'avoir une capacité de réfléchir sur le sens de la vie et sur l'orientation de la société.» (Fortier, 2017). En plus de cette solide base de connaissances, les individus ont besoin d'outils pour interpréter, gérer et relier les connaissances. **Il ne s'agit donc plus seulement d'établir des faits, mais aussi de juger de leur valeur pour développer un esprit libre au service de son bien-être et du bien commun** (Chen, 2020).

« Le terme "polymathe" désigne une personne qui possède une connaissance approfondie de nombreuses disciplines. Il est utilisé ici comme une métaphore signifiant une approche qui s'écarte de l'approche restrictive prédominante des savoirs spécialisés qui est appliquée dans les établissements d'enseignement. » (Singer, 2020, p. 219)

La notion de culture générale rejoint aussi ce que Singer (2020) désigne sous le terme *polymathie*. Outre la simple possession de connaissances par les individus, cette notion met l'accent sur la nécessité de relier les connaissances entre elles pour accéder aux savoirs pertinents. Singer écrit « [qu']il est nécessaire tout d'abord d'établir des liens entre les éléments de connaissance formant une "matière brute" [...], développés dans des disciplines séparées, afin d'accéder aux savoirs pertinents (interdisciplinaires) nécessaires pour identifier et résoudre les problèmes » (2020, p. 218). Cette perspective nécessite le passage à une approche holistique pour « comprendre les interconnexions et combiner des

éléments de connaissance précédemment non reliés, et par conséquent renforcer les capacités individuelles et institutionnelles à résoudre des problèmes complexes » (Singer, 2020, p. 219). Selon elle, la configuration des formations en disciplines et en cours est peu propice à une telle approche qui relève actuellement de l'initiative du personnel enseignant ou qui est laissée aux apprenants et aux apprenants mêmes. Alors que l'auteure prône une transformation radicale des systèmes éducatifs pour parvenir à cette fin, impliquant un abandon de la structure traditionnelle des cours dans les programmes, le Conseil prône une approche plus nuancée et progressive. Il préconise d'abord une introduction, dans la structure actuelle de la formation, de pratiques qui tendent vers cette approche axée notamment sur le rapprochement entre les disciplines et entre l'éducation formelle, non formelle et informelle.

L'appel aux interconnexions entre les connaissances et leur mise à profit pour la résolution de problèmes rejoint un besoin de formation en interdisciplinarité²⁹. Or, « [l']enseignement supérieur moderne est caractérisé par une division disciplinaire universelle qui est le fruit de l'évolution de la connaissance » (Chen, 2020, p. 184). Morin met en garde contre les dangers de l'hyperspécialisation qui « empêche de voir le global (qu'elle fragmente en parcelles) ainsi que l'essentiel (qu'elle dissout) » (2014, p. 76). Il estime que « [l]e mode de pensée ou de connaissance parcellaire, compartimenté, monodisciplinaire, quantificateur » conduit à une connaissance aveugle alors que « l'aptitude humaine normale à relier les connaissances s'y trouve sacrifiée au profit de l'aptitude moins normale à séparer » (2014, p. 76). Morin prône une réforme de la pensée pour aborder les problèmes globaux à l'aide de la transdisciplinarité qui inscrirait comme condition à toute connaissance pertinente la contextualisation et la globalisation (Morin, 2014, p. 76). Pour Jain, les problèmes complexes que les individus auront à aborder, tels ceux liés à la durabilité, échappent aux frontières des disciplines ; le système éducatif « devra donc s'imprégner d'une pensée et d'études multidisciplinaires pour résoudre les problèmes mondiaux » (2020, p. 32). Si les disciplines gagnent à être mises à profit pour le développement et l'élargissement de la culture générale des apprenantes et des apprenants, un appel à l'interdisciplinarité est aussi émis pour stimuler cette culture et favoriser le développement des compétences du 21^e siècle. **Sans faire éclater les structures disciplinaires qui prévalent dans l'organisation de la formation, le Conseil en appelle à une ouverture au décloisonnement de façon à introduire et à expérimenter des occasions d'apprentissages interdisciplinaires permettant aux individus de développer une pensée complexe d'autant plus importante dans cette « ère planétaire d'intersolidarité »** (Morin, 2014, p. 76).

À l'instar des défis énoncés pour l'intégration des compétences du 21^e siècle, l'un des principaux défis pour les enseignantes et les enseignants concernant le rehaussement de la culture générale dans la formation consiste à composer avec des programmes déjà chargés, en réponse notamment aux exigences et aux besoins des universités et du marché du travail, ce qui laisse peu de place à l'intégration d'éléments de culture. La structure actuelle des programmes d'études par disciplines, bien qu'elle soit axée sur l'approche programme, fournit peu d'occasions de mise en relation des acquis selon une approche interdisciplinaire. De plus, la transition vers une approche holistique pose le défi de « doter les enseignants de nouvelles compétences afin qu'ils soient en mesure de relier des éléments de connaissance fragmentés et de produire des savoirs pertinents – conjointement avec les apprenants et d'autres partenaires extérieurs à l'établissement d'enseignement traditionnel » (Singer, 2020, p. 220). Le Conseil estime que l'une des pistes structurantes à envisager consiste à renforcer l'intégration d'éléments de culture générale dans les objectifs et les standards des programmes d'études et de rehausser la présence d'objectifs de nature interdisciplinaire de façon à renforcer l'approche programme. Il observe d'ailleurs une volonté d'interdisciplinarité dans la définition de deux objectifs parmi ceux au choix de l'étudiante et de l'étudiant pour la composante de formation générale complémentaire³⁰. Il note également une avancée en ce sens dans la

29 Plusieurs termes sont utilisés, autant dans les écrits que dans la pratique, pour désigner les liens à établir entre les disciplines des programmes d'études : par exemple, interdisciplinarité, multidisciplinarité, pluridisciplinarité et transdisciplinarité. Le Conseil fait la lumière sur ces notions en enseignement supérieur dans son avis intitulé *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec* (CSE, 2019b). L'usage du terme interdisciplinarité est privilégié dans le cadre du présent avis et fait référence à sa conception de type émergent qui vise « à assouplir, voire à éroder, les frontières disciplinaires [...] [et] à organiser la formation et la recherche selon les sujets d'étude » (CSE, 2019b, p. 151).

30 Ces objectifs sont formulés ainsi : 021L – Considérer des problématiques contemporaines dans une perspective transdisciplinaire ; 021M – Traiter d'une problématique contemporaine dans une perspective transdisciplinaire (MEES, 2017, p. 11).

nouvelle version du programme d'études préuniversitaires *Sciences humaines* (300.A1), publiée en 2021, par l'introduction d'un objectif d'approfondissement optionnel visant une analyse thématique dans une perspective multidisciplinaire³¹. Ces objectifs, par leur caractère optionnel, ne font toutefois pas partie intégrante de la formation de toutes les étudiantes et de tous les étudiants.

En somme, le Conseil réitère son affirmation tirée d'un récent avis sur l'enseignement universitaire, laquelle s'applique plus largement à l'enseignement supérieur, « d'aborder tous les projets de formation dans une perspective élargie, accordant une place importante au développement de compétences générales et d'une culture générale personnelle nécessaire à une insertion réussie, efficace, productive non seulement sur le plan économique, mais aussi sur le plan citoyen, dans une société voulant maîtriser les exigences de la civilisation du XXI^e siècle » et réaffirme le souhait voulant que « la spécialisation des programmes ne porte pas ombrage à leur ancrage dans une solide formation générale » (CSE, 2019b, p. 160). Au collégial plus précisément, le Conseil estime que la culture se trouve notamment dans le fondement des disciplines et dans les thématiques, en plus d'être le propre de la formation générale. Tout en reconnaissant l'apport essentiel de la formation générale (commune, propre et complémentaire) dans la poursuite de l'acquisition d'une formation de base qui donne de la perspective à la formation spécialisée, il estime que cette composante de la formation ne peut porter à elle seule cette culture à insuffler, de façon encore plus marquée, aux étudiantes et aux étudiants. Il tend ainsi à privilégier une contribution élargie à l'ensemble des disciplines pour le développement de cette culture dans une optique d'approche programme et de responsabilité partagée par les acteurs de toutes les composantes des programmes. Pour le Conseil chacun est porteur de culture générale à son niveau et cette contribution de tous s'applique également dans une optique de décloisonnement disciplinaire et d'interdisciplinarité.

2.1.3 Point de vue étudiant sur les apprentissages essentiels

Le Conseil a interrogé les étudiantes et les étudiants sur l'importance accordée au développement de compétences liées aux principales tendances sociétales, aux compétences du 21^e siècle et au perfectionnement de compétences de base dans le cadre de leur formation au collégial. Dans une large majorité, les répondantes et les répondants estiment « très important » ou « assez important » que leur formation au collégial contribue à l'acquisition de compétences dans ces domaines et que certaines attentes ressortent avec plus de force. Les résultats des graphiques sont présentés en pourcentage de répondantes et de répondants selon le degré d'importance accordé à un énoncé. L'interprétation des résultats est enrichie de quelques pistes avancées par le CIRE.

Tendances sociétales

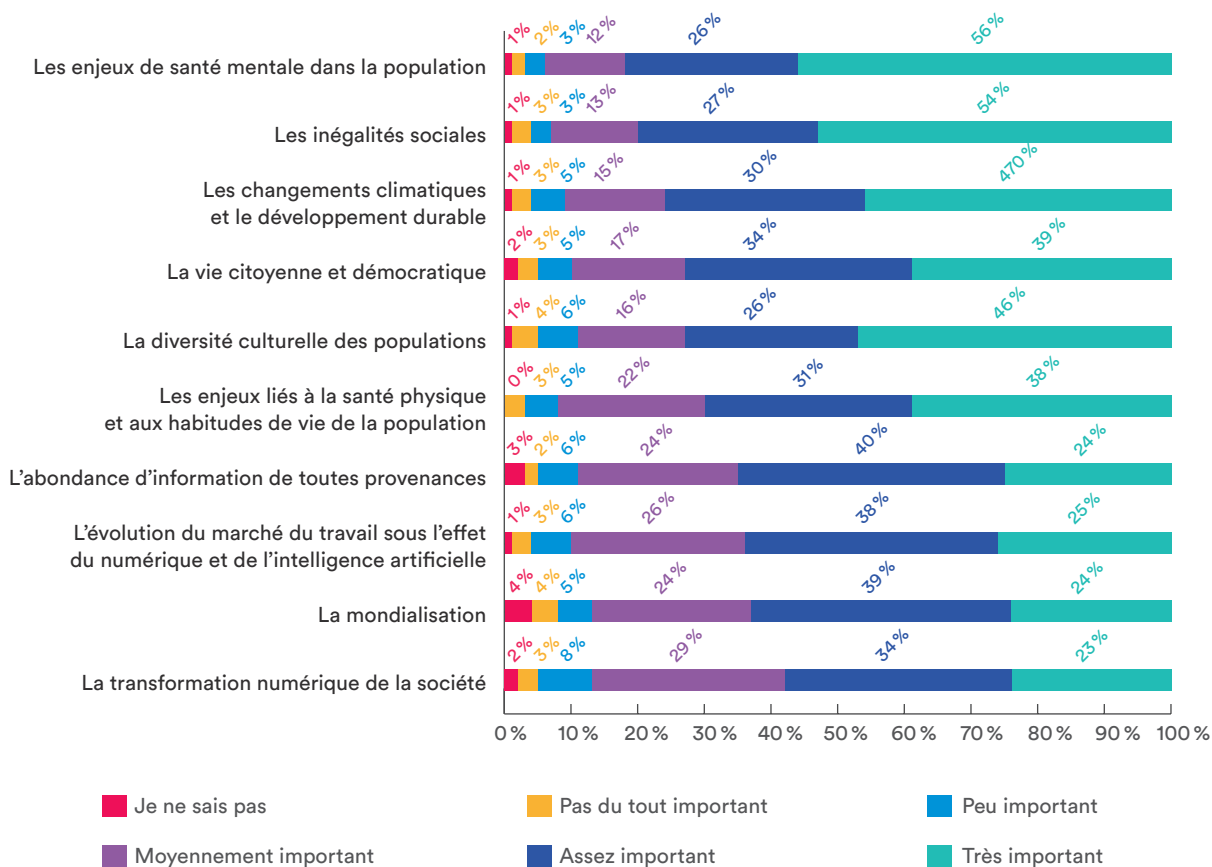
Pour connaître la perception des étudiantes et des étudiants quant à la nécessité de développer des compétences en lien avec les principales tendances de la société, la question suivante leur a été adressée : « Dans quelle mesure est-il important pour vous que votre formation au collégial vous prépare à comprendre les tendances suivantes et à composer avec ces dernières ? » Dix énoncés correspondant à des tendances de la société ont été soumis aux participantes et aux participants.

31 Cet objectif est libellé comme suit : OENJ – Analyser un enjeu thématique selon une perspective multidisciplinaire en sciences humaines (MES, 2021, p. 14).

Les résultats montrent que la majorité considère «très important» ou «assez important» de développer des compétences pour l'ensemble des tendances proposées. Parmi celles-ci, cinq se démarquent par des pourcentages de réponse «très important» autour de 50% : les enjeux de santé mentale dans la population (56%), les inégalités sociales (54%), les changements climatiques et le développement durable (47%) et la diversité culturelle des populations (46%). En contrepartie, les tendances liées à l'évolution du numérique, soit la transformation numérique de la société et l'évolution du marché du travail sous l'effet du numérique et de l'intelligence artificielle de même que la mondialisation sont celles dont le jugement «très important» est le plus faible (entre 23% et 25%), mais demeurent tout de même importantes aux yeux des participantes et des participants.

Graphique 2

Dans quelle mesure est-il important pour vous que votre formation au collégial vous prépare à comprendre les tendances suivantes et à composer avec ces dernières ?



Note : Tous les pourcentages ayant été arrondis au nombre entier le plus proche, leur somme peut ne pas correspondre à 100%.

On observe des nuances à ces résultats pour certaines tendances selon le secteur de formation des répondantes et des répondants en considérant le pourcentage des personnes qui estiment une tendance de la société comme étant «très importante» (tableau 32). Ainsi, les répondantes et les répondants du secteur préuniversitaire accordent une importance plus élevée que leurs homologues du secteur

technique aux tendances liées aux *changements climatiques* et au *développement durable*, à la *diversité culturelle des populations*, à la *vie citoyenne et démocratique* et aux *inégalités sociales*. En contrepartie, les répondantes et les répondants du **secteur technique** accordent une importance plus grande que leurs homologues du secteur préuniversitaire aux *enjeux liés à la santé physique et aux habitudes de vie* et à ceux qui concernent la *transformation numérique de la société et du marché du travail*.

Les répondantes et les répondants avaient la possibilité de nommer d'autres tendances qui attirent leur attention, en plus de celles soumises à leur perception. Deux tendances additionnelles sont suggérées par un petit nombre de personnes, mais méritent tout de même d'être citées à titre indicatif, soit : *la place de l'économie et l'importance de pouvoir en saisir les enjeux* ainsi que *l'identité nationale ou la question de la langue française*.

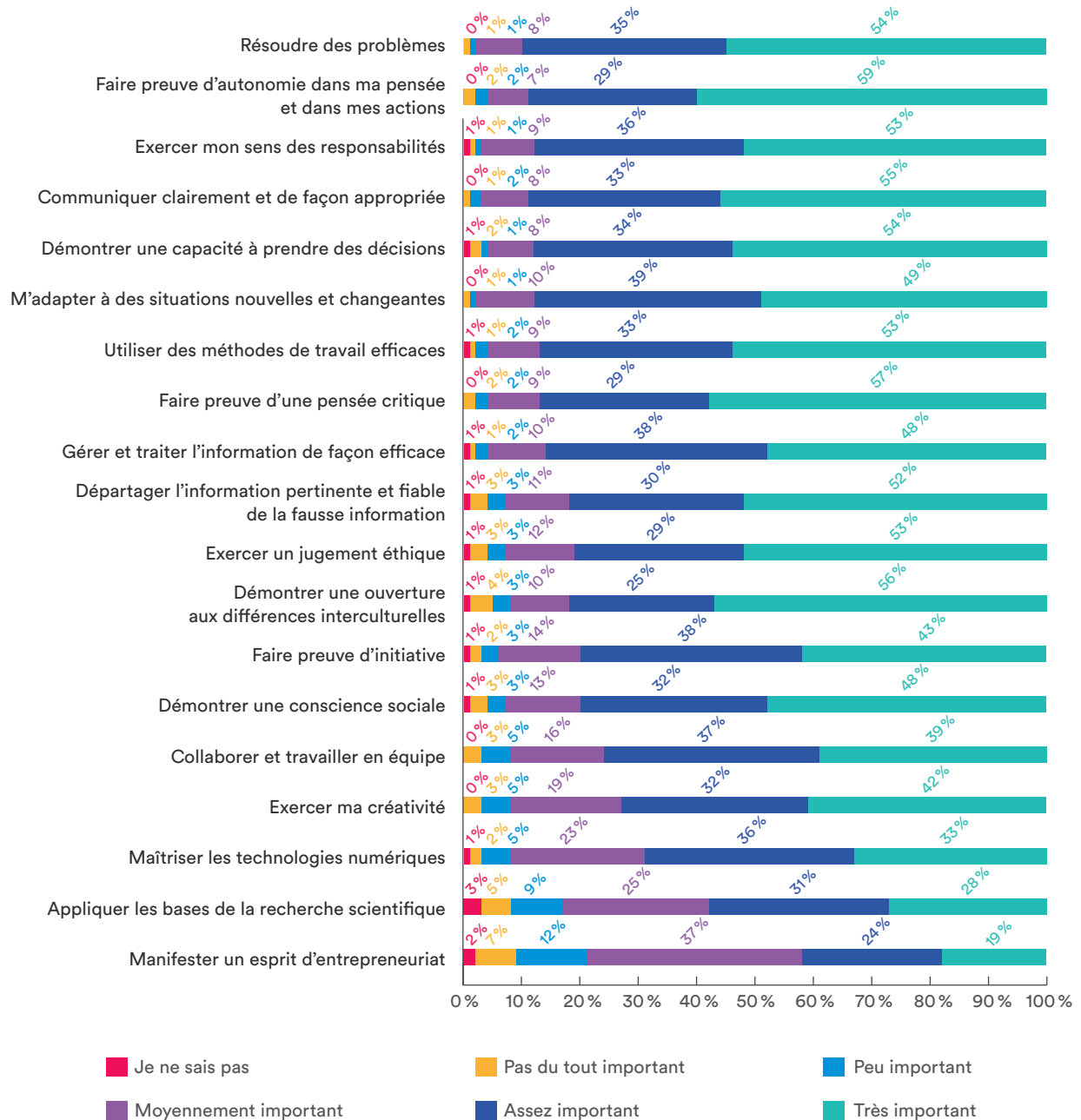
Compétences du 21^e siècle

Pour connaître la perception des étudiantes et des étudiants quant à la nécessité de développer les compétences du 21^e siècle, la question suivante leur a été adressée : « Dans quelle mesure est-il important pour vous de développer les compétences suivantes lors de votre formation au collégial pour jouer un rôle actif et responsable dans la société et le monde du travail ? » Dix-neuf énoncés correspondant à des compétences ont été soumis aux participantes et aux participants.

Les résultats montrent que la majorité considère « assez important » ou « très important » de développer l'ensemble des compétences proposées. Les compétences qui se distinguent avec un pourcentage de réponse « très important » au-delà de 50 % sont : *faire preuve d'autonomie dans ma pensée et dans mes actions* (59 %), *faire preuve d'une pensée critique* (57 %), *démontrer une ouverture aux différences inter-culturelles* (56 %), *communiquer clairement et de façon appropriée* (55 %), *résoudre des problèmes* (54 %), *démontrer une capacité à prendre des décisions* (54 %), *utiliser des méthodes de travail efficaces* (53 %), *exercer mon sens des responsabilités* (53 %), *exercer un jugement éthique* (53 %) et *départager l'information pertinente et fiable de la fausse information* (52 %).

Graphique 3

Dans quelle mesure est-il important pour vous de développer les compétences suivantes lors de votre formation au collégial pour jouer un rôle actif et responsable dans la société et le monde du travail ?



Note: Tous les pourcentages ayant été arrondis au nombre entier le plus proche, leur somme peut ne pas correspondre à 100%.

On observe quelques nuances à ces résultats pour ce qui est de l'importance accordée à certaines compétences selon le secteur de formation des répondantes et des répondants, si l'on tient compte du pourcentage des personnes qui considèrent une compétence comme étant «très importante» (**tableau 33**). Ainsi, les répondantes et les répondants du **secteur préuniversitaire** accordent une importance plus élevée que leurs homologues du secteur technique au développement de la *pensée critique* de même qu'à l'*ouverture aux différences interculturelles* et au *jugement éthique*. Les répondantes et les répondants **du secteur technique** pour leur part accordent une importance plus grande que leurs homologues du secteur préuniversitaire, notamment aux compétences liées à la *résolution de problèmes*, à l'exercice du *sens des responsabilités*, au *sens de l'initiative*, à la *collaboration et au travail d'équipe* de même qu'à la *maîtrise des technologies numériques* et de l'*esprit d'entrepreneuriat*.

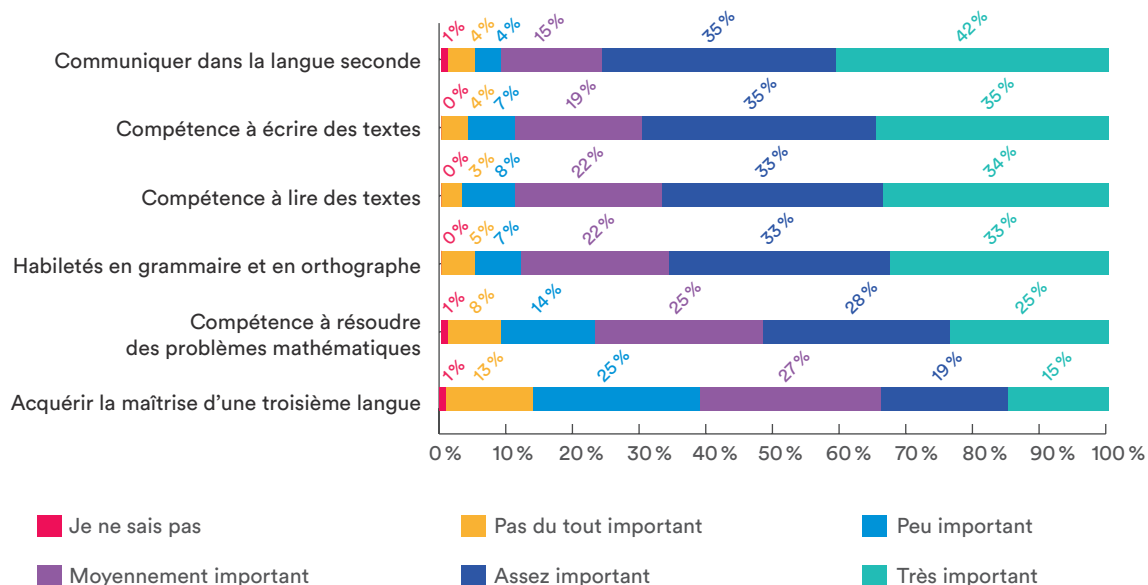
Compétences de base

Pour connaître la perception des étudiantes et des étudiants quant à la nécessité de perfectionner leurs compétences de base acquises au secondaire lors de leur formation au collégial, la question suivante leur a été adressée: «Dans quelle mesure est-il important pour vous de perfectionner votre maîtrise des compétences suivantes pendant votre formation au collégial?» Six énoncés correspondant à des compétences de base ont été soumis aux participantes et aux participants.

Les résultats désignent majoritairement (plus de 50 %) le perfectionnement des compétences proposées comme étant «assez important» ou «très important». Si l'on tient compte uniquement du pourcentage des personnes qui estiment une compétence comme étant «très importante», de manière générale, *communiquer dans la langue seconde* est considérée la plus importante (42%) suivie par la *compétence à écrire des textes* (35%), la *compétence à lire des textes* (34%), les *habiletés en grammaire et en orthographe* (33%) et la *compétence à résoudre des problèmes mathématiques* (25%). La compétence liée à la maîtrise d'une troisième langue obtient un pourcentage de réponse associé à «très important» plus faible (15%).

Graphique 4

Dans quelle mesure est-il important pour vous de perfectionner votre maîtrise des compétences suivantes pendant votre formation au collégial ?



Note : Tous les pourcentages ayant été arrondis au nombre entier le plus proche, leur somme peut ne pas correspondre à 100 %.

En s'intéressant aux réponses selon le secteur de formation (**tableau 34**), on observe que les taux de réponse «très important» se trouvent, dans l'ensemble, plus élevés au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique, à l'exception de la compétence à communiquer dans la langue seconde, dont le perfectionnement est jugé «très important» dans une proportion un peu plus élevée au secteur technique. Cependant, l'ordre d'importance des compétences de base ne varie pas selon le secteur de formation ; il demeure le même que celui énoncé précédemment si l'on considère l'échantillon global.

Réponses à la question ouverte : des besoins en développement de compétences exprimés

En réponse à la question ouverte du sondage sur la formation collégiale idéale, des étudiantes et des étudiants ont nommé le développement de certaines compétences comme caractéristique principale d'une formation collégiale qui répond le mieux à leurs attentes³². Parmi les 481 répondantes et répondants à la question ouverte, 24 personnes ont abordé d'emblée des compétences à développer, soit 18 personnes inscrites à la formation préuniversitaire et 6 inscrites à la formation technique. Les principales compétences nommées, par ordre d'importance, sont les suivantes : compétence citoyenne (y compris devenir un citoyen autonome et indépendant), compétences informatiques et numériques, pensée critique, compétences en gestion financière, compétences liées à des enjeux sociétaux (politique, environnement), communication, préparation à vivre en société et à vivre ensemble, méthodes de travail et gestion du temps. Les citations suivantes explicitent les besoins exprimés :

³² Le libellé de la question ouverte est le suivant : « En vous permettant d'imaginer la formation collégiale idéale, quelle serait la principale caractéristique d'une formation collégiale qui répond le mieux à vos attentes ? »

«Provide intense courses and offer diverse complementary activities for the students' all-round development, including non-academic skills such as communication, time management and investing³³.»

«[...] permet l'acquisition de connaissances générales primordiales au développement de la responsabilité citoyenne et à l'éducation à la citoyenneté tout en permettant de développer un sens critique, de bonnes aptitudes d'interactions, de vivre ensemble et de travail d'équipe.»

«Une formation qui me permet de me former autant dans ce qui m'intéresse (arts visuels) que dans les autres sphères de la vie (vie privée, vie publique et citoyenne) en développant mon sens critique.»

«Dans un enseignement idéal et visionnaire, il serait primordial d'avoir des formations informatiques avec tous les outils actuels et les nouveaux [...] selon nos programmes respectifs.»

«[...] inclure un module sur l'apprentissage des outils numériques, qui serait obligatoire le plus tôt possible dans le tronc commun de tous les programmes.»

«Aussi, d'avoir plus de conférences ou de rassemblements pour parler et apprendre les enjeux politiques, environnementaux, sociaux, culturels, territoires et économiques du Québec. Pour nous aider à devenir des citoyens informés et pouvoir apporter un réel impact à notre société démocrate.»

«Une formation idéale permet aussi une prise de conscience quant aux enjeux de notre société de manière intersectionnelle, tels que les changements climatiques [...]»

En résumé, les personnes consultées se sentent dans l'ensemble concernées par les compétences soumises à leur attention et jugent important que leur formation en favorise le développement. D'une part, elles sont sensibles aux tendances sociétales dominantes et souhaitent que la formation les prépare à agir comme citoyens éclairés et responsables, et comme travailleurs dans un monde notamment marqué par les enjeux de santé mentale dans la population, les inégalités sociales, les changements climatiques et la diversité culturelle des populations. Elles expriment aussi un besoin plus marqué pour le développement de compétences du 21^e siècle relatives à l'autonomie, à la pensée critique, à l'ouverture aux différences interculturelles de même qu'à la communication. Parmi les compétences de base, elles privilégient le perfectionnement de la maîtrise de la langue seconde. Des nuances sont également observées quant à l'importance accordée au développement de certaines compétences selon le secteur de formation. Ces constats posent la question du développement de compétences communes pour toute et tous comparativement à un développement modulé en fonction du niveau d'importance perçu selon le secteur ou le domaine de formation, et renferment des visées communes pour les programmes d'études.

Quelques pistes d'interprétation et de réflexion additionnelles ont été fournies par les jeunes qui composent le Comité interordres de la relève étudiante (CIRE) du Conseil. Parmi les points saillants, **l'importance des compétences du 21^e siècle pour la réussite et pour assurer une transition harmonieuse au collégial est soulignée**. Il semble toutefois que les étudiantes et les étudiants ne soient pas conscients de la nécessité

33 [Traduction] Fournit des cours intensifs et offre diverses activités complémentaires pour le développement complet des étudiants, y compris des compétences non scolaires telles que la communication, la gestion du temps et l'investissement.

de développer de telles compétences à leur arrivée au collège. Elles seraient paraît-il déjà maîtrisées au terme de leur formation, mais l'approche serait surtout intuitive, car on ne saurait décrire des occasions d'enseignement explicite de ces compétences. De plus, lorsqu'il leur est demandé de mettre en pratique certaines compétences en situation d'apprentissage, c'est souvent tenu pour acquis qu'elles sont déjà maîtrisées. Des besoins sont donc exprimés en matière de sensibilisation des étudiantes et des étudiants quant à l'importance de ces compétences, de planification de l'enseignement de ces compétences de même que de réelles occasions d'apprentissage pour les développer. Quant aux compétences de base, la capacité à lire et à comprendre des textes de même qu'à maîtriser la grammaire sont également soulignées comme des compétences fondamentales pour la réussite au collégial, en fonction toutefois du niveau de maîtrise variable chez la population étudiante au collégial.

Ce que retient le Conseil sur les besoins anticipés pour la formation

Le Conseil note la multiplicité des initiatives ayant cours dans différents pays qui convergent vers l'objectif de définir les lignes directrices d'une éducation renouvelée ou adaptée aux besoins anticipés pour l'avenir en vue de préparer les individus à relever les défis actuels et futurs. Une formulation de la finalité de l'éducation plus large se dessine avec un accent particulier mis sur une vision humaniste qui embrasse notamment les dimensions liées à la réalisation du potentiel des individus, au bien-être individuel et collectif, à la capacité d'agir des individus, aux rapports harmonieux de l'être humain avec la planète, aux objectifs de développement durable et à l'éducation tout au long de la vie.

Tout en reconnaissant l'importance de la spécialisation, notamment pour préparer à une fonction de travail, il est également favorable à l'idée **de miser sur une formation qui donne de la perspective aux apprentissages dans une optique de décloisonnement disciplinaire et d'interdisciplinarité, et qui favorise le développement de compétences dites du 21^e siècle de même que l'acquisition d'une culture générale solide**, et ce, dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie. Ces éléments paraissent porteurs aux yeux du Conseil pour préparer les individus à exercer la citoyenneté dans le siècle actuel et à aborder les enjeux cruciaux et complexes dans leur globalité, de même que pour intégrer le milieu du travail. Pour ce faire, le Conseil en appelle à une contribution élargie de toutes les disciplines, incluant les disciplines de la formation générale dont l'apport demeure essentiel pour la formation de citoyennes et de citoyens éclairés et responsables de même que pour une formation de base qui donne de la perspective aux savoirs spécialisés.

Bien qu'il n'existe pas de réel consensus sur le vocabulaire utilisé pour désigner les compétences du 21^e siècle, il y a consensus quant à l'importance d'en favoriser le développement. Les étudiantes et les étudiants consultés par le Conseil accordent aussi une importance au développement de ces compétences. Outre la clarification des concepts et des catégories de compétences de même que la définition des compétences jugées essentielles, le principal défi réside dans une réelle prise en charge de ces compétences dans l'enseignement et l'apprentissage, sans toutefois les considérer comme des ajouts à la formation susceptibles de surcharger les programmes d'études. Le Conseil préconise d'une part une intégration formelle de ces compétences dans les programmes d'études et invite à une réflexion concertée pour la définition d'un profil de sortie global de l'étudiante et de l'étudiant au collégial. D'autre part, puisque ces compétences peuvent également être développées par des activités extracurriculaires, il estime opportun que la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) soit étendue à la formation ordinaire pour reconnaître les acquis et les compétences développés dans le cadre d'activités, par exemple des stages de participation bénévole, des emplois d'été et des expériences de travail à l'étranger

3 La flexibilité de la formation : un potentiel à optimiser

Parmi les conditions énoncées pour atteindre les finalités de la formation pour aujourd'hui et pour l'avenir, le Conseil a choisi d'approfondir la notion de flexibilité de la formation de manière à jeter les bases d'une compréhension commune de cette notion aux multiples facettes et usages et de déceler le potentiel d'évolution des formations en matière de flexibilité.

De nombreux acteurs de l'enseignement supérieur observent, comme le dit Paquelin, « les limites auxquelles sont arrivées les organisations actuelles » à répondre aux attentes sociétales, au regard notamment des taux de réussite de la population étudiante et du nombre de personnes décrocheuses. Ces constats soulèvent une question fondamentale : « Comment dans un monde en mouvement, les établissements de l'enseignement supérieur peuvent-ils s'adapter, penser et mettre en acte un renouveau pédagogique pour répondre à l'évolution des attentes et des besoins des étudiants, du monde socioéconomique et culturel ? » (Paquelin, 2017a, p. 3.) Cette question en appelle à d'autres, qui sont sous-jacentes : Comment penser la formation devant l'allongement de la vie professionnelle et l'incertitude des métiers du futur ? Comment concevoir une offre de formation qui réponde aux attentes et aux besoins des étudiants dans un contexte marqué par le numérique ? (Paquelin, 2017a.)

Toujours selon Paquelin (2017a), l'une des réponses pour réagir à la diversité de besoins et d'attentes ainsi que pour accompagner l'étudiante et l'étudiant dans son projet d'orientation ou de réorientation se trouve dans des propositions organisationnelles qui soutiendraient une diversité de dynamiques et de parcours. Pour y arriver, le principal enjeu pour un établissement d'enseignement supérieur consiste à être en mesure de « diversifier les possibles, d'offrir des degrés de liberté d'action et de décision qui autorisent une singularisation des parcours de formation. [...] Cet enjeu consiste à passer d'une logique de l'offre à une logique de co-design des parcours singularisés qui prennent en compte les attentes et les besoins des étudiants ». (Paquelin, 2017a, p. 6.) Pour Selingo, la flexibilité serait la clé pour enseigner à la jeune génération : « Pour enseigner aux membres de la génération Z, les collègues doivent leur donner des options – pour apprendre de manière autonome ou en groupe ; et virtuellement, dans une salle de classe ou dans le monde, en appliquant de nouveaux concepts et de nouvelles compétences. » (2018, p. 31, notre traduction.)

Dans le document préparatoire au congrès européen en enseignement supérieur sous le thème *The New Student: Flexible Learning Paths and Future Learning Environments*, Unger et Zaussinger (2018) affirment que l'enseignement supérieur est appelé à se moderniser en vue de créer des environnements d'apprentissage adaptés à une population étudiante de plus en plus diversifiée et de répondre aux besoins de la société. La flexibilité de l'apprentissage apparaît comme une façon de satisfaire à ces besoins avec plus d'acuité.

Repenser l'expérience éducative au collégial en fonction des nouvelles réalités amène nécessairement à dépasser la question des curriculums pour s'interroger également sur son organisation d'ensemble. Le Conseil en a appelé au cours des dernières années à une plus grande souplesse en vue de donner un souffle nouveau à l'organisation de l'enseignement collégial pour ainsi mieux tenir compte des réalités actuelles (CSE, 2015, 2017, 2019a). En complément de ces travaux, il propose ici un éclairage sur la notion de flexibilité en enseignement supérieur, principalement au regard de sa signification, de ses conceptions et de son opérationnalisation, dans l'optique de fournir un cadre et des balises supplémentaires pour amener plus loin la réflexion sur les façons d'actualiser le potentiel de flexibilité de l'organisation de la formation collégiale. Sans prétendre s'appuyer sur une revue complète de la littérature sur le sujet, cette section expose les principaux constats issus d'une exploration des écrits publiés au cours des dernières années. Les perceptions des étudiantes et des étudiants sondés dans le cadre des travaux sont également abordées au terme de cette section.

3.1.1 Origine et évolution de la notion de flexibilité

Si l'idée de flexibilité n'est pas nouvelle en soi, il faut attendre le milieu des années 1990 avant que le terme *apprentissage flexible*³⁴ gagne en importance dans les discours en enseignement supérieur (Li et Wong, 2018) avec l'utilisation accrue de l'Internet et l'avènement du World Wide Web (Alexander, 2010; Collis et Moonen, 2011). Cette notion est alors principalement associée et utilisée de manière interchangeable avec celle des technologies de l'information et de la communication (Alexander, 2010) et s'inscrit essentiellement dans une conception axée sur un mode de prestation de la formation de la flexibilité (Alexander, 2010).

Le terme *apprentissage flexible* émerge réellement dans la littérature scientifique en enseignement supérieur au début des années 2000 pour devenir un terme en vogue (Alexander, 2010; Barnett, 2014; Li et Wong, 2018) après avoir souffert d'un faible ancrage théorique laissant place à de multiples interprétations. À ce jour, les recherches portant sur le concept de flexibilité demeurent limitées et les écrits récents cherchent toujours à en clarifier la définition de même que le résultat attendu lorsque la flexibilité devient un objectif (Martin, 2020; Rye, 2008). Certains éléments de définition ont été précisés dans les dernières années, notamment «dans le cadre de conférences sur les formations ouvertes et individualisées» (Paquelin, 2017a, p. 7). Cet intérêt persistant pour la flexibilité en enseignement supérieur se reflète aussi dans les activités et les projets d'organisations nationales et internationales menés au cours des dernières années (Martin et Godonoga, 2020), et il a gagné en importance dans le contexte de crise de la COVID-19 (Martin et Furiv, 2020).

34 Le terme *apprentissage flexible* est utilisé comme équivalent français au terme *flexible learning* utilisé dans les écrits de langue anglaise.

3.1.2 Vers une définition de la flexibilité

Li et Wong (2018) ont recensé un nombre important d'articles parus au fil des deux dernières décennies ; toutefois, les auteurs estiment que des questions fondamentales quant à la notion de flexibilité demeurent toujours sans réponses partagées de façon universelle. Que signifie l'*apprentissage flexible* et à quoi ressemble-t-il en pratique ? En dépit des différentes tentatives, définir ce concept s'avère toujours une tâche complexe (Li et Wong, 2018) et les termes qu'on lui associe sont utilisés de façon variable et selon différentes significations (Unger et Zaussinger, 2018). Sans chercher à convenir des termes qui s'apparentent à la notion de flexibilité ou qui y sont synonymes, l'objectif consiste ici à mettre en lumière les principaux éléments de définition.

Des objectifs variés peuvent motiver la volonté de tendre vers une approche plus flexible des formations, conduisant ainsi à différentes conceptions associées à cette notion. Une déclinaison du terme peut donc être observée selon les visées et les finalités poursuivies, les trois principales repérées étant : la réponse aux besoins de l'étudiante et de l'étudiant, la mise à profit des technologies ainsi que l'accessibilité et l'inclusion. Sans s'attarder à un examen exhaustif des conceptions de la flexibilité qui se dégagent de l'analyse des écrits, le texte qui suit propose d'en extraire les idées phares, et reconnaît que les conceptions dégagées s'avèrent nécessairement interreliées et complémentaires plutôt qu'exclusives.

Une approche «qui offre aux étudiants la possibilité d'assumer une plus grande responsabilité de leurs apprentissages et de s'engager dans des activités d'apprentissage qui répondent à leurs propres besoins individuels» (Wade, 1994, cité dans Unger et Zaussinger, 2018, p. 10, notre traduction).

3.1.2.1 Conception liée aux besoins des étudiantes et des étudiants

Alexander (2010) affirme que le terme *apprentissage flexible* est utilisé pour représenter une gamme d'approches qui visent à répondre aux besoins variés des étudiantes et des étudiants dans les contextes sociaux contemporains. Les besoins des apprenants font référence à l'autonomie en ce qui a trait au temps et à l'emplacement de l'apprentissage, à la disponibilité d'une certaine marge de choix dans le programme d'études, incluant les contenus, les stratégies d'apprentissage et l'évaluation.

Dans cette même perspective, Unger et Zaussinger (2018) mentionnent que l'apprentissage flexible consiste à répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants ainsi qu'à leurs attentes au regard d'un apprentissage plus personnalisé. Selon les auteurs, cela suppose d'offrir des choix appropriés et de bien en informer les apprenantes et les apprenants. Un bon accompagnement est donc requis pour permettre à la population étudiante de constituer un programme individuel sur la base de choix éclairés. Ainsi pour Unger et Zaussinger, l'apprentissage flexible en enseignement supérieur peut être défini comme une approche «qui offre aux étudiants la possibilité d'assumer une plus grande responsabilité de leurs apprentissages et de s'engager dans des activités d'apprentissage qui répondent à leurs besoins individuels» (Wade, 1994, cité dans Unger et Zaussinger, 2018, p. 10, notre traduction).

Selon la Higher Education Academy (HEA) (2015), l'apprentissage flexible est également important, puisqu'il permet aux étudiantes et aux étudiants de mieux concilier les différentes sphères de leur vie, à savoir le travail, les études et les loisirs. Lorsqu'il est bien organisé, il a également une incidence positive sur leur recrutement, leur rétention et leur progression, il favorise leur participation et il offre des possibilités d'apprentissage aux personnes de tous âges et origines, estime la HEA. L'apprentissage flexible est axé sur les étudiantes et les étudiants pour leur permettre de devenir indépendants et autonomes et de développer les habiletés pour gérer les complexités de la vie au 21^e siècle (Higher Education Academy, 2015). Pour la HEA, l'apprentissage flexible consiste à donner du pouvoir à l'étudiante et à l'étudiant et de lui offrir des choix, notamment sur les lieux et les modalités de la formation, tout en assurant un équilibre des pouvoirs entre les établissements d'enseignement et la population étudiante.

Dans le même esprit, Paquelin définit la flexibilité comme « une caractéristique d'une organisation éducative qui offre la possibilité aux étudiants d'adapter et de personnaliser certaines composantes de l'organisation pédagogique en tenant compte de caractéristiques singulières pour atteindre des objectifs et développer des compétences communes » (Paquelin, 2017b, p. 6).

La flexibilité est alors considérée comme une « composante intrinsèque de l'offre de formation et porte potentiellement sur le temps (rythme, durée), sur l'espace (campus, hors campus), sur les modes d'apprentissage (individuel, collectif) et [sur] les objectifs de formation » (Paquelin, 2017a, p. 6). Dans cette optique, il convient de « revoir les normes qui organisent les parcours » de façon à offrir plusieurs choix à l'étudiante et à l'étudiant et d'ainsi s'éloigner d'une approche linéaire « pour penser des passerelles entre différents cheminements, et l'accompagner vers la réussite » (Paquelin, 2017a, p. 6).

Pour Martin, dans l'avenir, l'étudiante ou l'étudiant dit traditionnel ne sera qu'un profil parmi plusieurs autres à l'enseignement supérieur ; on envisage que la formation adaptée aux différents besoins des étudiants de même que les formations en enseignement supérieur offriront une plus grande flexibilité en fait de lieux (modes de prestation), de rythmes et de méthodes d'enseignement. Les cours magistraux traditionnels évolueront vers des approches davantage axées sur le travail et l'apprentissage par l'expérience s'appuyant « sur des études de cas et des exercices de résolution de problèmes. Les étudiants pourront obtenir un diplôme en plusieurs étapes, notamment grâce au développement de la reconnaissance des acquis. Il y aura également un recours accru aux micro-certificats et micro-diplômes » ainsi qu'aux modules de cours qui, par leur cumul, pourront mener à l'obtention du diplôme (Martin, 2020).

Cette conception de l'apprentissage flexible et les définitions qui lui sont associées témoignent donc d'un souci de placer les besoins individuels et diversifiés des étudiantes et des étudiants au centre des motivations pour cette forme d'apprentissage. Les notions de responsabilisation de l'étudiante et de l'étudiant, d'autonomie, de besoins individuels, de personnalisation et de choix se retrouvent au cœur de cette conception. Elle est aussi associée à la notion d'« apprentissage centré sur l'étudiant », voulant que les processus d'enseignement et d'apprentissage soient conçus pour et souvent avec les étudiantes et les étudiants, et à des parcours d'apprentissage de haute qualité, flexibles et plus personnalisés (Unger et Zaussinger, 2018).

«[U]ne caractéristique d'une organisation éducative qui offre la possibilité aux étudiants d'adapter et de personnaliser certaines composantes de l'organisation pédagogique en tenant compte de caractéristiques singulières pour atteindre des objectifs et développer des compétences communes » (Paquelin, 2017b, p. 6).

3.1.2.2 Conception liée aux technologies

L'apprentissage flexible est aussi souvent associé aux technologies de l'information et des communications et aux technologies numériques, que ce soit en association avec l'apprentissage ouvert, la formation à distance ou l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage (Unger et Zaussinger, 2018).

L'idée de flexibilité est utilisée depuis son apparition en association avec l'*apprentissage ouvert*³⁵, la formation à distance, puis avec les technologies de l'information et des communications à la fin des années 1990. L'apprentissage ouvert s'inscrit souvent dans une visée de démocratisation de l'éducation, n'exigeant pas de conditions d'admission, et à l'égalité des chances pour tous d'accéder à l'éducation (Li et Wong, 2018). La formation à distance a quant à elle longtemps été associée à une accessibilité géographique (Li et Wong, 2018), mais Alexander rappelle la célèbre phrase de Mason³⁶ qui veut que le temps soit la nouvelle distance, si bien que le manque de temps plutôt que la distance géographique serait devenu l'une des principales raisons pour lesquelles les étudiantes et les étudiants abandonnent des cours (Alexander, 2010). L'apprentissage flexible signifie toutefois beaucoup plus que l'utilisation des technologies, bien qu'il les englobe nécessairement (Li et Wong, 2018).

Le terme *apprentissage flexible* tend également à être associé au terme anglais *blended learning*³⁷ (Alexander, 2010 ; Palmer, Holt et Farley, 2010) jusqu'à y être confondu. Utilisée au départ comme une combinaison d'activités d'apprentissage en présentiel et en ligne, la signification de l'apprentissage combiné a évolué pour inclure des dimensions qui englobent à la fois les activités individuelles d'apprentissage autonome et collaboratif, les expériences d'apprentissage structurées et non structurées, et le mélange de contenus d'apprentissage personnalisé et standardisé ; l'objectif étant d'utiliser ces mélanges pour créer des expériences d'apprentissage flexibles pour les étudiantes et les étudiants (Alexander, 2010).

Dans sa conception d'une combinaison d'apprentissage en présentiel et à distance, l'apprentissage combiné s'inscrit sur un continuum dont les extrêmes sont « les cours donnés majoritairement en présence physique d'une enseignante ou d'un enseignant et les cours à distance », la difficulté étant de délimiter les frontières pour chacun (Bates, 2017, cité dans Forget-Dubois, 2020, p. 25). L'apprentissage hybride vient s'ajouter sur ce continuum, lequel est distingué de l'apprentissage combiné par Bates en fonction du niveau de combinaison de cours en présentiel et de ressources en ligne ou à distance, comme en témoigne cette étude de la littérature effectuée par le Conseil (Forget-Dubois, 2020) :

Pour lui, un cours combiné est un cours en présentiel enrichi de ressources électroniques ou de discussions en ligne, alors que dans un cours hybride, la salle de classe est repensée pour exploiter au maximum les avantages respectifs des cours en présentiel et en ligne. (Forget-Dubois, 2020, p. 26.)

Néanmoins, le terme hybride est le plus courant dans les écrits en français, tandis que les termes *blended* et *hybrid* sont majoritairement utilisés comme synonymes dans la littérature de langue anglaise, *blended* étant prédominant (Forget-Dubois, 2020).

35 Le terme *apprentissage ouvert* est utilisé comme équivalent français au terme *open learning* utilisé dans les écrits de langue anglaise.

36 L'expression anglaise utilisée par Mason en 2001 est « *Time is the new distance* ».

37 Le terme *apprentissage combiné* est utilisé comme équivalent français au terme *blended learning* utilisé dans les écrits de langue anglaise.

Cette conception de la flexibilité axée sur les technologies peut être considérée comme limitative. Toutefois, l'interaction entre le numérique et la formation est de nos jours inévitable, le rapport à la formation et à l'apprentissage étant « aujourd'hui fortement marqué par la continuité et la porosité numérique ouvrant des possibilités de diversification des temps, des rythmes et des espaces d'apprentissage » (Paquelin, 2017a, p. 12). Cette conception rejoint également celle centrée sur les besoins diversifiés des étudiantes et des étudiants ainsi qu'une autre conception, plus large, visant l'accessibilité, l'inclusion et l'équité.

3.1.2.3 Conception liée à l'accessibilité, l'inclusion et l'équité

Cette conception de la flexibilité est associée plus largement aux parcours de formation et concerne notamment l'articulation et les voies de transition entre les ordres d'enseignement, les programmes de formation ainsi que les conditions d'admission. Plutôt que de faire référence au concept d'apprentissage flexible, cette conception renvoie plus souvent à l'expression *parcours d'apprentissage flexibles*³⁸.

L'Agenda Éducation 2030 définit les *parcours d'apprentissage flexibles* comme des points d'entrée et de réintégration à tous les âges et à tous les ordres d'enseignement, y compris des liens renforcés entre les structures formelles et non formelles de formation ainsi qu'une reconnaissance, une validation et une accréditation des connaissances, des aptitudes et des compétences acquises dans le cadre de l'éducation formelle et informelle (Martin et Godonoga, 2020). Cela implique non seulement que les voies sont flexibles, mais aussi qu'il existe de multiples parcours d'apprentissage adaptés à une diversité d'apprenants et à leurs besoins d'apprentissage.

Pour Martin et Godonoga (2020), la flexibilité des parcours d'apprentissage et des formations représente une réponse à l'expansion des systèmes d'enseignement supérieur liée à la demande accrue pour l'enseignement supérieur ainsi qu'à la diversification de la population étudiante au cours des dernières décennies. D'une part, l'enseignement supérieur a connu au fil du temps une multiplication des établissements d'enseignement ainsi qu'un accroissement de son offre de formation. Les établissements et les autres fournisseurs de la formation peuvent différer considérablement au regard de leur statut, de leur origine, de leur mission, de leurs voies d'accès, de leurs types de programmes et de leur mode de prestation de la formation. Cette situation peut donner lieu à des systèmes d'enseignement supérieur de plus en plus complexes et fragmentés qui rendent difficile l'introduction d'une offre de formation articulée et souple. D'autre part, l'expansion de l'enseignement supérieur a non seulement entraîné une augmentation du nombre, mais également du type d'étudiantes et d'étudiants. Aujourd'hui, ce sont des apprenants dits traditionnels et non traditionnels, y compris des adultes qui travaillent, des étudiants à temps partiel, des étudiants internationaux, des personnes qui retournent à l'enseignement supérieur et des personnes issues de la diversité culturelle. Tous ces groupes ont des motivations et des besoins d'apprentissage différents, ce qui nécessite une offre d'enseignement supérieur souple, centrée sur les étudiantes et les étudiants et bien articulée pour leur permettre d'emprunter diverses voies d'apprentissage (Martin et Godonoga, 2020). Dans l'avenir, les établissements d'enseignement supérieur devront travailler de manière plus intégrée, proposer diverses voies d'accès à l'enseignement supérieur et faciliter le passage d'un programme, d'une discipline et d'un établissement à l'autre (Martin, 2020).

38 L'expression *parcours d'apprentissage flexibles* est l'équivalent français de *flexible learning pathways* utilisée dans les écrits de langue anglaise.

De plus, «la flexibilité et la multiplicité des voies d'accès à l'apprentissage qu'elle induit permettent aux étudiants traditionnellement défavorisés – et qui se concentrent souvent dans des filières de moindre prestige (par exemple, l'enseignement et la formation techniques et professionnels ou l'enseignement supérieur de cycle court) – de progresser et d'obtenir des diplômes de niveau avancé.» (Martin, 2020.)

En résumé, selon cette conception, la reconnaissance des apprentissages antérieurs, réalisés dans un contexte formel ou informel, les voies de transfert d'un système ou d'un programme à l'autre, tout comme la prise en compte de la diversité étudiante constituent des notions clés.

3.1.3 Dimensions et champs d'application de l'apprentissage flexible

Une autre façon d'aborder la notion d'apprentissage flexible consiste à en définir les dimensions pour tendre vers une opérationnalisation du concept dans les pratiques. Cela requiert de préciser son champ d'application ainsi que le niveau d'intervention souhaité.

Malgré l'attention accordée à cette notion, on observe, notamment dans l'environnement de l'enseignement supérieur européen, que les mesures prises en ce sens ne concernent souvent qu'un aspect de la flexibilité et qu'elles sont habituellement basées sur des initiatives des établissements plutôt que rattachées à une stratégie cohérente qui couvre toutes les dimensions et les buts associés à l'apprentissage flexible (Unger et Zaussinger, 2018). Pour exploiter pleinement le potentiel de l'apprentissage flexible, diverses formes de flexibilité peuvent être mises en œuvre simultanément et à différents niveaux d'intervention pour tenir compte de la diversité étudiante. Pour atteindre les objectifs ambitieux de rendre l'enseignement supérieur plus inclusif, de préparer les étudiantes et les étudiants aux défis qui les attendent sur le marché du travail et de favoriser le développement des démocraties par la citoyenneté active et la cohésion sociale, une approche systématique de la flexibilité gagnerait à remplacer les mesures actuelles plutôt isolées (Unger et Zaussinger, 2018).

Unger et Zaussinger (2018) présentent différentes conceptions des dimensions associées à la flexibilité de la formation ou des environnements d'apprentissage; ils soutiennent qu'il existe différentes façons d'opérationnaliser cette notion, allant d'approches plus ciblées de la flexibilité touchant principalement les cours et les approches pédagogiques notamment, à des perspectives plus globales. Paquelin (2017b) renvoie pour sa part à des niveaux d'exercice qui se déclinent en trois paliers, soit celui du cheminement scolaire (parcours), du mode d'enseignement (modalités d'enseignement et d'apprentissage) ainsi que des cours et des séances (pratiques pédagogiques), ou, en d'autres termes, aux niveaux d'exercice *macro, meso et micro*.

Le texte qui suit présente trois principaux niveaux d'intervention associés à la flexibilité dégagés par l'analyse des écrits, soit l'approche ciblée, l'approche organisationnelle et l'approche globale. Bien qu'ils possèdent des caractéristiques distinctes, ces niveaux se recoupent et s'avèrent résolument interdépendants.

3.1.3.1 Approche ciblée

Si la recherche universitaire sur la flexibilité en éducation se concentre principalement sur la flexibilité de l'apprentissage au sens large (Unger et Zaussinger, 2018), des écrits définissent un premier champ d'application qui se situe à l'échelle des cours. La flexibilité des activités d'enseignement et d'apprentissage vise d'abord à tenir compte de la diversité des modes et des styles d'apprentissage des apprenantes et des apprenants par la diversification des pratiques pédagogiques au sein d'un même cours (Paquelin, 2017a).

En plus de viser la flexibilité des approches pédagogiques proprement dites, Li et Wong (2018) exposent dans leur récente revue de la littérature huit zones de flexibilité s'appliquant aux cours ou aux activités d'apprentissage.

1. Le moment : date, heure, rythme de l'apprentissage ;
2. Le contenu : sujets abordés dans les curriculums, séquence des apprentissages, niveau de difficulté (sans compromettre les objectifs d'apprentissage) ;
3. Les conditions d'admission : préalables pour participer aux cours ;
4. Les approches pédagogiques : flexibilité des activités d'apprentissage quant à leur quantité, durée, organisation sociale, environnement d'apprentissage, type d'activités, etc. (par exemple, diffusion de cours, apprentissage en ligne, apprentissage mixte, classe inversée) ;
5. Le mode de prestation : lieu d'apprentissage et canaux d'information sur les cours (en ligne, par exemple) ;
6. L'évaluation des apprentissages : modes d'évaluation, niveau d'exigence, pondération des différentes évaluations, dates d'évaluation ;
7. Les ressources et le soutien fournis : matériel pédagogique varié favorisant l'inclusion, systèmes de soutien en place (par exemple, e-tutorat, apprentissage par les pairs), lieu et moment où le matériel et le soutien sont disponibles ;
8. L'objectif d'apprentissage : préciser l'objectif de l'apprentissage peut être considéré comme un autre facteur important de flexibilité de l'apprentissage.

3.1.3.2 Approche organisationnelle

La flexibilité revêt également un potentiel dans les aspects organisationnels des programmes d'études. Bien que cette approche chevauche dans une certaine mesure l'approche ciblée sur les activités d'enseignement et d'apprentissage, une présentation de ses dimensions permet d'apporter un éclairage supplémentaire sur l'application de la flexibilité à l'échelle d'un programme d'études.

Les dimensions associées à cette approche concernent notamment :

1. Le régime d'étude (temps plein et temps partiel) : avec la possibilité pour l'étudiante ou l'étudiant de passer de l'un à l'autre au cours de sa formation ;
2. Le rythme des études : par exemple, l'apprentissage intensif ;
3. La combinaison d'apprentissages en ligne et en présentiel ;
4. Les collaborations : avec les entreprises (formation duale), avec d'autres fournisseurs de formation formelle et non formelle, avec d'autres établissements d'enseignement à l'échelle nationale ou internationale, etc. ;
5. Le curriculum : programme composé de sujets majeurs et mineurs et de cours au choix qui favorisent notamment l'interdisciplinarité ;
6. Les procédures administratives : utilisation par exemple des nouvelles technologies pour les communications avec le personnel enseignant ou administratif (Unger et Zaussinger, 2018).

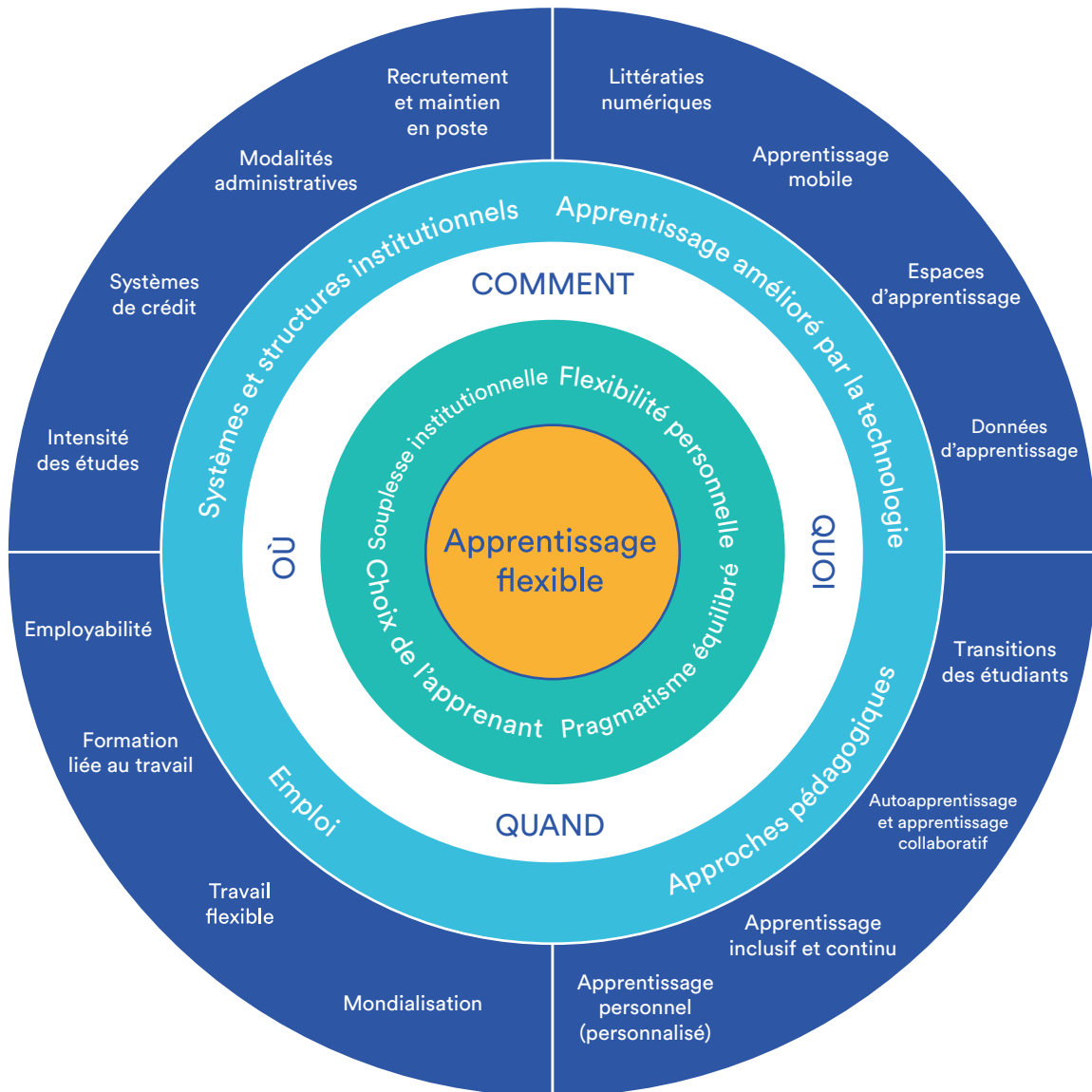
3.1.3.3 Approche globale

Enfin, la flexibilité peut être abordée sous des aspects qui dépassent la flexibilité dans les cours ou les expériences d'apprentissage individuelles, en prenant en compte tous les aspects de l'enseignement supérieur. Cette approche englobe à la fois des éléments liés à la flexibilité de l'accès à l'enseignement supérieur ainsi que des aspects organisationnels liés aux programmes d'études et aux environnements ainsi qu'aux activités d'apprentissage.

Le cadre de référence de la Higher Education Academy (HEA) (2015) est considéré comme une référence pour une approche globale de la flexibilité dans l'enseignement supérieur. Selon la HEA, la flexibilité vise à responsabiliser les étudiantes et les étudiants en leur offrant des choix sur le mode d'apprentissage (*how*), le contenu des programmes (*what*), le moment et le rythme de l'apprentissage (*when*) et les lieux d'enseignement (*where*) (Unger et Zaussinger, 2018) (voir la [figure 2](#)).

Figure 2

Adapté du cadre de référence pour l'apprentissage flexible de la Higher Education Academy³⁹



Source : Higher Education Academy (2015).

39 Quatre domaines clés de la flexibilité émanent du cœur du schéma lié à l'apprentissage flexible, dont deux sont associés aux étudiantes et aux étudiants et deux au rôle des établissements. Ainsi, le *choix de l'apprenant* et la *flexibilité personnelle* se concentrent sur les étudiantes et les étudiants, tandis que *l'agilité organisationnelle* et le *pragmatisme équilibré* mettent l'accent sur le rôle des établissements. La couche suivante articule les choix des étudiantes et des étudiants associés à l'approche d'apprentissage flexible (comment, quoi, quand et où) et les quatre domaines suivants et leurs composantes influencent le degré d'apprentissage flexible offert aux étudiantes et aux étudiants (par exemple, apprentissage amélioré par la technologie, rôle de l'emploi et approches pédagogiques, structures organisationnelles) (Unger et Zaussinger, 2018). Finalement, pour Paquelin (2017a, p. 14), la flexibilité doit être envisagée dans une *approche globale dite écosystémique* qui tient compte des « différentes dimensions de l'offre pédagogique » et qui suppose la mobilisation de l'ensemble des acteurs qui gravitent autour de l'étudiante et de l'étudiant pour assurer la cohérence des actions et accompagner ces derniers dans la réussite de leur projet d'études.

3.1.4 Perspectives et limites

Bien que la flexibilité soit une notion de plus en plus étudiée et qu'elle soit présente dans les discours en enseignement supérieur depuis deux décennies, ses bénéfices et ses conséquences, sur la réussite des étudiantes et des étudiants par exemple, demeurent peu documentés (Martin, 2020 ; Unger et Zaussinger, 2018). En effet, selon ces auteurs, les recherches demeurent limitées au regard des effets de l'apprentissage flexible sur la réussite et sur l'équité en enseignement supérieur, et le peu d'évaluations ou d'analyses recensées porte généralement sur des cas particuliers.

Néanmoins, pour Martin (2020), la flexibilité comprend des avantages sur plusieurs plans. Pour la population étudiante, les parcours d'apprentissage flexibles permettent une meilleure adaptation aux réalités et aux besoins des étudiantes et des étudiants. Pour les personnes en emploi, elle offre plus de voies de réintégration à l'enseignement supérieur dans le but de mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences. Pour le marché du travail, elle favorise une meilleure adéquation des compétences acquises et des besoins du milieu. Enfin, pour la société dans son ensemble, la flexibilité renforcerait l'équité. Pour la Higher Education Academy, l'apprentissage flexible facilite l'interaction avec les employeurs de manière mutuellement constructive, et, par conséquent, les étudiantes et les étudiants peuvent contribuer à l'économie nationale et maintenir leur viabilité financière tout en poursuivant leurs études (Higher Education Academy, 2015). Pour Paquelin, la «flexibilisation» vise à accompagner les étudiantes et les étudiants dans l'engagement, la persévérance et la réussite de leur parcours d'études (Paquelin, 2017a).

Envisager la flexibilité comme une option, c'est-à-dire l'introduire en plus des structures existantes comme une option supplémentaire pour les apprenantes et les apprenants.

Si peu de recherches démontrent à ce jour les résultats et les effets de la flexibilité, les limites de cette dernière sont quant à elles fréquemment abordées dans les écrits selon cinq principales zones de préoccupation : le niveau d'autonomie des étudiantes et des étudiants requis pour prendre part aux décisions importantes à l'égard de leur processus d'apprentissage, le manque d'information et d'accompagnement des étudiantes et des étudiants quant aux multiples options d'études offertes, la surcharge qu'implique la flexibilité pour les établissements concernant la gestion de toutes les options offertes, le manque d'encadrement des pratiques associées à l'apprentissage flexible ainsi qu'une vision limitative de la flexibilité associée à l'utilisation des technologies. À cela, le Conseil ajoute que l'introduction des technologies numériques à la formation peut être source d'inégalité et profiter majoritairement aux étudiantes et aux étudiants les plus favorisés (CSE, 2020b).

Pour composer avec ces limites, voire les dépasser, des stratégies et des conditions sont avancées en vue de tendre vers des pratiques d'apprentissage flexible. D'abord, l'information et le soutien à l'orientation des étudiantes et des étudiants demeurent primordiaux dans un contexte où de multiples options d'études sont proposées et en raison des conséquences potentielles des décisions prises par l'étudiante ou l'étudiant quant à la suite de son parcours de formation. Aussi, plutôt que de nourrir l'ambition de redessiner les formations sur de nouvelles bases, la flexibilité peut être envisagée comme une option supplémentaire pour les apprenantes et les apprenants (Unger et Zaussinger, 2018) . Ainsi, l'étudiante ou l'étudiant a la possibilité de choisir une voie plus ou moins flexible selon ses besoins. De plus, au niveau organisationnel et à l'échelle nationale, **un encadrement des pratiques est requis, tant par des politiques, des stratégies ou des règlements. Un cadre réglementaire ou une stratégie nationale peut par exemple établir des normes et des lignes directrices et fournir des ressources financières pour aider les établissements d'enseignement à intégrer des options d'apprentissage flexible dans leurs programmes d'études**

(Martin et Godonoga, 2020), comme c'est le cas dans les systèmes d'enseignement supérieur de certains pays. La question de savoir qui des établissements ou de l'État devrait être responsable de délimiter les grandes lignes d'un environnement d'apprentissage flexible demeure, tout comme celle de savoir si tous les établissements devraient avoir des formes similaires de flexibilité ou, au contraire, s'il devrait y avoir une complémentarité et, par conséquent, une plus grande diversification des offres de formation (Unger et Zaussinger, 2018).

3.1.5 Quelques pratiques inspirantes en enseignement supérieur au Canada et à l'étranger

Cette section présente brièvement deux exemples de pratiques repérées au fil de l'exploration des écrits pour illustrer les liens avec les éléments de l'apprentissage flexible relevés précédemment. Bien que plusieurs initiatives auraient pu être abordées ici, notamment celles amorcées dans les collèges québécois pour répondre aux besoins de flexibilité dans le contexte exceptionnel de pandémie de la COVID-19, les pratiques présentées ont comme caractéristiques d'être balisées par un cadre structuré de l'apprentissage flexible et d'avoir été instaurées avant le début de la crise sanitaire. Puisque les recherches ont couvert l'enseignement supérieur de façon globale, les exemples cités concernent à la fois des collèges et des universités.

Collège Cambrian: une approche d'apprentissage flexible

Le **Collège Cambrian** est un établissement d'enseignement postsecondaire (collège d'arts appliqués et de technologie) situé à Sudbury, dans le nord de l'Ontario. Apprendre n'importe où, de toutes les façons et à tout moment, telle est la façon pour cet établissement de présenter son approche de *flex learning*, soit des formations offrant des options d'apprentissage flexible dans certains domaines associés. Il présente ces options comme une occasion pour les étudiantes et les étudiants de concilier les études, le travail et la vie personnelle avec la possibilité d'effectuer des études à temps plein et à temps partiel. Les modes de formation varient selon les programmes et les cours en fonction de deux modèles : 1) l'apprentissage à distance donnant accès au matériel du cours en tout temps de façon asynchrone ; 2) les classes virtuelles animées par un enseignant en temps réel et permettant des interactions avec l'enseignant et entre les étudiants. Les programmes offrant cette option d'apprentissage flexible couvrent entre autres les domaines de l'administration, des services communautaires, des sciences de la santé, des soins infirmiers et d'urgence, des métiers et des sciences juridiques.

L'université de Colombie-Britannique : plan stratégique pour une vision d'apprentissage flexible

L'Université de la Colombie-Britannique (UBC) s'est dotée d'un plan stratégique pour la mise en place de l'apprentissage flexible (UBC, 2014). Ce dernier consiste en une stratégie globale qui modifie le mode (*how*), le moment et le rythme (*when*) et le lieu (*where*) où les étudiantes et les étudiants de l'Université effectuent leurs apprentissages. Selon l'UBC, l'**apprentissage flexible** stimule le raisonnement et la rétention, et permet aux étudiantes et aux étudiants de personnaliser leur expérience pour atteindre des objectifs éducatifs et professionnels à long terme.

Six piliers fondent cette stratégie : 1) la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage ; 2) une carrière élargie et une éducation personnelle ; 3) l'amélioration de l'expérience étudiante ; 4) l'augmentation de la personnalisation des formations (pour répondre aux besoins individuels des apprenants et offrir plus de flexibilité et de choix dans les apprentissages) ; 5) l'extension des programmes « passerelles », qui favorisent l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants ; 6) le renforcement de partenariats entre les établissements d'enseignement (University of British Columbia, s. d., notre traduction).

Regard sur le système d'enseignement supérieur finlandais

Dans sa démarche exploratoire des pratiques en vigueur dans d'autres régions, le système d'enseignement supérieur finlandais s'est imposé comme objet d'intérêt pour une analyse plus approfondie en raison des réformes mises en œuvre par le gouvernement aux différents ordres d'enseignement dans la dernière décennie, lesquelles incitent à l'introduction de plus de souplesse ou de flexibilité dans le fonctionnement du système et dans les formations. En s'appuyant sur les éléments du cadre d'analyse de l'apprentissage flexible présenté précédemment, le Conseil fait état des principales observations quant à la flexibilité du système d'enseignement supérieur finlandais selon quatre niveaux d'intervention, dont les limites ne sont toutefois pas étanches, soit : la structure du système, les parcours de formation, les lieux et les temps de formation de même que les modalités d'enseignement et d'apprentissage.

La flexibilité de la formation en Finlande

Il convient de rappeler d'emblée l'objectif central du système éducatif finlandais qui consiste à assurer un accès équitable à l'éducation pour toutes les citoyennes et tous les citoyens. De même, le système éducatif est vu comme un outil pour générer des changements sociétaux. Parmi les valeurs fondamentales du système éducatif finlandais, une importance est accordée à l'apprenante et à l'apprenant au centre de l'action éducative et responsable de son apprentissage. La capacité et la maturité de ceux-ci à faire des choix judicieux quant aux façons de réaliser leurs projets personnels d'apprentissage sont reconnues dans ce système.

La flexibilité transparaît d'abord dans la *structure d'ensemble du système éducatif* qui ne connaît pas de filières en cul-de-sac. Les apprenantes et les apprenants ont toujours la possibilité de poursuivre leurs études à un ordre supérieur, quels que soient leurs choix entre les diverses filières. La reconnaissance des acquis permet d'éviter la redondance des études (Ministry of Education and Culture of Finland, 2014). Après la scolarité obligatoire de l'éducation de base d'une durée de neuf ans, près de 98 % des élèves passent au secondaire supérieur, alors que d'autres ont l'option de faire une dixième année pour consolider les acquis du socle commun ou se préparer pour une

formation menant à l'emploi. Les premiers ont le choix de poursuivre les études en enseignement général supérieur ou en enseignement et formation professionnels, selon leurs aspirations et suivant un plan d'études individuel comprenant à la fois des modules obligatoires et des modules optionnels. Cette étape présente des similitudes avec le cégep québécois, mais ne se situe pas encore à l'enseignement supérieur qui renvoie en Finlande aux parcours dans les universités et les écoles polytechniques.

C'est à partir de l'enseignement secondaire supérieur que *la flexibilité dans le parcours de formation* devient perceptible : choix de modules de formation, progression au rythme de l'étudiante et de l'étudiant durant la période prévue (de deux à quatre ans), possibilité de choisir des modules de la formation professionnelle et de l'enseignement général. Des balises sont toutefois prévues pour que les étudiantes et les étudiants ne prolongent pas trop leurs études et qu'ils puissent libérer les places occupées au profit d'autres candidats.

À l'enseignement secondaire supérieur, une flexibilité est offerte *quant au temps ou au moment où se déroule la formation* qui convient à chaque apprenante et apprenant. Ce moment peut être une journée entière, une demi-journée, le soir, la fin de semaine ou encore pendant le congé, selon la disponibilité de l'apprenante et de l'apprenant et dans la perspective de conciliation études-travail-famille. Les *modes de formation* peuvent renvoyer à un apprentissage en ligne, un apprentissage par l'exercice d'un travail en temps réel et dans un milieu physique de travail ou dans un atelier de simulation, ou encore un apprentissage à l'occasion d'une activité bénévole, d'un loisir ou d'un voyage. À l'enseignement supérieur, à l'Université des sciences appliquées de Häme par exemple, les études optionnelles suivies en dehors des modules obligatoires permettent à l'apprenante et à l'apprenant d'élargir, d'approfondir et de compléter ses compétences professionnelles et son développement personnel en fonction de ses besoins et de ses objectifs. Il peut choisir des études optionnelles à partir de son programme d'études, parmi d'autres programmes d'études de l'établissement ou dans d'autres établissements d'enseignement supérieur au moyen de CampusOnline, dans les universités ouvertes ou par l'entremise d'autres environnements d'apprentissage, tels que les projets et les collaborations avec l'entreprise. L'étudiante et l'étudiant peuvent s'engager dans leur formation selon un horaire adapté à leur profil et à leurs besoins : études à temps plein, à temps partiel parallèlement à un emploi ou selon un cheminement personnalisé et accéléré. (Häme University of Applied Sciences, 2019).

Deux notions clés sont *associées aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage*, soit celles de choix et d'autonomie. On y valorise l'apprentissage flexible plutôt que la conformité et le respect de règles rigides. Certes, le modèle de formation finlandais comprend des balises, mais on insiste sur le choix et sur l'autonomie de l'étudiante et de l'étudiant, ce qui tend à favoriser un sentiment de pertinence de l'apprentissage, de la responsabilisation et de la maîtrise dans le processus d'apprentissage ainsi qu'un meilleur engagement. Le personnel enseignant travaille sur le développement de la confiance de l'étudiante et de l'étudiant en reconnaissant l'unicité de l'individu et en soutenant le développement de son autonomie et de sa capacité à faire des choix. Dans certains domaines, pour l'apprentissage des langues secondes par exemple, les étudiantes et les étudiants ont le choix entre un cours traditionnel ou des modules d'apprentissage autonomes. L'apprentissage actif est au cœur des stratégies d'apprentissage et les jeunes sont placés dans des situations de résolution de problèmes associés à des sujets réels qui leur permettent de développer des connaissances et des compétences multidisciplinaires. Les approches pédagogiques par projet misent notamment sur l'autonomie, la créativité, la pensée critique et le plaisir. À l'Université

d'Helsinki, l'enseignement est fort diversifié, avec des groupes de différentes tailles, du soutien et une supervision individualisée, des contacts interactifs et un enseignement à distance. Les modes d'enseignement sont basés sur la recherche et s'orientent vers une éducation de plus en plus ouverte, inclusive et centrée sur l'étudiante et l'étudiant qui est invité à explorer les potentialités du numérique (University of Helsinki, 2020).

3.1.6 Point de vue étudiant sur la flexibilité de la formation

Le Conseil a interrogé les étudiantes et les étudiants sur leur intérêt envers la flexibilité de la formation en s'inspirant des dimensions définies par la HEA (2015), à savoir la flexibilité en matière du moment et du rythme (quand), du lieu où se déroule la formation (où), du mode de formation (comment) et du contenu des programmes (quoi). Cette section en présente les résultats, lesquels sont enrichis et illustrés par des citations d'étudiantes et d'étudiants tirées de la question ouverte sur les caractéristiques d'une formation collégiale qui répond le mieux à leurs attentes⁴⁰. Les résultats des graphiques sont présentés en pourcentage de répondantes et de répondants selon le degré d'intérêt accordé à un énoncé. L'interprétation des résultats est enrichie de quelques pistes avancées par le CIRE.

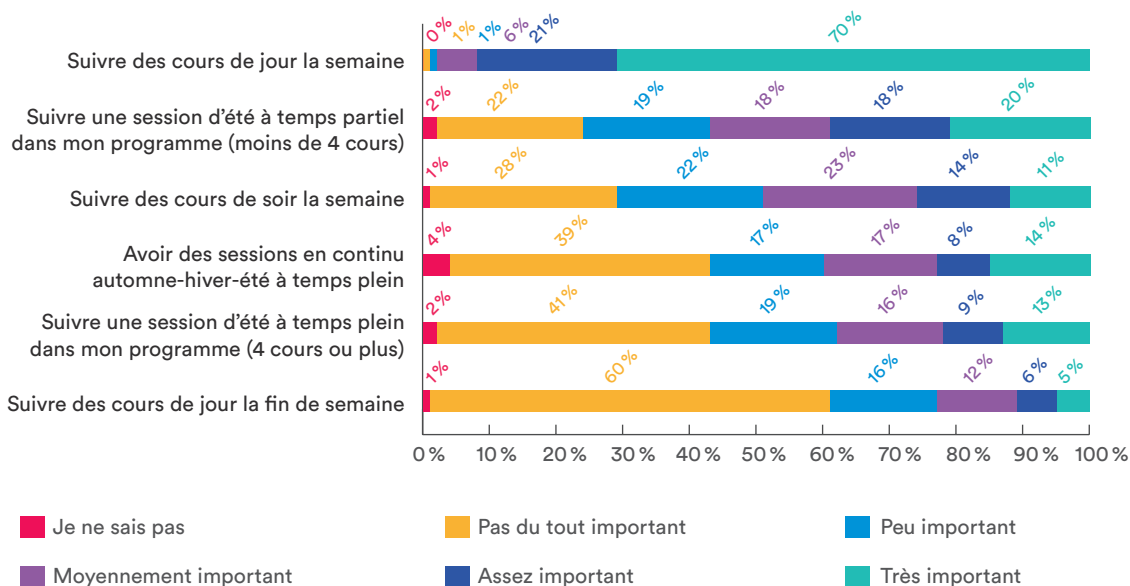
Le moment de la formation

En vue de connaître l'intérêt des étudiantes et des étudiants envers la flexibilité pour ce qui est du moment de la formation, la question suivante leur a été adressée : « Si tous ces horaires étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir ? » Six énoncés qui correspondent à des horaires de cours et au calendrier scolaire ont été soumis aux participantes et aux participants.

40 En réponse à la question ouverte du sondage sur la formation collégiale idéale, les répondantes et les répondants ont abordé d'emblée des éléments qui se rattachent à l'organisation de la formation et aux dimensions de la flexibilité comme caractéristique principale d'une formation collégiale qui répond le mieux à leurs attentes. Parmi les 481 réponses, les principaux thèmes abordés pour nommer les caractéristiques d'une formation collégiale idéale renvoient aux modes de formation (204), aux notions de choix et de personnalisation (160) ainsi qu'au rythme des études, aux horaires et au calendrier (81). (Les nombres qui figurent entre parenthèses en association aux thèmes représentent le nombre de mentions.)

Graphique 5

Si tous ces horaires étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir ?



Note: Tous les pourcentages ayant été arrondis au nombre entier le plus proche, leur somme peut ne pas correspondre à 100 %.

Les résultats montrent d'abord que la grande majorité des répondantes et des répondants (91%) est assez ou très intéressée par l'horaire de cours généralement en vigueur, c'est-à-dire *suivre des cours de jour la semaine*. Parmi les options de flexibilité qui suscitent plus d'intérêt, si on fait référence au pourcentage de réponse «très intéressé(e)» et «assez intéressé(e)», deux se distinguent soit *suivre une session d'été à temps partiel dans mon programme* (38%) et *suivre des cours de soir la semaine* (25%). En revanche, plus de 50% des répondants ont déclaré être pas du tout ou peu intéressés par la possibilité d'avoir des sessions en continu automne-hiver-été à temps plein, de suivre une session d'été à temps plein dans son programme (4 cours ou plus) ou encore de suivre des cours de jour la fin de semaine. En d'autres termes, en ce qui concerne le moment de la formation, une majorité préfère les horaires de cours ou le calendrier scolaire en vigueur avec une ouverture de plus du tiers des répondantes et des répondants pour bénéficier d'une session d'été à temps partiel et du quart d'entre eux pour suivre des cours de soir la semaine.

« Horaires souples qui s'adaptent aux réalités de chaque étudiant. »

L'analyse selon le secteur de formation montre peu de variation. En effet, l'ordre d'intérêt demeure le même en considérant le choix de réponse «très intéressé(e)» indépendamment du secteur de formation ([tableau 35](#)). Seules les proportions diffèrent d'un secteur de formation à l'autre. Ainsi, **le pourcentage de personnes qui démontrent un intérêt à suivre les cours de jour la semaine est plus élevé à la formation préuniversitaire, tandis que les répondantes et les répondants inscrits à la formation technique semblent plus intéressés par les options de flexibilité proposées, par exemple *suivre une session d'été à temps partiel*.**

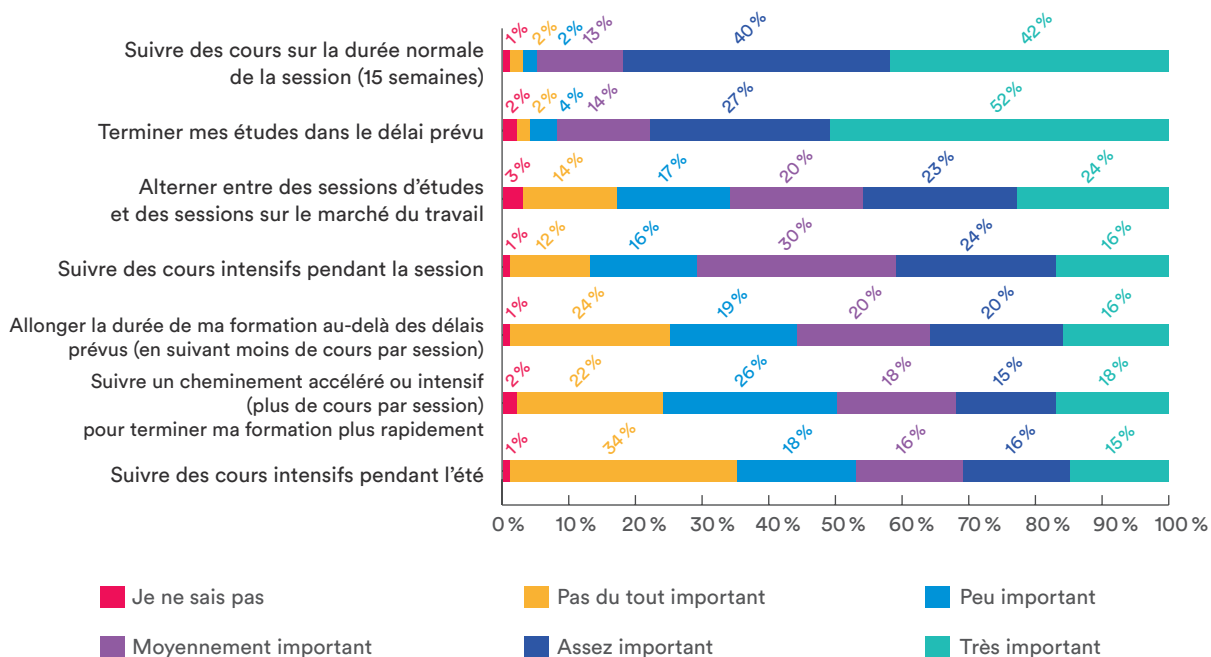
Les membres du CIRE consultés confirment que les cheminements alternatifs qui permettent de poursuivre la formation pendant la session d'été sont prisés au secteur technique et visent à terminer plus vite la formation et à intégrer plus rapidement le monde du travail. Ces options sont aussi choisies pour terminer dans les délais prévus et alléger la charge de travail de chacune des sessions. Les avantages financiers d'une telle offre de formation en continu ou accélérée seraient à considérer, principalement pour les étudiantes et les étudiants qui doivent se loger dans une autre région pour leurs études.

Le rythme de la formation

Pour connaître l'intérêt des étudiantes et des étudiants envers la flexibilité du rythme de la formation, la question suivante leur a été adressée : « Si tous ces cheminements étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir ? » Sept énoncés associés à la durée et à l'intensité des cours ainsi qu'à des cheminements scolaires ont été soumis aux participantes et aux participants.

Graphique 6

Si tous ces cheminements étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir ?



Note: Tous les pourcentages ayant été arrondis au nombre entier le plus proche, leur somme peut ne pas correspondre à 100 %.

Les résultats montrent d'abord que la grande majorité des répondantes et des répondants est assez ou très intéressée par les cheminements prévus, c'est-à-dire *suivre des cours sur la durée normale de la session* (82 %) et *terminer mes études dans le délai prévu* (79 %). Pour les autres possibilités de cheminement, 46 % seraient assez ou très intéressés à *alterner entre des sessions d'études et des sessions sur le marché du travail*, 40 % à *suivre des cours intensifs pendant la session* et 36 % à *allonger la durée de leur formation au-delà des délais prévus (en suivant moins de cours par session)*. En revanche, la proportion de répondantes

et de répondants intéressés est plus faible pour les options qui consistent à suivre un cheminement accéléré ou intensif (plus de cours par session) pour terminer ma formation plus rapidement (33 %) ou suivre des cours intensifs pendant l'été (31%). Néanmoins, les cheminements qui se distinguent des conventions administratives intéressent pour la plupart plus du tiers des répondantes et des répondants.

L'intérêt manifesté par une proportion importante de répondantes et de répondants pour terminer leurs études dans les délais prévus vient confronter les données sur les taux de diplomation dans la durée prévue qui sont de l'ordre d'environ 33%. Les membres du CIRE consultés avancent comme principale piste d'explication l'interprétation de la notion de réussite véhiculée dans le milieu de l'enseignement collégial qui est associée à l'obtention d'un diplôme dans les délais prévus. Pour la population étudiante, cela deviendrait un objectif à atteindre, et conduirait celui ou celle qui ne se conforme pas à cette norme à un sentiment d'échec. Cette vision fait toutefois abstraction de la réalité dans laquelle le parcours se déroule. Or, cette vision de la réussite gagnerait à être revue pour tenir compte des nombreux parcours diversifiés qui se vivent dans les collèges et de soutenir l'étudiante et l'étudiant pour accomplir son parcours.

Enfin, la préférence pour le rythme de la formation généralement en vigueur est nette, et ce constat s'applique aussi bien pour la formation préuniversitaire que pour la formation technique comme le montre le [tableau 36](#). Quelques nuances sont toutefois observées dans les proportions selon le secteur de formation. On observe que **la proportion des répondantes et des répondants qui sont très intéressés par des cours et des cheminements accélérés ou intensifs de même que par l'alternance entre des sessions d'études et des sessions sur le marché du travail est plus élevée à la formation technique.**

« J'aimerais pouvoir choisir le temps que je veux mettre pour terminer mon programme et j'aimerais pouvoir séparer mes cours sur plusieurs sessions d'une façon plus personnalisée. »

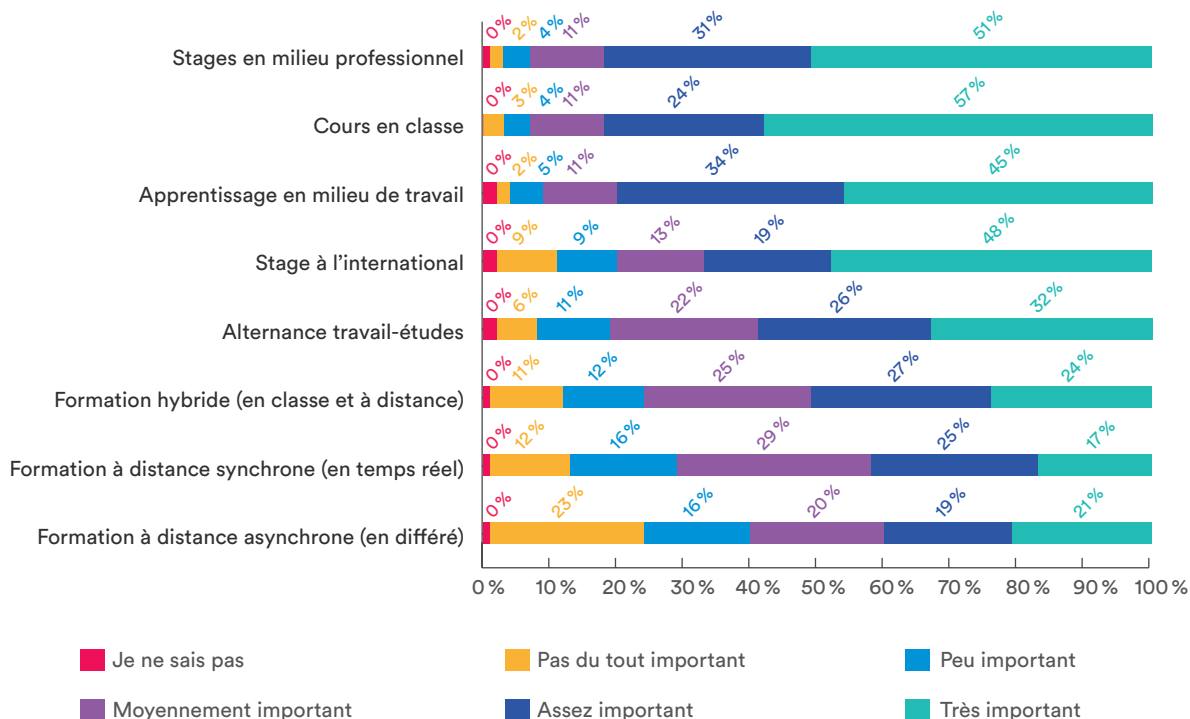
« [...] le fait d'avoir quelques cours l'été ferait en sorte de terminer notre formation plus vite et ainsi pouvoir aller sur le marché du travail plus vite pour gagner de l'argent. »

Les lieux et les modes d'enseignement

Pour connaître l'intérêt des étudiantes et des étudiants envers la flexibilité des lieux et des modes d'enseignement, la question suivante leur a été adressée : « Si tous ces modes d'enseignement étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir ? » Huit énoncés associés aux lieux et aux modes d'enseignement ont été soumis aux participantes et aux participants.

Graphique 7

Si tous ces modes d'enseignement étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir ?



Note : Tous les pourcentages ayant été arrondis au nombre entier le plus proche, leur somme peut ne pas correspondre à 100 %.

Dans l'ensemble, les lieux et les modes d'enseignement traditionnels (en classe et en stage) demeurent les plus intéressants aux yeux de la majorité des répondantes et des répondants bien qu'une certaine ouverture soit démontrée pour la formation hybride et la formation à distance. En effet, parmi les options considérées par la majorité des répondantes et des répondants comme étant assez ou très intéressantes, l'ordre d'importance est le suivant : les stages en milieu professionnel (82 %), les cours en classe (81 %), l'apprentissage en milieu de travail (79 %), le stage à l'international (67 %), l'alternance travail-études (59 %). La formation hybride suscite quant à elle l'intérêt d'environ la moitié des répondantes et des répondants (51 %) tandis que la formation à distance reçoit l'intérêt de 42 % dans son mode synchrone et de 40 % dans son mode asynchrone. Il convient de noter que 23 % des répondantes et des répondants ne sont pas du tout intéressés par la formation à distance asynchrone.

«A flexible, student-oriented learning experience with combination learning (in-class and synchronous).»⁴¹

«Personnellement, j'aime bien les cours asynchrones à distance. Ça me donne beaucoup de flexibilité et me permet de travailler dans les heures où je suis plus productive.»

41 [Traduction] Une expérience d'apprentissage flexible et centrée sur l'étudiant avec un apprentissage combiné (en classe et synchrone).

Des nuances selon le secteur de formation sont observées (**tableau 37**). Ainsi, en considérant le choix de réponse «très intéressé(e)», les répondantes et les répondants du **secteur préuniversitaire** ont d'abord un intérêt pour les **cours en classe** (62%), le stage à l'international (50%), les stages en milieu professionnel (42%) et l'apprentissage en milieu de travail (38%). Ces résultats montrent notamment que les occasions d'apprentissage dans les milieux professionnels suscitent de l'intérêt aussi chez les répondantes et les répondants en formation préuniversitaire, bien que dans une plus faible proportion. Du côté des répondantes et des répondants du **secteur technique**, l'intérêt pour les cours en classe vient en troisième place (53%), précédé par les **stages en milieu professionnel** (68%) et l'apprentissage en milieu de travail (59%), puis suivi par la possibilité de faire un stage à l'international (47%). Le plus faible intérêt pour la formation à distance synchrone et asynchrone se reflète aux deux secteurs de formation, bien que la proportion de répondantes et de répondants très intéressés soit plus élevée à la formation technique, notamment pour la formation asynchrone.

«Avoir des “sorties” pour explorer différents milieux de travail (par exemple, reliés aux sciences humaines).»

«Mettre plus de stages ou des trucs pour les formations générales qui vont permettre aux jeunes de déterminer et d'essayer des métiers qui pourraient les intéresser! Des choix de stages, un stage par session dans différents domaines. Essayer = meilleur moyen de déterminer ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas [...]»

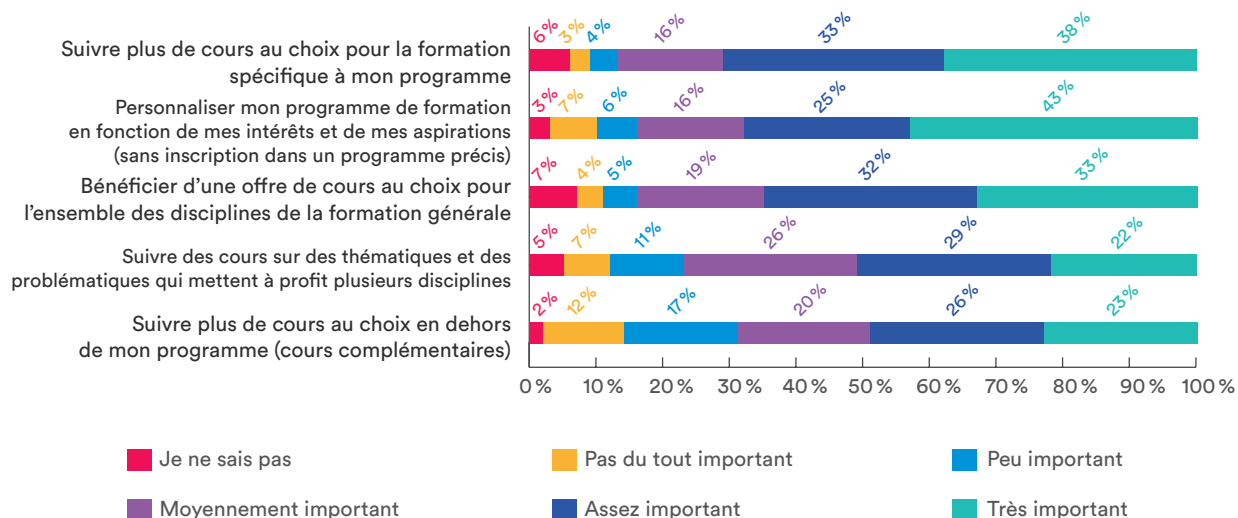
L'expérience vécue en contexte de pandémie de la COVID-19 et qui prévalait lorsque les étudiantes et les étudiants ont répondu au questionnaire a certes teinté leurs réponses, ce qui pose des limites pour l'interprétation des résultats. Dans ce contexte, l'importance accordée au milieu de vie qu'est le collège transparaît dans ces résultats.

L'organisation du contenu de la formation

Pour connaître l'intérêt des étudiantes et des étudiants envers la flexibilité de l'organisation du contenu de la formation, la question suivante leur a été adressée: «Si ces options étaient offertes concernant l'organisation du contenu de votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir?» Cinq énoncés associés à l'organisation des contenus de la formation ont été soumis aux participantes et aux participants. De façon générale, les résultats montrent un intérêt pour un programme de formation personnalisé et pour des cours au choix plus nombreux.

Graphique 8

Si ces options étaient offertes concernant l'organisation du contenu de votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir ?



Note : Tous les pourcentages ayant été arrondis au nombre entier le plus proche, leur somme peut ne pas correspondre à 100 %.

Dans l'ensemble, les répondantes et les répondants se sont montrés majoritairement assez ou très intéressés par les cinq options proposées. Toutes les suggestions ont été considérées comme étant assez ou très intéressantes par plus de 50 % ou presque des personnes répondantes : *suivre plus de cours au choix pour la formation spécifique à mon programme* (71%), *personnaliser mon programme de formation en fonction de mes intérêts et de mes aspirations* (sans inscription dans un programme précis) (68%), *bénéficier d'une offre de cours au choix pour l'ensemble des disciplines de la formation générale* (65%), *suivre des cours sur des thématiques et des problématiques qui mettent à profit plusieurs disciplines* (51%) et *suivre plus de cours au choix en dehors de mon programme (cours complémentaires)* (49%). Cette dernière option recueille toutefois le taux de réponse peu ou pas du tout intéressé(e) le plus élevé parmi les cinq énoncés proposés (29 %).

« Une formation qui permet d'explorer les autres programmes pour savoir si le programme où l'on se retrouve est celui qui nous convient réellement. »

« Une formation qui permet de choisir ses cours parmi un éventail de possibilités qui ne seraient pas nécessairement liés à un programme (pouvoir choisir tous ses cours en fonction de ses intérêts). »

Des variations sont observées selon le secteur de formation quant à l'ordre des options qui suscitent le plus d'intérêt (tableau 38). En considération du choix de réponse « très intéressé(e) », à la formation préuniversitaire, la personnalisation du programme de formation arrive en premier, tandis que les cours thématiques interdisciplinaires suscitent le moins d'intérêt. À la formation technique, *suivre plus de cours au choix pour la formation spécifique* est l'option privilégiée, tandis qu'*un plus grand choix de cours complémentaires* arrive en dernier.

Les membres du CIRE consultés nuancent d'abord la volonté des répondantes et des répondants d'avoir plus de choix de cours et un programme personnalisé. On estime que c'est avec le recul que les étudiantes et les étudiants constatent la valeur de la formation qui leur a été offerte même si, *a priori*, elle ne semblait pas correspondre assez à leurs intérêts. On suggère aussi que ce n'est peut-être pas tant un choix de cours élargi qui est souhaité que la possibilité de remplacer un cours par un autre qui couvre les mêmes objectifs ou compétences. On rappelle l'importance de la cohérence des programmes d'études, que les étudiantes et les étudiants ne sont pas en mesure d'évaluer au moment de leur entrée au collège. Enfin, on met en garde contre un danger d'iniquité quant à la volonté de personnalisation, car tous les collèges n'ont pas les mêmes possibilités à cet égard. Les limites quant à la possibilité d'offrir un plus vaste choix de cours sont aussi évoquées pour les collèges dont la taille de l'effectif étudiant est réduite. On souhaite que les collèges soient davantage ouverts à collaborer entre eux de manière à élargir les possibilités pour permettre aux étudiantes et aux étudiants, par exemple, de suivre l'ensemble de leur parcours dans un cégep, tout en ayant un ou deux cours, à distance, dans un autre collège. On cite en exemple l'initiative de Cégep virtuel ainsi que de Cégep à distance. Enfin, on estime que la volonté d'avoir plus de choix peut être en lien avec la définition de son choix de carrière, que ce soit pour le valider ou pour pouvoir explorer en vue de le définir plus clairement.

En résumé, les résultats à ce volet de la consultation étudiante montrent que les répondantes et les répondants privilégient des horaires de cours, un calendrier, un rythme de formation ainsi que des lieux et des modes d'enseignement plus traditionnels. Un intérêt plus marqué pour des options de flexibilité à l'égard de l'organisation du contenu de la formation est néanmoins noté. Certaines options de flexibilité pour d'autres dimensions suscitent également de l'intérêt, et des nuances peuvent être observées selon le secteur de formation, puisque les personnes inscrites à la formation technique sont dans la plupart des cas plus intéressées par les options de flexibilité. L'interprétation des résultats comporte des limites, notamment pour la compréhension des multiples facteurs à la base des préférences et des motivations des étudiantes et des étudiants. La consultation des membres du CIRE de même que l'analyse des réponses à la question ouverte sur les thèmes apparentés permettent néanmoins d'esquisser quelques pistes utiles à la réflexion.

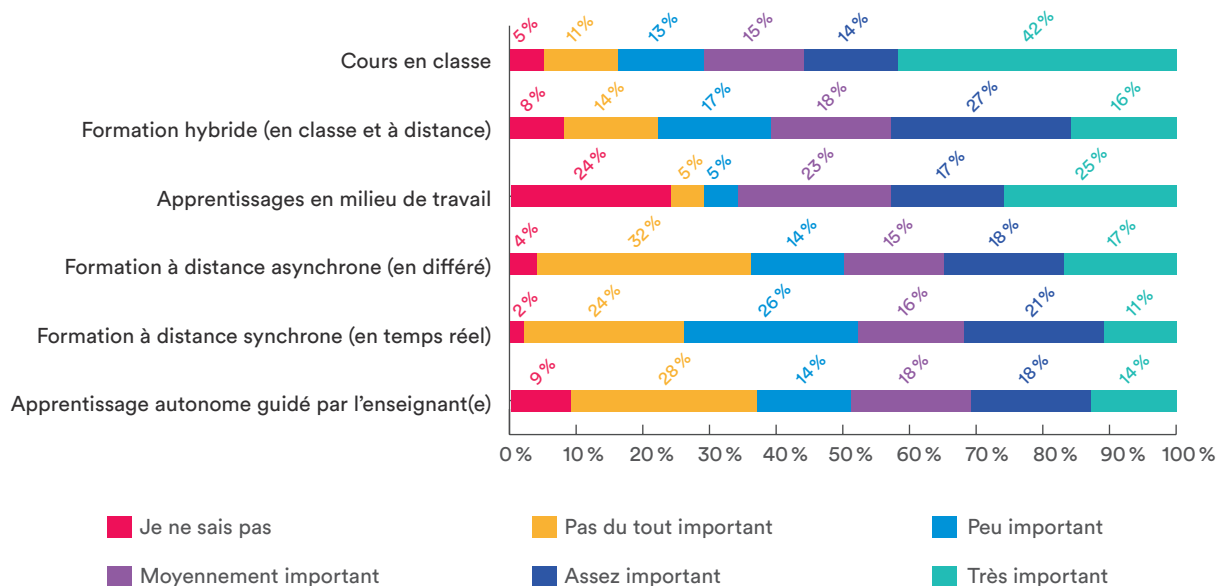
De plus, dans l'interprétation de ces résultats, le Conseil ne peut faire abstraction du contexte et des conditions d'éducation qui prévalaient au moment de soumettre le questionnaire aux étudiantes et aux étudiants à la fin de l'automne 2020. En effet, les aménagements, voire des bouleversements, apportés à l'organisation de la formation depuis mars 2020 et les conditions d'études exceptionnelles ont certes influencé les réponses des étudiantes et des étudiants. Aussi, les personnes nouvellement inscrites ont été invitées à se prononcer sur une formation collégiale qu'elles n'ont pas connue dans sa formule usuelle. Les référents quant à l'expérience éducative au collégial peuvent donc différer sensiblement selon les répondantes et les répondants. Une question du sondage visait à recueillir les perceptions sur l'incidence des aménagements apportés à la formation collégiale dans le contexte exceptionnel de la pandémie de la COVID-19 sur l'intérêt envers certaines modalités de formation.

Des préférences teintées par le contexte de la COVID-19 et l'expérience antérieure au collégial

En vue de savoir si l'intérêt des étudiantes et des étudiants envers certaines modalités de formation a évolué avec les aménagements apportés à la formation collégiale dans le contexte particulier lié à la pandémie de la COVID-19, la question suivante leur a été adressée : « Dans quelle mesure votre expérience de formation dans le contexte exceptionnel de la COVID19 a-t-elle eu un effet sur votre intérêt à l'égard des modalités de formation suivante pour l'avenir? » Six énoncés correspondant à des modalités de formation ont été soumis aux participantes et aux participants.

Graphique 9

Dans quelle mesure votre expérience de formation dans le contexte exceptionnel de la COVID-19 a-t-elle eu un effet sur votre intérêt à l'égard des modalités de formation suivante pour l'avenir ?



Note: Tous les pourcentages ayant été arrondis au nombre entier le plus proche, leur somme peut ne pas correspondre à 100 %.

Selon les résultats, les aménagements apportés à la formation collégiale dans le contexte particulier lié à la pandémie de la COVID-19 ont eu une influence positive (intérêt un peu ou beaucoup plus important) sur les préférences de la majorité ou presque des répondantes et des répondants envers *les cours en classe* (56 %), *la formation hybride (en classe et à distance)* (43 %), *les apprentissages en milieu de travail* (42 %). En revanche, ils ont eu une influence négative (intérêt un peu ou beaucoup moins important) sur les préférences d'une grande proportion envers *la formation à distance synchrone (en temps réel)* (50 %), *la formation à distance asynchrone (en différé)* (47 %) ou encore *l'apprentissage autonome guidé par l'enseignant(e)* (42 %).

Les réponses à la question ouverte qui font référence aux modes de formation révèlent des préférences similaires et offrent quelques explications supplémentaires. Qu'elle se nomme *en classe*, *en présentiel*, *en personne*, *à l'école* ou *en vrai*, une nette préférence pour une formation dite en présentiel est exprimée comparativement aux autres modes de formation considérés individuellement. La préférence pour une formation en classe est justifiée d'abord par les difficultés vécues dans un mode de formation à distance, puis par le besoin de socialisation de même que par l'effet positif perçu sur la réussite et la persévérance.

« Je reviendrais aux cours en classe sans hésiter. Les cours à distance nuisent à ma concentration et à ma motivation. »

« I don't mind what it is as much as it is not at home. Just bring us back to the classrooms, no more at home school. »⁴²

42 [Traduction] Cela ne me dérange pas d'autant que ce n'est pas à la maison. Ramenez-nous dans les salles de classe, plus d'école à la maison.

Invités à se projeter et à se prononcer sur l'intérêt pour ces modes de formation dans l'après-COVID-19, les membres du CIRE envisagent que la formation à distance ou hybride sera présente pour donner de la flexibilité aux formations, mais qu'elle ne pourra pas remplacer complètement l'enseignement en présentiel. Les options au choix de l'étudiante et de l'étudiant seront offertes par exemple pour des parents aux études, pour des raisons liées au logement ou aux dépenses de même que pour favoriser l'accès géographique par la formation à distance. L'intérêt marqué pour une formation en classe peut aussi relever d'une certaine idéalisation de la formation en présentiel pour celles et ceux qui ont entamé l'enseignement supérieur à distance. Toutefois, on rappelle qu'un intérêt pour la formation à distance était présent avant la pandémie et que le retour à une certaine « normale » ramènera sans doute cet intérêt.

Par ailleurs, des analyses complémentaires des résultats au volet sur la flexibilité selon l'expérience antérieure au collégial des répondantes et des répondants ont également été réalisées⁴³. Ces dernières visaient à examiner si les tendances plus conservatrices observées au regard de la flexibilité pouvaient être influencées par le vécu au collégial, c'est-à-dire si elles reflètent davantage le choix des personnes nouvellement inscrites qui n'ont pas eu l'occasion de connaître le collégial dans sa formule usuelle. Ces personnes étaient d'ailleurs largement représentées dans l'échantillon du sondage. De manière générale, les analyses montrent un intérêt plus grand pour les options de flexibilité de la formation chez les répondantes et les répondants qui ont fréquenté le collège avant la session où s'est déroulé le sondage (automne 2020) comparativement à ceux qui étaient à leur première expérience et session au collégial. Celles et ceux bénéficiant d'une expérience antérieure au collégial sont proportionnellement plus nombreux à être intéressés notamment par des horaires de cours le soir ou la fin de semaine, par des sessions d'été, à suivre des cours ou des cheminements intensifs pendant la session ou pendant l'été, à allonger la durée de la formation au-delà des délais prévus, à alterner entre des sessions d'études et des sessions sur le marché du travail, à la formation à distance asynchrone (en différé) et à l'alternance travail-études, à suivre plus de cours au choix pour la formation spécifique à leur programme et à bénéficier d'une offre de cours au choix pour l'ensemble des disciplines de la formation générale.

43 L'analyse comparative distingue dans l'échantillon les nouveaux et les anciens étudiants au collégial. Les nouveaux étudiants correspondent aux répondants qui étaient à leur première session d'études et qui découvraient le collège pour la première fois au moment du sondage. Ces derniers ont donc connu le collège après le début de la pandémie de la COVID-19. Les anciens étudiants correspondent aux autres répondants, c'est-à-dire ceux qui ont fréquenté le collège pour la première fois avant la session où s'est déroulée le sondage.

Ce que retient le Conseil sur la flexibilité

Le Conseil a voulu, dans cette section, apporter un éclairage sur la notion de flexibilité associée à la formation et à l'apprentissage de même que sur les pratiques qui lui sont associées en enseignement supérieur. Il est d'avis que l'intérêt pour la flexibilité de la formation ou pour l'apprentissage flexible dépasse l'effet de mode qui peut lui être attribué. Il reconnaît que des mesures demeurent à prendre pour clarifier les concepts afférents, voire définir un certain cadre balisant les pratiques associées à l'apprentissage flexible, et que l'efficacité des pratiques associées demeure à confirmer par la recherche. Néanmoins, le mouvement vers la flexibilité est déjà enclenché dans la mouvance sociétale marquée notamment par la diversité des attentes et des besoins des populations étudiantes, par les synergies entre les multiples lieux d'apprentissage de même que par l'évolution fulgurante du numérique. Par sa réflexion, le Conseil propose de dépasser les idées de simple adaptation et de réactivité devant des pressions extérieures dans le but d'inciter à une approche proactive et créative et d'anticiper les aménagements à apporter à la formation pour qu'elle se trouve en phase avec les besoins exprimés au siècle présent et les réalités de ses apprenantes et de ses apprenants. Pour ce faire, il ne s'agit pas de rompre totalement avec le modèle de formation actuel. Le Conseil prône plutôt une approche progressive pour tendre vers une formation collégiale qui intègre différentes options de flexibilité pour les apprenantes et les apprenants, tout en s'assurant d'accompagner et de soutenir ces derniers dans la prise de décision quant aux choix qui s'offrent à eux. La RAC fait aussi partie des pistes de réponse en ce sens qu'elle doit être considérée «comme la traduction sociale de cette reconnaissance de la diversité des lieux et des modes d'apprentissage» (CSE, 2000, p. 11). Si les besoins en matière d'une formation flexible sont abordés plus timidement par les étudiantes et les étudiants consultés par le Conseil, les collèges gagneraient à poursuivre le dialogue avec la population étudiante dans le but de cerner les zones de besoins plus immédiats et de construire sur le partage d'expériences. À l'heure «des perturbations sans précédent» engendrées par la crise de la COVID-19 dans les économies et des répercussions durables qui peuvent être anticipées (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, 2020, p. 3), les établissements d'enseignement ont tout intérêt à être soutenus dans cette voie et à structurer leurs actions, en misant sur les collaborations, pour définir les options de flexibilité à envisager pour la formation dans l'avenir.

4 Le cadre actuel de la formation collégiale et l'organisation des études

Cette partie trace les contours des programmes d'études au collégial et situe les principaux éléments tributaires du cadre réglementaire de même que ceux qui émanent d'initiatives qui sont en dehors du cadre formel des programmes d'études. L'objectif consiste à dresser le parallèle avec les besoins exposés dans les parties précédentes au regard des apprentissages essentiels et de la flexibilité de la formation de façon à déceler l'écho qu'ils trouvent dans le cadre actuel de la formation de même que les zones de tension qui appellent à des aménagements.

4.1 Vue d'ensemble du cadre de la formation collégiale

Cette section aborde les principaux éléments du cadre de la formation collégiale qui ont guidé la réflexion du Conseil.⁴⁴

Les programmes d'études sont ancrés dans la mission fondamentale de formation des collèges ; cette mission consiste à préparer des individus aux études universitaires, à l'exercice de fonctions de travail technique ainsi qu'à l'exercice du rôle qu'ils joueront dans la société.⁴⁵

4.1.1 Les éléments d'un programme d'études

Selon l'article 1 du *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC), un **programme** est un « ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés » (Québec, 2021e).

44 Les éléments de cette section sont tirés d'un portrait de la formation collégiale produit dans le cadre des travaux préparatoires à cet avis et publié dans la série Études et recherches du Conseil. Cette publication fournit de plus amples renseignements sur les éléments abordés : Sophie Gosselin, *Formation ordinaire : Portrait de la formation collégiale*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2021, 34 p.

45 Depuis 1993, la mission des collèges comprend également un volet lié à l'exercice de pouvoirs dans des activités de formation de la main-d'œuvre, de recherche, de transfert de technologie, d'aide à l'entreprise, de développement régional, de services à la communauté et de coopération internationale (Québec, 2021a, art. 6.0.1).

Le programme d'études comporte quatre éléments en interaction entre eux, dans une séquence allant du plus englobant au plus particulier. Les éléments communs à tous les programmes se situent au niveau des visées de la formation collégiale, des compétences communes ainsi que des buts, des objectifs et des standards de la formation générale. Ils s'appliquent tant aux programmes préuniversitaires que techniques.

Figure 3

Éléments d'un programme d'études collégiales



Source : *Arts, lettres et communication – Programme d'études préuniversitaires : enseignement collégial* (MEES, 2017a).

Depuis la dernière grande réforme de l'enseignement collégial, en 1993, la formation repose sur l'**approche programme**, laquelle renvoie à une vision globale et intégrée des programmes d'études conduisant au DEC, qui relie entre eux visées, compétences communes, buts ainsi qu'objectifs et standards dans une perspective de cohérence d'ensemble. Le Conseil définit l'approche programme, au sens large, comme une « façon de concevoir et d'organiser les activités d'apprentissage d'un programme de manière qu'elles répondent à des objectifs communs (ceux du programme) et qu'elles s'inscrivent dans une démarche intégrée » (CSE, 2004, p. 7).

4.1.1.1 Les visées de la formation collégiale

Les visées de la formation collégiale sont trois grands objectifs de formation destinés au personnel enseignant et à toutes les autres personnes pouvant participer à la formation de l'étudiante et de l'étudiant, déclinant ce à quoi devrait mener toute formation collégiale, au-delà de l'acquisition des compétences plus précises :

1. Former l'élève à vivre en société de façon responsable

Sur le plan personnel, l'élève s'engage en s'investissant dans son projet de formation. Il démontre de la rigueur et de la persévérance, et il fait preuve d'habiletés dans le domaine de l'analyse, de la synthèse et de la recherche. Sur le plan professionnel, il prend appui sur sa capacité à transférer ses savoirs et à s'adapter aux situations nouvelles. Sur le plan social, comme sur le plan de la vie démocratique, l'élève s'engage en exerçant son rôle de citoyen éclairé et responsable ainsi qu'en adoptant des attitudes et des comportements souhaitables. Dans ses relations avec les autres, il fait preuve d'ouverture d'esprit et exerce son sens communautaire.

2. Amener l'élève à intégrer les acquis de la culture

L'élève poursuit la mise en valeur de sa culture personnelle et il sait apprécier diverses formes d'expression culturelle. Ses apprentissages l'ont sensibilisé aux productions culturelles. Il peut en interpréter le sens, en considérer la valeur et prendre conscience du rôle qu'il exerce dans l'expression de la culture. Le développement de son sens critique et de sa conscience sociale ainsi que la consolidation de ses repères historiques l'ouvrent à un univers culturel élargi. Il saisit la diversité des réalités sociales et culturelles et sait apprécier les multiples richesses de la culture québécoise. Finalement, l'élève réinvestit ses acquis culturels en établissant des liens entre les divers phénomènes qui l'entourent et en s'engageant dans des activités à caractère culturel, artistique, sportif, technique ou scientifique.

3. Amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde

L'élève comprend et produit des discours complexes et variés dans différentes situations. Il démontre de l'autonomie et fait preuve d'habiletés avancées en lecture et en écriture. Sa maîtrise de la langue le rend autonome sur le plan de la réflexion; elle lui permet de se situer par rapport à divers discours et de s'exprimer de manière structurée, rationnelle et précise. Confronté à diverses situations de communication, l'élève exprime, dans une variété de situations, sa vision du monde et son identité. Cette maîtrise lui permet aussi de s'ouvrir à la diffusion des savoirs. De plus, elle le porte à échanger des points de vue et à parfaire sa communication dans la langue d'enseignement et dans la langue seconde. (MEES, 2017a.)

4.1.1.2 Les compétences communes de la formation collégiale

Associées à ces visées, les cinq compétences communes de la formation collégiale transcendent les différents programmes d'études, et décrivent les compétences qui devraient être acquises à l'obtention du DEC.

Résoudre des problèmes

L'élève sait reconnaître un problème et en analyser les éléments. Il inventorie des pistes de solution et met en œuvre celle qu'il considère comme la plus efficace. Il réfléchit sur sa démarche, voit si la solution choisie est appropriée et juge si elle peut être transposée dans d'autres situations.

Exercer sa créativité

En opposant, combinant et réorganisant des concepts, l'élève s'ouvre à de nouvelles avenues. Il peut également le faire en transférant des idées, des stratégies et des techniques dans des situations nouvelles. L'élève accueille de nouvelles idées et différentes façons de faire, tout en évaluant leur pertinence.

S'adapter à des situations nouvelles

Devant une situation nouvelle, l'élève démontre une attitude réceptive et critique. Après avoir analysé la situation en cause, il détermine des moyens pour l'aborder et il les expérimente. Pour s'adapter à un monde en constante mouvance, l'élève travaille en équipe et se soucie de maintenir à jour ses connaissances.

Exercer son sens des responsabilités

L'élève exerce son rôle de citoyen responsable et agit en adoptant des attitudes et des comportements souhaitables sur le plan social comme sur le plan démocratique. Il fait preuve d'éthique et d'intégrité, exerce son jugement critique et s'engage pleinement sur les plans personnel, social et professionnel. Autonome et organisé, l'élève respecte ses engagements.

Communiquer

L'élève livre un message cohérent et adapté à chaque situation. Il fait preuve d'écoute et il structure sa pensée dans le but de formuler un message clair. Il s'appuie sur une variété de stratégies de communication et utilise les technologies de l'information. L'élève évalue la portée de sa communication et revoit, au besoin, ses stratégies. (MEES, 2017a.)

Ces compétences communes ont été introduites en 2010, notamment dans la foulée de la parution du document *L'éducation : un trésor est caché dedans – Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1999). Ce document, qui militait en faveur de la présence de compétences génériques dans les cursus, a inspiré la définition à privilégier pour les compétences communes et a inspiré l'idée d'en favoriser le développement au moyen de tous les programmes d'études conduisant au DEC, qu'ils soient préuniversitaires ou techniques. Ces compétences ont été pensées comme des *intentions éducatives* que les collèges sont invités à prendre en compte dans l'élaboration de leurs programmes d'études. **Le Conseil observe que bien qu'elles portent le nom de compétences, elles ne sont pas assorties d'objectifs et de standards qui garantissent leur enseignement et leur évaluation. De plus, elles ne couvrent que quelques aspects des besoins mis en relief en matière de développement de compétences dites du 21^e siècle par les personnes. Le Conseil en appelle à une mise à jour de ces compétences, inscrite d'office dans les programmes d'études ministériels au moment de leur révision, dans le cadre d'une démarche concertée des différents acteurs concernés.**

4.1.1.3 Les buts de la formation générale et du programme d'études

Les buts de la formation générale et du programme d'études présentent les apprentissages à effectuer sur le plan des connaissances, des habiletés et des attitudes. Ils représentent des cibles de formation qui permettent d'assurer une plus grande cohérence et d'appréhender le programme dans sa globalité plutôt que comme un ensemble de composantes.

Les buts des programmes d'études sont propres à chacun tandis que les buts de la formation générale font partie intégrante de chaque programme d'études. « Les composantes de la formation générale commune et propre contribuent au développement de douze compétences, associées aux trois visées de la formation collégiale » (MEES, 2017, p. 5).

4.1.1.4 Les objectifs et les standards

Communément désignés sous le vocable de compétences, les objectifs et les standards constituent le cœur des programmes d'études et indiquent les seuils ministériels à atteindre pour tous les programmes d'études.

Selon l'article 1 du RREC :

- un *objectif* est une « compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser » ;
- un *standard* est le « niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint ».

4.1.2 Le partage des responsabilités en matière de programmes d'études

Les collèges québécois font partie intégrante de l'enseignement supérieur, ce qui implique une part d'autonomie pour ces établissements qui sont toutefois redevables au ministère de l'Enseignement supérieur à plusieurs égards.

La ministre de l'Enseignement supérieur établit les programmes d'études conduisant au DEC et définit les règles d'admission de même que celles qui concernent la sanction des études. Mais ce sont les collèges qui, sauf exception, sont responsables de la détermination des activités d'apprentissage permettant le développement des compétences établies par la ministre. Les compétences peuvent être déclinées de la manière jugée la plus appropriée par chaque collège, en fonction de ses particularités ou de celles du milieu socioéconomique de sa région. Ainsi, le seuil est ministériel et les collèges définissent les moyens de l'atteindre, offrent les activités de formation correspondantes et évaluent les apprentissages.

La manière de prendre en considération les visées, les compétences communes, les buts ainsi que les objectifs et les standards appartient à chaque établissement d'enseignement collégial. Leur mise en œuvre ne donne pas nécessairement lieu à des cours communs pour les élèves d'un même établissement. En outre, chaque cours peut traiter d'une partie de ces éléments ou d'un ou de plusieurs de ces éléments. Ce qui importe, c'est que tous les éléments soient pris en considération, dans un ou plusieurs cours, et qu'ils deviennent des objets d'enseignement et d'apprentissage, parce qu'ils ont été reconnus comme essentiels à l'exercice d'une profession ou à la poursuite des études universitaires. (MEES, 2017a, p. 3.)

En vertu des articles 7 à 11 du RREC, la ministre a la prérogative de fixer certains éléments relatifs à la mise en œuvre des compétences, mais ce pouvoir s'applique aux compétences de la formation générale ou de la formation spécifique des programmes préuniversitaires et ne s'étend pas aux programmes d'études techniques.

Ce partage des responsabilités est celui qui prévaut depuis le renouveau de l'enseignement collégial de 1993, lequel sous-tend l'un des fondements de la formation collégiale, soit *l'approche par compétences*.

La révision des programmes d'études est de compétence ministérielle en ce qui concerne les objectifs et les standards tandis que les établissements disposent de mécanismes institutionnels pour procéder à une révision et à une actualisation locale de façon périodique. **Le Conseil soutient que les programmes d'études deviennent, en règle générale, de plus en plus prescriptifs au moment de leur révision ministérielle et que la formulation des objectifs pourrait laisser davantage d'agilité aux collèges pour les actualiser en fonction de l'évolution rapide des attentes du marché du travail et de la société.**

4.1.3 Les composantes des programmes d'études conduisant au DEC

Tous les programmes d'études conduisant au DEC présentent les quatre mêmes composantes dont la proportion est prescrite par le RREC (articles 6 à 11) :

- la formation générale commune à tous les programmes d'études : 16 $\frac{2}{3}$ unités / 420 périodes d'enseignement ;
- la formation générale propre au programme d'études : 6 unités / 150 périodes ;
- la formation générale complémentaire (cours au choix) : 4 unités / 90 périodes au choix ;
- la formation spécifique au programme d'études : de 28 à 32 unités / de 705 à 945 périodes pour les programmes d'études préuniversitaires et de 45 à 65 unités / de 1 290 à 2 400 périodes pour les programmes d'études techniques.

Quelques programmes d'études ne correspondent pas exactement à ces prescriptions réglementaires. Par exemple, le programme préuniversitaire *Sciences, lettres et arts* (700.A0) (MEES, 2017b) présente un nombre d'unités de formation spécifique pouvant aller jusqu'à 38 et ne comporte pas de composante de formation générale complémentaire en raison de sa nature multidisciplinaire. Cette possibilité est offerte par l'article 13 du RREC, qui édicte que le ministre peut autoriser l'expérimentation, dans un ou plusieurs collèges, de programmes conduisant au diplôme d'études collégiales ne comprenant pas nécessairement tous les éléments précédemment mentionnés.

Ces composantes normées par le cadre réglementaire balisent la zone de choix pour des cours hors du champ d'études de l'étudiante et de l'étudiant. En règle générale, il bénéficie d'un choix de deux cours complémentaires parmi six domaines lui permettant « une ouverture culturelle large et complémentaire, l'exploration en fonction de l'orientation scolaire et professionnelle et un cheminement scolaire qui n'est pas inutilement rallongé en cas de réorientation », ce qui contribue aux yeux du Conseil à la réussite éducative au collégial (CSE, 1995b, p. 5)⁴⁶. **Le Conseil soutient, à l'instar de ses positions antérieures sur le sujet, l'importance de cet espace de choix personnel pour l'étudiante et l'étudiant qui s'inscrit dans une perspective de soutien à son développement vocationnel et de réussite éducative (CSE, 1995b ; 2002).** Or, des difficultés de gestion de l'offre de cours complémentaires sont relevées, notamment dans les collèges de petite taille qui se trouvent limités pour offrir un riche choix de cours dans les six domaines prescrits par le Ministère. **Le Conseil est d'avis que les disciplines de la formation spécifique des programmes d'études pourraient notamment être mises à profit dans le but d'élargir les possibilités pour les étudiantes et les étudiants.**

⁴⁶ La composition des programmes d'études s'inscrit dans une certaine continuité du projet de formation imaginé dans les années 1960 par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, bien qu'elle soit aujourd'hui fort différente : « Pour le moment, nous fondant sur ce que l'on connaît des besoins des jeunes adultes et sur les expériences des autres pays, nous croyons pouvoir recommander que l'on établisse au départ qu'un tiers du programme de chaque étudiant sera consacré aux cours communs, un tiers, à des cours spécialisés et un tiers à des cours complémentaires ou connexes. » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, 2004, [1964], p. 197.) Ces intentions reflètent notamment l'importance attribuée à la fonction d'orientation des collèges depuis leur création.

4.1.4 La sanction des études

Au terme de la formation qu'il offre, le collège recommande à la ministre de décerner le **DEC** en vertu de l'article 32 du RREC. Pour l'obtenir, la personne doit, sauf exception, avoir atteint l'ensemble des objectifs et des standards du programme d'études qu'elle a suivi et avoir réussi l'épreuve synthèse propre à ce programme, déterminée par l'établissement, ainsi que l'épreuve uniforme de langue d'enseignement et de littérature, dont l'imposition est une prérogative de la ministre en vertu de l'article 26 du RREC.

Si, dans la grande majorité des cas, l'admission se fait sur la base de l'inscription dans un programme d'études donné, il n'est pas absolument nécessaire de terminer ce même programme pour obtenir une sanction des études. En vertu de l'article 32 du RREC, un diplôme d'études collégiales peut être décerné à la personne qui a atteint l'ensemble des objectifs et des standards des composantes de formation générale, a accumulé au moins 28 unités de formation spécifique et a réussi l'épreuve uniforme de langue d'enseignement et de littérature, et ce, même si elle n'est plus inscrite à un programme conduisant au DEC. Cette sanction est désignée par le terme **DEC sans mention**, car le diplôme ne peut pas faire état de l'atteinte des compétences dans un programme d'études précis. Un tel parcours ne permet pas d'accéder à un métier en particulier ou à un programme d'études universitaires comportant comme préalable l'obtention d'un DEC précis. Mais il peut être suffisant quand seul le diplôme est nécessaire pour la poursuite du cheminement.

Le Conseil s'est prononcé en faveur de la réintroduction du DEC sans mention en 2008. Il estime que cette sanction décernée *a posteriori* permet de reconnaître un cheminement significatif et de qualifier des personnes qui souhaitent modifier leur projet de formation, ce qui peut être source de motivation pour la poursuite de leur projet d'études (CSE, 2008b). Tout en reconnaissant la contribution du DEC sans mention à la continuité des parcours étudiants, le Conseil réitère que cette voie d'obtention de diplôme pose des défis au regard de la valorisation de l'approche programme et de la cohérence de la formation.

4.1.5 L'organisation des études et les modalités d'enseignement

Le calendrier scolaire et l'horaire de cours

Selon l'article 1 du RREC, un cours est un « ensemble d'activités d'apprentissage auquel sont attribuées des unités et comptant au moins 45 périodes d'enseignement ou, dans les cas que le ministre détermine, le nombre de périodes d'enseignement qu'il fixe ».

Au moins 2 sessions d'un minimum de 82 jours consacrés aux cours et à l'évaluation doivent être organisées entre le 1er juillet d'une année et le 30 juin de l'année suivante, bien que l'article 18 du RREC offre une certaine latitude à cet égard, notamment dans des circonstances exceptionnelles (Québec, 2021e). Le moment où se déroulent les deux sessions est défini par les conventions collectives du personnel enseignant des cégeps, qui indiquent qu'une enseignante ou un enseignant à temps complet a droit à deux mois de vacances annuelles rémunérées (article 8-2.01 des deux conventions collectives visées). Il y est également précisé que ces vacances doivent se situer entre le 15 juin et le 1er septembre, sauf si le collège, après consultation de son comité des relations de travail, décide de les placer à un autre moment, « lorsque les objectifs pédagogiques d'un cours, d'une option ou d'un programme » exigent que la personne travaille durant la période estivale (article 8-2.04 de la convention collective de la FEC-CSQ et article 82.05 de celle de la FNEEQ-CSN) (Comité patronal de négociation des collèges, 2016).

L'horaire des cours relève, quant à lui, de décisions prises par chaque établissement d'enseignement, les conventions collectives étant relativement peu prescriptives à cet égard. En effet, elles ne font que préciser que le personnel enseignant doit offrir au collègue une disponibilité de 6,5 heures par jour (pour un total de 32,5 heures par semaine) entre 8 h et 23 h, et qu'il bénéficie de 1,5 heure pour les repas (articles 8-8.01 à 88.04 de la convention collective de la FEC-CSQ et articles 8-3.01 à 8-3.05 de celle de la FNEEQ-CSN). Dans les deux cas, les conventions collectives prévoient des clauses permettant des ententes d'établissement en dehors de ces balises (articles 8-8.02 et 88.03 de la convention collective de la FEC-CSQ et articles 8-3.04 et 83.05 de celle de la FNEEQ-CSN).

Enfin, la durée prévue des études est une convention établie à des fins administratives. Dans les faits, tant que l'étudiante ou l'étudiant remplit les conditions nécessaires pour bénéficier du statut à temps plein, il lui est possible d'étaler ses études sur une période plus longue.

Le type de fréquentation scolaire

La formation ordinaire au collégial est conçue pour une fréquentation à temps plein, telle qu'elle est définie par l'article 24 de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (Québec, 2021a), qui fixe la norme minimale à au moins 4 cours ou 180 périodes d'enseignement par session, sauf en cas d'exception déterminée par règlement.

La fréquentation d'un collège à temps partiel est découragée par le *Règlement sur les droits de scolarité qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger* (Québec, 2021f), dont l'article 2 prévoit que des frais de 2 \$ par période d'enseignement sont exigibles de l'étudiante ou de l'étudiant inscrit à un programme conduisant au DEC et n'étant pas réputé étudier à temps plein. De tels frais ne sont ni exigés des étudiantes et des étudiants à temps plein inscrits à un tel programme ni de celles et ceux fréquentant à temps plein ou à temps partiel un programme d'études conduisant à l'AEC⁴⁷. Les seules exceptions, définies à l'article 1 de ce règlement, concernent les cas où il ne reste que trois cours ou moins pour que la personne puisse terminer un programme d'études ou encore ceux de personnes qui présentent une « déficience fonctionnelle majeure », un handicap, par exemple.

Outre les frais supplémentaires qu'occasionnent les études à temps partiel, d'autres inconvénients leur sont associés tels l'absence de tarifs préférentiels pour le transport en commun, l'impossibilité de bénéficier de couvertures de compagnies d'assurances privées et l'accès à un programme d'aide financière plus restreint. Bien que les études à temps partiel demeurent un phénomène marginal à la formation ordinaire, **le Conseil estime que les réalités des étudiantes et des étudiants actuels en appellent à une reconsidération des conséquences associées à ce statut d'études**, à l'instar des modifications réglementaires apportées en ce sens en 2017 pour le secteur de la formation continue.

La date limite d'abandon de cours

Par ailleurs, la date limite d'abandon des cours sans pénalité pour les étudiantes et les étudiants est fixée par la ministre, tel que l'indique l'article 29 du RREC. Elle est précisée pour chacune des sessions selon une norme administrative qui l'établit au dernier jour ouvrable avant le 20 septembre pour la session d'automne et avant le 14 février pour la session d'hiver. **Le Conseil constate que ces dates limites hâtives laissent peu le temps à l'étudiante et à l'étudiant de prendre une décision éclairée**

47 Ces dispositions réglementaires ne s'appliquent qu'aux étudiantes et aux étudiants qui résident au Québec.

en fonction de sa charge de travail et de bénéficier du soutien utile à cette prise de décision qui peut s'avérer déterminante pour sa réussite. Il réitère son avis voulant que cette norme administrative constitue une entrave au cheminement des étudiantes et des étudiants, «dans la mesure où [elle] les oblige à décider trop tôt, bien souvent sans avoir pu bénéficier d'une évaluation de leurs apprentissages, donc sans leur fournir le soutien nécessaire pour prendre de bonnes décisions» et «**limite les possibilités d'exploration**» (CSE, 2002, p. 77 et 78). **Il en appelle à des changements à cette mesure qui touche particulièrement les étudiantes et les étudiants inscrits à la première session.** De plus, la décision d'abandonner des cours peut affecter le statut d'études advenant le cas où le seuil minimum de cours ou de périodes d'enseignement pour bénéficier d'un statut à temps plein et des avantages financiers qui l'accompagnent est franchi, ce qui peut amener l'étudiante ou l'étudiant à baser sa décision sur des considérations financières qui, en contrepartie, pourraient faire obstacle à sa réussite.

Les modalités d'enseignement

Enfin, les modalités d'enseignement sont définies à l'initiative des collèges et visent l'atteinte d'objectifs en tous points similaires à ceux qui seraient réalisés par une formation typique en classe. En plus de la formation offerte en classe, la formation peut être dispensée ailleurs que dans les murs du collège, selon différentes formules qui incluent toutes les déclinaisons de la formation à distance synchrone et asynchrone, sous réserve de consultation de la commission des études et du comité des relations de travail. La composante de formation spécifique peut également être offerte de manière intensive dans le cas où un collège parvient à réunir une cohorte de personnes ayant déjà atteint tous les objectifs de formation générale. En outre, à la formation technique, les collèges utilisent notamment les formules de formation de l'apprentissage en milieu de travail (AMT) et de l'alternance travail-études (ATE) et de stages. Par ailleurs, la formation à distance des collèges régis par la Loi sur l'enseignement privé est encadrée par le *Règlement sur les établissements d'enseignement privés au collégial* (Québec, 2021g).

Tant que sont respectées les obligations inscrites dans le RREC, les collèges disposent donc d'une certaine latitude pour des adaptations locales quant aux modalités de formation. **Le Conseil encourage les collèges à exploiter pleinement cette marge de manœuvre pour offrir des modalités de formation qui correspondent aux réalités variées et changeantes de la population étudiante.**

Ce que retient le Conseil sur le cadre de la formation collégiale

Le Conseil rappelle l'importance de la fonction d'orientation dévolue à la formation collégiale. En plus de préparer aux études universitaires, au milieu du travail et à la vie citoyenne, elle a été pensée comme un espace d'exploration pour accompagner l'étudiante et l'étudiant dans la définition de son projet de carrière. Or, tout en reconnaissant les gains réalisés en matière de cohérence, par l'introduction de l'approche programme notamment, le Conseil observe que les programmes d'études sont devenus de plus en plus rigides et normés au fil du temps, diminuant ainsi la marge de choix de l'étudiante et de l'étudiant. Des profils et des voies de spécialisation lui permettent de suivre une formation plus adaptée à ses préférences et revêtent un intérêt particulier pour celle ou celui dont le choix de carrière est plus précis. Toutefois, la zone d'exploration de même que les possibilités s'avèrent limitées pour les étudiantes et les étudiants en processus de définition de leur projet d'études.

Par ailleurs, la formation large et ouverte des individus portée notamment par les finalités de la formation, les compétences communes et les buts généraux des programmes gagnerait à faire l'objet d'une prise en charge plus systématique dans l'enseignement et l'apprentissage. Par exemple, assortir les compétences communes d'objectifs et de standards dans l'ensemble des programmes d'études contribuerait à stimuler leur développement, qui ne repose actuellement que sur des intentions éducatives.

Enfin, certaines dispositions administratives et réglementaires quant à l'organisation des études posent des obstacles au regard de la fluidité des cheminements étudiants dans une perspective de réussite éducative. C'est le cas de la date fixée pour l'abandon des cours sans pénalité de même que de l'encadrement du type de fréquentation scolaire. En tenant compte des balises définies par les conventions collectives du personnel enseignant, les collèges disposent de certaines souplesses pour aménager le calendrier scolaire et les horaires de cours de même que pour définir les modalités de formation. Le Conseil encourage les collèges à les exploiter de façon à tenir compte de la réalité actuelle des apprenantes et des apprenants.

4.2 La formation hors du cadre formel des programmes d'études et de la classe

Diverses activités se déroulant en marge des programmes d'études dans les établissements contribuent aussi à la formation des personnes en lien avec les finalités de l'enseignement collégial. La gamme d'activités est vaste. La plupart d'entre elles sont non créditées et peuvent faire l'objet d'une reconnaissance de l'établissement. Dans cette section, le Conseil illustre par quelques exemples les occasions de bonification du parcours étudiant en dehors du cadre formel des programmes d'études. Il aborde également des initiatives qui mettent à profit divers lieux d'apprentissage, dépassant le cadre formel de la classe, dont certaines témoignent d'une collaboration entre les établissements⁴⁸.

4.2.1 La reconnaissance de l'engagement étudiant dans des activités extracurriculaires

Tout d'abord, en 2005, le ministère de l'Éducation (MEQ, 2007) a instauré la mesure *Reconnaissance de l'engagement étudiant au collégial* en partenariat avec la Fédération des cégeps et la Fédération étudiante collégiale du Québec. Cette dernière permet l'inscription au bulletin de la mention *Engagement étudiant*, permettant ainsi à l'étudiante et à l'étudiant de se démarquer en démontrant son engagement personnel et social durant sa formation.

Un collège peut donc reconnaître l'engagement d'une étudiante ou d'un étudiant en ses murs ou dans la collectivité, de manière officielle, par une mention au bulletin. Concrètement, pour s'en prévaloir, elle ou il doit avoir réalisé 60 heures de travail bénévole par trimestre. La mention est donc inscrite au bulletin pour chacun des trimestres où elle est méritée. Il est à noter que cette mesure s'adresse uniquement aux personnes inscrites à temps plein et en situation de réussite scolaire (Simard, s. d., p. 9). Sept domaines

⁴⁸ Les pratiques abordées dans cette section ont été repérées sur une base exploratoire et émanent principalement des activités de veille du Conseil sur l'enseignement collégial. Quelques exemples ont été sélectionnés pour illustrer le propos, mais elles ne sauraient témoigner de toute la richesse des pratiques en vigueur dans le réseau collégial.

d'engagement peuvent ainsi être reconnus : culturel et artistique, entrepreneurial, politique, scientifique, scolaire, social et communautaire, sportif (Québec, 2021b). Les activités d'engagement peuvent par exemple s'inscrire dans une démarche de création, de recherche scientifique ou d'engagement citoyen, ou être au service de la collectivité ou d'un projet d'affaires.

Les activités d'engagement de l'étudiante et de l'étudiant dans son milieu leur fournissent des occasions de développement de compétences et d'exploration pertinentes. **La reconnaissance par une mention au bulletin contribue à la valorisation de l'engagement étudiant, mais le Conseil estime que cette reconnaissance gagnerait à mener également à l'octroi de crédits. Il réitère que la mise à profit de la formation générale complémentaire permettrait une ouverture en ce sens (CSE, 2002).**

4.2.2 Des initiatives issues de collaborations et d'une mise en réseau

Plusieurs initiatives témoignent de la synergie entre établissements d'enseignement collégial dans le cadre de la mise en réseau de collaborations, qui peuvent viser le développement de compétences précises ou exploiter des modes de formation alternatifs pour optimiser le déploiement de la formation. Quelques exemples illustrent ce dynamisme du réseau collégial pour le développement de compétences liées à l'entrepreneuriat, la relation d'aide ou la maîtrise d'une langue seconde de même que pour l'utilisation de modes de formation alternatifs.

Le Projet d'éducation entrepreneuriale au collège (PEEC) est un réseau d'accompagnement en entrepreneuriat éducatif qui regroupe 26 cégeps. Les membres du PEEC offrent aux étudiantes et aux étudiants la possibilité de profiter de leur passage au collège pour s'initier à l'entrepreneuriat, et ce, de diverses manières. Ainsi, chaque étudiante ou étudiant peut simplement profiter de conférences sur le sujet, ou encore adhérer à la formule d'entrepreneuriat études, c'est-à-dire bénéficier de formation, d'un suivi personnalisé et d'ajustements d'horaire permettant de réaliser simultanément un projet d'affaires et un projet d'études (Projet d'éducation entrepreneuriale au collège, 2019). Les parcours de vie de la population étudiante actuelle faisant en sorte que les personnes n'attendent pas toujours la fin de leurs études pour fonder une entreprise, ces collèges se donnent donc désormais la possibilité d'adapter leurs parcours de formation, de la même manière qu'ils le font pour les étudiants-athlètes inscrits dans les parcours sports-études.

L'École des Grands constitue un autre exemple de bonification de l'expérience étudiante ne faisant pas partie de la formation comme telle, mais constituant une expérience marquante dans un parcours d'études. Fondée en 2015, l'École des Grands est un réseau de centres d'aide aux devoirs et d'éveil scientifique, animés par des étudiantes et des étudiants du collégial et destinés aux élèves d'écoles primaires en milieux défavorisés. Sa mission est de contribuer à l'égalité des chances et de donner aux populations vulnérables un accès à la réussite éducative avec comme levier l'expertise, les infrastructures et l'engagement social du réseau collégial. Cette initiative soutient à la fois la réussite des bénéficiaires et de leurs mentors, offrant des modèles et du soutien aux plus jeunes ainsi qu'une expérience concrète de mentorat aux plus âgés. Ces derniers ont la possibilité de vivre une première expérience dans le domaine de la relation d'aide, et de mettre en pratique plusieurs des apprentissages réalisés dans le cadre de leur formation. Ce programme n'est pas forcément destiné à la population étudiante ayant les meilleurs résultats scolaires, au contraire. Il est plutôt pensé comme un moyen de renforcer la résilience des étudiantes et des étudiants du collégial qui pourraient être à risque de décrochage, l'engagement dans un tel projet constituant un facteur de protection important en matière de réussite éducative. Une participation à l'École des Grands peut être reconnue par une mention de l'engagement étudiant au bulletin. À ce jour, cinq cégeps et un collège privé subventionné participent à cette initiative (École des Grands, 2021).

En vue d'offrir des cheminements bilingues intégrés aux programmes d'études, certains cégeps francophones et anglophones concluent des ententes. Différentes formules sont adoptées selon les cas. L'une d'entre elles concerne des programmes d'études particuliers et peut constituer une solution de rechange d'intérêt pour les étudiantes et les étudiants francophones souhaitant mettre leur passage au collégial à profit pour perfectionner leurs aptitudes en anglais. Les programmes d'études concernés renvoient par exemple aux programmes *Techniques de tourisme* et *Techniques de comptabilité et de gestion*. Dans ce type de parcours scolaire, l'étudiante ou l'étudiant est inscrit dans un programme d'études dans un collège francophone, là où se déroulent ses cours de la formation générale ainsi qu'une proportion de ceux de la formation spécifique. L'autre part de sa formation spécifique lui est offerte en anglais, soit sur place par un enseignant se déplaçant pour le faire, ou encore sous forme de session d'immersion dans l'établissement d'enseignement anglophone. Cette formule permet aux étudiantes et aux étudiants d'améliorer leur maîtrise de la langue seconde sans avoir à renoncer pour autant au perfectionnement de leurs compétences dans leur langue maternelle, et ils demeurent soumis à l'épreuve uniforme de français pour l'obtention du DEC. Les étudiantes et les étudiants sont inscrits au cégep francophone, qui se porte garant de la qualité de la formation offerte, et les cours donnés par le cégep anglophone sont financés comme étant des *Situations de partenariat* au regard du *Régime budgétaire et financier des cégeps* (MES, 2021). Toutefois, un cégep francophone doit en tout temps proposer l'ensemble de ses programmes d'études en français, et ne peut offrir de cheminement bilingue qu'en surplus de son offre de formation. Les cours offerts en anglais constituent donc un choix proposé à l'étudiante et à l'étudiant, et non la seule voie offerte pour obtenir un DEC dans un programme d'études donné. Il est à noter que cette formule ne s'applique qu'au réseau collégial public, puisque les établissements d'enseignement collégial régis par la *Loi sur l'enseignement privé* (chapitre E-9.1) bénéficient quant à eux de la latitude nécessaire pour offrir seuls la formation dans les deux langues. D'autres formules permettent à la fois aux étudiantes et aux étudiants des collèges francophones de suivre une partie de leur formation dans un collège anglophone de même qu'à celles et ceux des collèges anglophones de fréquenter un collège francophone. Par exemple, deux cégeps de Montréal, l'un francophone et l'autre anglophone, offrent conjointement, depuis 2019, *Sciences de la nature* et *Sciences humaines* en version enrichie en français et en anglais, des programmes d'études qui sont reconnus en vertu du RREC⁴⁹. Aussi, la *Mesure visant à favoriser la mobilité étudiante interrégionale* du ministère de l'Enseignement supérieur peut se prêter à un séjour de formation de la population étudiante des cégeps et des collèges privés anglophones en milieu urbain dans un établissement collégial francophone situé en région.

En 2016, des collèges ont également établi un partenariat pour mettre à profit la formation à distance en classe virtuelle dans l'objectif d'optimiser l'offre de cours. Par l'initiative *Cégep virtuel*, dix collèges de région permettent aux étudiantes et aux étudiants d'accéder à une offre de cours alternative (Cégep virtuel, 2020). Les bénéfices de se prévaloir d'une telle formule de cours sont présentés comme suit : favorise la réussite, permet de concilier la vie personnelle et les études, résout les possibles conflits d'horaire et offre une dynamique de classe et un accompagnement de la part des enseignantes et des enseignants. L'offre de cours et sa répartition sont convenues entre les cégeps partenaires. Elle s'inscrit principalement dans les disciplines de la formation générale et de la formation spécifique de certains programmes préuniversitaires, et, dans quelques cas, de programmes techniques. Cégep virtuel garantit à l'étudiante et à l'étudiant que tous les cours annoncés aux sessions d'automne et d'hiver seront offerts de façon à pouvoir planifier son cheminement en conséquence. L'inscription aux cours repose sur une

49 Cette formule est détaillée dans le document de la série *Études et recherches du Conseil* et intitulé *Formation ordinaire : portrait de la formation collégiale* (Gosselin, 2021, p. 18).

demande de commandite, c'est-à-dire une autorisation du cégep d'attache pour l'inscription à un ou plusieurs cours d'un autre collège. Dans les *Situations de partenariat*, régies par le *Régime budgétaire et financier des cégeps* (MES, 2021), le Ministère accorde le financement au collège qui offre le cours en commandite. L'étudiante ou l'étudiant n'a pas à assumer de frais supplémentaires. L'offre de cours de Cégep virtuel est dorénavant accessible à l'ensemble de la population étudiante du réseau collégial inscrite dans un programme conduisant au DEC, une priorité étant toutefois accordée aux étudiantes et aux étudiants des cégeps partenaires et aux étudiants-athlètes. Chaque collège est responsable d'assurer la qualité des cours qu'il offre en classe virtuelle ainsi que l'accompagnement technopédagogique du personnel enseignant et des étudiantes et des étudiants. Le personnel enseignant qui offre ces cours le fait sur une base volontaire⁵⁰.

4.2.3 Des initiatives venant d'établissements en vue d'étendre les lieux d'apprentissage

De plus en plus de collèges établissent des partenariats avec différents milieux pour placer les étudiantes et les étudiants dans des situations d'apprentissage authentiques. Deux exemples sont exposés dans cette section relativement à des initiatives à la formation technique et à la formation préuniversitaire.

Un nombre grandissant de collèges se dotent de lieux de formation visant à mettre les programmes de DEC au service de leurs communautés. On pense, par exemple, à la mise sur pied de plusieurs cliniques-écoles dans les programmes d'études techniques du domaine de la santé qui permettent aux étudiantes et aux étudiants de programmes techniques de réaliser une partie de leur formation dans des situations similaires à celles qu'ils rencontreront une fois sur le marché du travail, tout en offrant à la population des soins accessibles dans des domaines comme les soins infirmiers, l'hygiène dentaire, la lunetterie, la physiothérapie ou les orthèses et les prothèses. Ce type d'initiative s'applique également à une large variété de programmes d'études techniques : fermes-écoles dans les techniques de l'agriculture, ou entreprises-écoles dans les domaines de l'administration et de la comptabilité, du graphisme, du design d'intérieur ou de l'informatique. Dans certains cas, ces initiatives sont assorties d'une volonté affirmée de combler les nouveaux besoins de formation de ses étudiantes et de ses étudiants, notamment en matière de compétences dites du 21^e siècle, par cette mise de l'établissement au service de la collectivité. Les situations d'apprentissage projetant l'étudiante et l'étudiant au cœur de sa profession future permettent de développer un ensemble de compétences, transversales tout autant que spécialisées. Sans compter qu'il s'agit aussi pour les collèges d'un moyen d'établir des ponts plus solides avec leurs communautés d'appartenance.

Pour les programmes d'études préuniversitaires, un rapprochement avec le milieu de la recherche est proposé aux étudiantes et aux étudiants qui se destinent aux études universitaires et qui démontrent un intérêt marqué pour la recherche scientifique. Les propositions de deux collèges illustrent des formules variées. Dans un cas, les étudiantes et les étudiants de *Sciences de la nature* ont la possibilité de participer à un programme leur permettant d'effectuer un stage d'été rémunéré dans le domaine de la recherche scientifique, pour un minimum de huit semaines. Ils peuvent ainsi effectuer un premier contact avec plusieurs employeurs de domaines où ils sont susceptibles de poursuivre leurs études

50 *Cégep virtuel se distingue de Cégep à distance*, qui offre des cours à distance pour l'ensemble de la population étudiante du réseau collégial depuis 1991, mais selon une formule de cours autoportants en mode asynchrone (Cégep à distance, 2021).

universitaires : universités, centres de recherche, centres collégiaux de transfert technologique et entreprises privées (Cégep Garneau, 2020). Dans un autre cas, il s'agit plutôt d'un cheminement distinct en *Recherche-études* qui est offert aux étudiantes et aux étudiants dès leur inscription au collégial en *Sciences humaines* et en *Sciences de la nature*. Ce programme d'études leur permet de travailler sur des projets de recherche dans les installations des Centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) affiliés au cégep pendant un certain nombre d'heures par semaine (Cégep de la Gaspésie et des Îles, s. d.). Au terme de leur formation, les étudiants-chercheurs se voient attribuer un « badge recherche » de la part de l'établissement ainsi qu'une lettre de recommandation signée par la direction des études de l'établissement (Cégep de la Gaspésie et des Îles, s. d.). Les bénéfices mis en avant concernant ces initiatives consistent par exemple pour l'étudiante et l'étudiant à établir des liens avec des concepts vus en classe, à découvrir diverses carrières scientifiques, à confirmer et à renforcer son intérêt et son désir de poursuivre des études universitaires, en plus de commencer à tisser un réseau de contacts dans son domaine de formation (Cégep Garneau, 2019).

4.2.4 La bonification des programmes de formation : Programmes Plus et autres certifications

Les Programmes Plus et autres parcours d'enrichissement similaires constituent en quelque sorte une extension des programmes d'études ordinaires et proposent une formation distinctive tout au long du parcours collégial. Le Conseil a recensé et documenté les expériences de ce type en vigueur dans les établissements d'enseignement collégial en portant attention notamment aux compétences visées par ces parcours, aux types d'activités proposées pour y parvenir ainsi qu'à la reconnaissance accordée à ces acquis réalisés au surplus du programme d'études lui-même. L'émergence de telles bonifications des programmes d'études au cours des dernières années est observée à la fois dans les collèges publics et privés de même que dans les collèges francophones et anglophones. Ces initiatives ont la particularité d'être concentrées dans des collèges situés dans la communauté métropolitaine de Montréal. Deux principaux types de formules se dégagent, soit des parcours bonifiés pour des programmes d'études précis au secteur préuniversitaire et des certificats offerts en complément de n'importe quel programme d'études aux deux secteurs de formation.

D'une part, les parcours bonifiés au secteur préuniversitaire sont souvent désignés DEC Plus par les établissements et concernent particulièrement les programmes d'études *Sciences humaines* et *Sciences de la nature*. Cette formule se caractérise par l'offre d'un éventail d'activités extracurriculaires qui peuvent prendre la forme de conférences, de minicours sur des sujets liés aux thématiques du programme et d'activités en situation authentique d'apprentissage et dans des milieux représentatifs des domaines professionnels auxquels destinent les formations. La volonté de cultiver la polyvalence et l'interdisciplinarité chez les participantes et les participants fait aussi partie des objectifs associés à ces programmes. Ces programmes Plus se déploient de façon variable selon le collège ou le réseau. Ainsi, des coûts variables, quoique minimes dans la plupart des cas, peuvent y être associés. Le programme peut être offert sur la base d'une inscription selon des conditions particulières d'admission ou sur une base volontaire tout au long du parcours de formation. Dans ce dernier cas, un système de pointage est utilisé et chaque activité se voit attribuer un certain nombre de points en fonction de la participation exigée. La participation aux activités additionnelles de formation peut être reconnue par une mention au bulletin ou par un certificat émis par l'établissement, par exemple lorsque l'étudiante ou l'étudiant a accumulé le nombre de points requis. Dans un cas, elle est assortie de crédits associés à la formation générale complémentaire. Les collèges encouragent les étudiantes et les étudiants à utiliser ces reconnaissances pour se distinguer lors de demandes universitaires ou de bourses ou pour des demandes d'emploi.

Des parcours similaires aux Programmes Plus ou enrichis des collèges francophones ont également été recensés dans trois collèges publics anglophones. Dans un cas, ce parcours est décrit comme un cheminement enrichi, tandis que, dans les deux autres cas, il se présente comme un cheminement *Honours*, à l'image des sanctions témoignant de l'excellence du dossier scolaire offertes dans les systèmes universitaires de nombreux pays dans le monde, particulièrement dans les pays anglo-saxons⁵¹. Pour l'ensemble, il s'agit de parcours enrichis dont les activités sont réalisées à l'intérieur du cheminement dans le programme d'études. Les avantages suivants sont mis en valeur dans leur présentation : groupes stables, matière enrichie, pédagogie active et possibilité de réaliser des activités pédagogiques hors classe. Dans un cas, un formulaire de candidature au programme *Honours* doit être rempli en même temps que la demande d'admission tandis que, dans un autre cas, l'admission au parcours *Honours* a lieu au terme de la première session. Des conditions d'admission sont fixées sur la base des résultats scolaires et aucuns frais d'admission supplémentaires ne sont requis. Ces parcours sont possibles généralement dans les programmes préuniversitaires *Sciences humaines* et *Sciences de la nature* et aucune certification ne semble être proposée pour attester de la réalisation du parcours enrichi.

D'autre part, des certificats sont aussi offerts en complément de n'importe quel programme d'études dans certains collèges. De telles initiatives ont été recensées uniquement dans les collèges anglophones⁵². Le certificat est une attestation d'établissement remise à son récipiendaire en même temps que son diplôme d'études collégiales. Sa formule consiste à offrir un choix de cours à l'intérieur de domaines thématiques liés au programme d'études, tels l'environnement, les études autochtones, la paix et la justice sociale. La réussite d'un nombre variable de cours, selon les domaines, est requise pour l'obtention du certificat. Ainsi, le certificat ne constitue pas une charge de travail supplémentaire, car il est réalisé à même les cours offerts à la formation spécifique ou à la formation générale dans les programmes de DEC. Des activités complémentaires sont parfois requises pour l'obtention du certificat comme la participation à des séminaires ou la réalisation d'un certain nombre de projets ou d'actions bénévoles. Aucuns droits de scolarité ne sont associés aux certificats, à l'exception de la participation à certaines activités facultatives tel un voyage de fin d'études. Ces certificats sont ouverts à toutes et à tous sans condition d'admission. Ainsi, ce sont des cours qui sont offerts à la pièce à toute la population étudiante, et la réalisation de plusieurs d'entre eux mène à l'obtention du certificat. Les certificats sont aussi décrits comme propices à la création de liens interdisciplinaires, en raison de leur nature thématique.

En résumé, ces propositions de bonification des programmes d'études visent à stimuler l'interdisciplinarité et le développement de compétences du 21^e siècle tels le travail d'équipe et la collaboration, en plus d'offrir des situations d'apprentissage authentiques aux étudiantes et aux étudiants mettant à profit l'apprentissage par projet, les activités pédagogiques sur le terrain et en milieu de travail de même que la participation à des projets de recherche.

En définitive, ces initiatives prises par les collèges à l'intérieur des balises définies par le cadre réglementaire illustrent les possibilités d'aménagement de la formation pour répondre à des objectifs de formation précis et à des intérêts particuliers des individus de même que pour tenir compte de conditions d'études et de vie qui appellent à une certaine flexibilité de la formation.

51 Les parcours *Honours* sont des cheminements universitaires accélérés ou enrichis, destinés aux personnes présentant des dossiers scolaires remarquables, et ce, dans les établissements de plusieurs systèmes d'enseignement supérieur dans le monde. Le Conseil supérieur de l'éducation a répertorié les principales caractéristiques de programmes *Honours* dans son avis intitulé *Cheminements rapides dans les études universitaires au Québec* (CSE, 2020a, p. 8).

52 Dans un cas, ce certificat est présenté comme un « certificat de majeure » (*Major* en anglais).

Ce que retient le Conseil sur la formation hors du cadre formel des programmes d'études et de la classe

Le Conseil souligne l'intérêt des initiatives mises en place par les collèges de même que le dynamisme du réseau collégial dans les efforts concertés pour répondre à des besoins de formation décelés. Il encourage cette synergie entre les établissements pour offrir des options de flexibilité des formations de même que pour optimiser le déploiement de la formation et soutient qu'un appui financier de la part du Ministère serait de nature à stimuler les pratiques en ce sens. Il estime que l'intensification du réseautage entre les collèges ainsi que le partage d'expertise sont des éléments clés de la vision d'avenir pour une formation dynamique, dont les possibilités sont diversifiées et adaptées aux réalités des étudiantes et des étudiants. De plus, il en appelle à une mise à profit de la reconnaissance des acquis à la formation ordinaire pour accroître la reconnaissance des activités d'engagement étudiant et encourager la population étudiante à s'investir dans des activités extracurriculaires.

Sur le plan des initiatives, le Conseil reconnaît l'intérêt des Programmes Plus, des cheminements *Honours* ou des certificats mis en place par les collèges dans le but de bonifier la formation en vue de répondre à des besoins de formation réels et actuels de la population étudiante, notamment la réalisation d'activités en situation authentique d'apprentissage, l'analyse de thèmes complexes par un regard interdisciplinaire et le développement de compétences du 21^e siècle. Les formules accessibles à tous et basées sur un système de pointage lui semblent les plus équitables, bien qu'elles puissent nécessiter un engagement additionnel de la part de l'étudiante et de l'étudiant en surcroît de la charge de travail associée à son programme d'études. Les formules qui réservent les activités d'enrichissement à une fraction souvent plus favorisée de la population étudiante sont quant à elle susceptibles de reproduire les inégalités sociales et de limiter l'accès à une formation riche et adaptée aux nouvelles réalités. Le Conseil en appelle à la vigilance dans l'élaboration de programmes bonifiés facultatifs et associés à une visée de sélection et d'offre concurrentielle. Il s'interroge aussi à savoir si l'émergence de ces formules vise à répondre à des besoins de formation auxquels les programmes d'études ministériels eux-mêmes ne peuvent répondre en raison de leur caractère rigide et contraignant. Tout en reconnaissant la valeur de ces parcours qui donnent une couleur locale à la formation et en encourageant les initiatives des collèges destinées à rendre la formation encore plus signifiante pour la population étudiante, le Conseil invite le Ministère à tenir compte des besoins de formation sous-jacents à ces initiatives lors de la révision des programmes d'études de façon à mieux répondre aux besoins pour l'ensemble de la population étudiante.

5 La sensibilité des collèges québécois au regard des besoins anticipés

Le Conseil a procédé à une analyse de contenu des plans stratégiques des 48 cégeps au Québec⁵³ dans le but d’approfondir sa lecture de la sensibilité des collèges à l’égard des besoins anticipés pour les formations actuelles et pour l’avenir. Ces documents organisationnels se sont avérés être d’un intérêt particulier en raison de leur caractère prospectif ancré dans une vision d’avenir qui repose sur une analyse de l’évolution de l’environnement du collège, des défis et des enjeux à prioriser et qui présente la manière dont les collèges comptent réagir devant les divers changements dont ils sont témoins. Bien entendu, le plan stratégique ne constitue pas une vision exhaustive des mesures prises par un collège pour atteindre ses objectifs, et l’analyse qui en découle ne peut pas prétendre s’enquérir de toutes les initiatives projetées ou déjà mises en œuvre dans les collèges.

L’objectif de cette analyse est de témoigner de la proactivité des collèges par rapport aux changements dans leur environnement et de dégager les principales préoccupations qui animent et orientent leurs actions à court et à moyen terme. Elle vise notamment à déceler leurs grandes orientations pour arrimer la formation aux besoins anticipés, notamment au regard des caractéristiques de la population étudiante ainsi que des besoins et des attentes de la société. Le cadre d’analyse utilisé à cette fin repose sur les éléments essentiels d’une formation adaptée aux besoins actuels et pour l’avenir de même que sur les éléments associés à la notion de flexibilité de la formation aux parties deux et trois du présent avis. Il tient compte également des tendances sociétales qui attirent l’attention des collèges de même que des caractéristiques changeantes de la population étudiante qu’ils perçoivent.

Cette partie présente les résultats de cette analyse des plans stratégiques. Elle s’attarde, dans un premier temps, aux tendances sociétales qui influencent le développement des collèges et la formation et, dans un deuxième temps, aux caractéristiques de la population étudiante énoncées dans les plans. Elle met ensuite en lumière les principales préoccupations et lignes d’action des collèges au regard des programmes d’études et les apprentissages essentiels suggérés par les plans stratégiques. Les catégories présentées dans les tableaux d’analyse ne sont pas exhaustives ni hermétiques. Elles visent à regrouper les éléments de contenu des plans stratégiques de façon à dégager des constantes sur les objets d’intérêt.

53 Cette analyse porte uniquement sur les plans stratégiques des cégeps, puisque seuls ces établissements d’enseignement collégial sont tenus par la *Loi sur les collèges d’enseignement général et professionnel* (art. 16.1) de se doter d’un tel plan. Cette balise a également été retenue pour limiter le corpus à l’étude. Néanmoins, plusieurs collèges privés subventionnés et écoles gouvernementales choisissent d’adopter et de mettre en œuvre une planification stratégique. Le terme *collèges* est employé dans la suite de cette partie pour harmoniser le texte, mais il fait référence uniquement aux 48 cégeps dont le plan stratégique a été analysé.

5.1 Les tendances sociétales qui influencent le développement des collèges et la formation

Cette section illustre la référence aux tendances sociétales dans l'analyse de l'environnement présentée par les collèges dans leur plan stratégique de même que la façon dont ces derniers envisagent de tenir compte de ces tendances dans leur mission de formation à la faveur de leurs objectifs stratégiques.

5.1.1 Les tendances sociétales qui teintent l'analyse de l'environnement d'un collège

La majorité des plans stratégiques (35) présentent une analyse de l'environnement réalisée par les collèges en appui à la définition de leurs orientations et à la formulation de leurs objectifs stratégiques⁵⁴. Le **tableau 7** présente les principales tendances sociétales qui attirent l'attention des collèges et en influencent le développement.

Tableau 7

Tendances sociétales abordées dans l'analyse de l'environnement des plans stratégiques

Tendances sociétales	Nombre de plans
• La transformation numérique de la société	23
• L'internationalisation et la diversité culturelle	19
• Le besoin de main-d'œuvre dans un marché du travail en transformation	11
• Les changements climatiques, l'environnement et le développement durable	11
• La baisse démographique et son influence sur l'effectif étudiant	8
• La surabondance d'information	3

La première tendance la plus abordée dans les plans stratégiques (23) est celle de la transformation numérique de la société et du développement des technologies de l'information et des communications. Pour ces collèges, l'ère du numérique introduit de nouvelles façons de penser, de s'informer et de communiquer qui redéfinissent le rapport à l'apprentissage, à la culture et à notre façon de travailler. Ces collèges perçoivent cette tendance comme un enjeu incontournable qui nécessite un important investissement humain et financier. Non seulement ils nomment l'importance de l'accès aux outils technologiques, mais aussi la nécessité de former le personnel des collèges, le corps professoral et la population étudiante.

Certains collèges expriment dans leur plan (17) des préoccupations devant l'internationalisation et la diversité culturelle tant au regard des activités parascolaires, du développement des stages internationaux et de la mobilité étudiante et enseignante que de l'accueil d'étudiantes et d'étudiants étrangers dans leurs programmes d'études. L'importance de faire développer une ouverture à l'autre et à sa culture revient dans plusieurs plans.

54 Pour établir leur situation, plusieurs établissements réalisent une démarche précise d'analyse de leur environnement interne et externe de laquelle découle des défis et des enjeux. Plusieurs collèges présentent cette analyse dans leur plan.

Dans leurs plans stratégiques, plusieurs collèges rappellent leur rôle à l'égard du développement régional en ce qui a trait au besoin de main-d'œuvre (11) et réitèrent l'importance des partenariats avec le marché du travail, notamment pour l'arrimage des formations aux besoins émergents. Certains mentionnent l'importance de la formation tout au long de la vie dans notre monde en changement. Pour plusieurs, les stages en milieu de travail ainsi que l'alternance travail-étude (ATE) constituent également une plus-value importante dans la formation. Dans un même ordre d'idées, plusieurs collèges soutiennent des projets communautaires et des activités entrepreneuriales. Certains misent sur des partenariats culturels, souhaitent mettre en valeur les réalisations de leur communauté et valoriser le patrimoine. Finalement, des collèges rappellent leur rôle de carrefour du savoir et des technologies, notamment grâce à leurs centres de transfert de technologie (CCTT).

Plusieurs plans (11) expriment que les changements climatiques représentent un enjeu de première importance et présentent des intentions d'action en matière d'environnement et de développement durable. Ils souhaitent notamment mettre en œuvre dans leur milieu des projets visant le respect de l'environnement et le développement durable et faire des choix durables au regard de leurs infrastructures. Au regard de la formation, certains d'entre eux (2) énoncent une volonté d'intégrer cette dimension dans leurs programmes d'études. D'autres avancent qu'il est plus que jamais nécessaire d'apprendre à agir en concertation en vue de traiter différentes problématiques environnementales et sociales. En ce sens, la reconnaissance et la valorisation de l'engagement social et communautaire constituent dans plusieurs plans des moyens à privilégier pour développer une conscience citoyenne et un sens éthique.

Enfin, la baisse démographique est aussi rapportée dans quelques (8) plans et la majorité de ceux-ci l'abordent sous l'angle de son influence sur l'effectif étudiant et de l'effet de concurrence qu'elle entraîne entre les établissements. Aussi, une préoccupation émergente est notée dans les plans (3) pour la surabondance d'information disponible qui nécessitera le développement de compétences particulières en matière de littératie médiatique et numérique ainsi que de pensée critique.

5.1.2 L'influence des tendances sociétales dans la définition des objectifs stratégiques

L'analyse des objectifs stratégiques des plans permet de déceler comment les collèges envisagent de tenir compte de ces tendances dans leur mission de formation au moment de la mise en œuvre des programmes d'études. Quatre principales tendances trouvent écho dans les objectifs stratégiques des plans et se traduisent par des intentions d'actions à court et à moyen terme, soit : la santé globale, le numérique, l'internationalisation et la diversité culturelle ainsi que l'environnement et le développement durable.

5.1.2.1 La santé globale

Le thème *Santé globale* regroupe les objectifs stratégiques traitant de la santé physique et psychologique de la population étudiante et des personnels des collèges ainsi que de la qualité du milieu de vie que les établissements comptent leur offrir. Il témoigne de la volonté de proposer un milieu éducatif accueillant et sécurisant, propice à la réussite et au développement intégral de la personne. La question de la santé globale est abordée dans 36 plans stratégiques. Parmi ceux-ci, 27 décrivent l'importance d'un milieu sain, attrayant, bienveillant, sécuritaire et inclusif, et souhaitent faire la promotion de saines habitudes de vie, voire mettre en œuvre des actions visant la prévention ou l'intervention.

Huit plans avancent qu'il est de la responsabilité de tous de créer un milieu socialisant. Cela prêche à croire qu'il faut favoriser la collaboration pour susciter un climat de confiance et encourager l'engagement dans la vie collégiale, notamment pour augmenter le sentiment d'appartenance.

Le développement de l'offre d'activités parascolaires et sportives leur apparaît aussi comme une façon de favoriser la santé globale.

Tableau 8

Références à la santé globale dans les objectifs des plans stratégiques

Tendances sociétales	Nombre de plans
• La transformation numérique de la société	23
• L'internationalisation et la diversité culturelle	8
• Le besoin de main-d'œuvre dans un marché du travail en transformation	3

5.1.2.2 Le numérique

Parmi les plans stratégiques, 32 sur 48 incluent des objectifs qui recourent des préoccupations relatives au numérique. Ceux-ci abordent prioritairement la formation et le soutien de tous les membres du personnel, du corps professoral ainsi que des étudiantes et des étudiants dans leur appropriation de compétences numériques. L'intégration des technologies numériques dans les programmes d'études ou une mise à jour des contenus technologiques déjà inscrits dans les programmes constitue un objectif dans 6 plans. La question de la disponibilité des équipements, de la révision des moyens technopédagogiques⁵⁵, voire de la modernisation des lieux physiques en fonction des besoins technologiques représente un objectif nommé dans 6 plans. Certains (5) témoignent d'une volonté d'encourager l'innovation technopédagogique tandis que d'autres signalent l'importance d'inclure les technologies dans l'ensemble des processus de gestion. Des enjeux d'éthique et de sécurité sont soulignés dans 2 plans.

⁵⁵ Les expressions *technopédagogique* et *technopédagogie* peuvent avoir comme équivalent le terme *pédagonumérique*, tel qu'il est employé dans le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (Québec, 2018).

Tableau 9

Références au numérique dans les objectifs des plans stratégiques

Numérique	Nombre de plans
Favoriser l'appropriation des compétences numériques	19
<ul style="list-style-type: none">• Maîtrise des outils numériques par l'ensemble du personnel• Codéveloppement des compétences numériques et partage d'expertises• Culture numérique à développer chez le personnel enseignant et la population étudiante	
<ul style="list-style-type: none">• Intégrer les technologies dans les programmes d'études ou mettre à jour les contenus technologiques des programmes d'études	6
<ul style="list-style-type: none">• Assurer la disponibilité et l'efficacité des ressources technologiques• Revoir les moyens technopédagogiques et les équipements dédiés, et moderniser les lieux physiques pour répondre aux besoins technologiques	6
<ul style="list-style-type: none">• Encourager l'innovation pédagogique par les technologies	5
<ul style="list-style-type: none">• Intégrer les technologies dans les différents processus de gestion	3
<ul style="list-style-type: none">• Considérer les enjeux éthiques et promouvoir des valeurs humanistes par l'intégration du numérique	2
<ul style="list-style-type: none">• Fournir un environnement technopédagogique sécuritaire	2

5.1.2.3 L'internationalisation et la diversité culturelle

Parmi les plans stratégiques, 28 sur 48 formulent des objectifs en lien avec cette thématique. La majorité (17) des plans qui l'abordent soulignent l'importance de faire développer une ouverture à la diversité chez les étudiantes et les étudiants et de leur permettre de vivre des expériences à l'étranger. Certains (9) mentionnent l'importance de l'accompagnement et de la formation à la diversité, voire une intégration de dimensions internationale et interculturelle dans l'enseignement. Les valeurs d'inclusion, d'accueil et d'intégration sont également nommées dans 7 plans et l'un d'eux précise une volonté d'implanter des projets d'accompagnement pédagogique et culturel pour les personnes immigrantes. Par ailleurs, le développement de partenariats et de programmes à l'étranger est une priorité énoncée dans 6 plans tandis que 5 évoquent une préoccupation pour la qualification des personnes immigrantes. Finalement, 3 plans présentent un objectif relatif à la mobilité du personnel enseignant.

Tableau 10

Références à l'internationalisation et à la diversité culturelle dans les objectifs des plans stratégiques

Internationalisation et diversité culturelle	Nombre de plans
<ul style="list-style-type: none">Promouvoir les stages à l'étranger pour les étudiantes et les étudiants québécoisFavoriser la mobilité étudiante et l'entrepreneuriat	17
<ul style="list-style-type: none">Accompagner et former au vivre-ensemble et intégrer les dimensions internationale et interculturelle dans l'enseignement	9
<ul style="list-style-type: none">Promouvoir les valeurs d'inclusion, d'accueil et d'intégration : accueil et intégration des étudiantes et des étudiants étrangers, culture de diversité et d'inclusion (valeurs humanistes)	7
<ul style="list-style-type: none">Développer des partenariats et des programmes à l'étranger	6
<ul style="list-style-type: none">Soutenir la qualification et la recherche d'emploi des personnes immigrantes	5
<ul style="list-style-type: none">Favoriser la mobilité du personnel enseignant	3

5.1.2.4 L'environnement et le développement durable

Parmi les 48 plans stratégiques, 29 formulent des objectifs sur le thème de l'environnement et du développement durable qui dénotent des intentions d'action à géométrie variable⁵⁶. La majorité (22) convient de faire des choix durables et d'adopter des pratiques qui s'y rapportent. Certains énoncent l'importance d'engager la population étudiante et enseignante dans la mise en œuvre de projets porteurs des valeurs du développement durable. Certains plans (8) témoignent de la volonté de développer les compétences de tous les acteurs, voire enseigner l'écocitoyenneté dans leurs programmes d'études. Enfin, deux plans visent à soutenir des initiatives régionales en développement durable.

Tableau 11

Références à l'environnement et au développement durable dans les objectifs des plans stratégiques

Développement durable	Nombre de plans
<ul style="list-style-type: none">Considérer l'environnement et le développement durable dans les choix, les pratiques et les processus de gestion	22
<ul style="list-style-type: none">Enseigner l'écocitoyenneté dans les programmes d'études et développer les compétences de tous	8
<ul style="list-style-type: none">Soutenir des initiatives régionales en développement durable	2

56 Le Plan stratégique 2019-2023 du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur inclut trois principes de développement durable, en vertu de la *Loi sur le développement durable*, soit celui de l'accès au savoir, celui de l'équité et de la solidarité sociale et celui de la santé et de la qualité de vie (MEES, 2019). Les collèges doivent tenir compte du plan stratégique ministériel dans l'élaboration de leur planification institutionnelle.

5.2 Des caractéristiques de la population étudiante énoncées dans les plans stratégiques

Le **tableau 12** présente les éléments relatifs aux caractéristiques de la population étudiante nommées dans les analyses de contexte des plans stratégiques⁵⁷. Des 35 plans qui présentent une analyse de contexte, 17 abordent d'emblée la diversité étudiante en matière d'accompagnement et de soutien. Certains plans (10) avancent que la population étudiante emprunte des parcours qui ne sont plus linéaires et qu'elle a besoin d'un milieu bienveillant comprenant des activités parascolaires stimulantes (6). Quelques plans mentionnent que la population étudiante adopte une conception large de la réussite (5) qui renvoie à la réussite éducative plutôt qu'à la réussite scolaire. Enfin, cinq plans relèvent que les études ne constituent plus la principale occupation des étudiantes et des étudiants.

Tableau 12

Caractéristiques de la population étudiante abordées dans l'analyse de contexte des plans stratégiques

Caractéristiques de la population étudiante	Nombre de plans
• Diversité de besoins d'accompagnement et de soutien	22
• Parcours non linéaire	8
• Soutenir des initiatives régionales en développement durable	2

5.3 Lignes d'action des collèges au regard des programmes d'études

La mission de formation des collèges occupe une place prédominante au sein des plans stratégiques, que ce soit au moyen des enjeux soulevés par l'analyse de l'environnement ou des intentions d'action précisées par les objectifs stratégiques.

5.3.1 Des enjeux liés à la mise en œuvre des programmes d'études

Sept principales catégories d'enjeux, au regard de la mise en œuvre des programmes, sont nommées dans l'analyse de l'environnement des plans stratégiques. Ce sont 46 des 48 plans consultés qui se prononcent sur un aspect ou l'autre de la mise en œuvre des programmes d'études : l'actualisation des programmes, leur adéquation à la diversité des besoins de la population étudiante, leur caractère attractif, la mise en œuvre de l'approche programme. Certains plans nomment des éléments liés à la santé mentale et à la santé physique dans la mise en œuvre des programmes qui sont notamment en lien avec les facteurs qui favorisent la réussite des étudiantes et des étudiants. Finalement, certains plans énoncent l'importance de la recherche pour soutenir l'enseignement.

⁵⁷ La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* prévoit que le plan stratégique intègre un plan de réussite qui repose sur une analyse des caractéristiques de la population étudiante et des obstacles à la réussite. Une analyse approfondie de ces plans de réussite permettrait d'étayer le propos au regard des caractéristiques de la population étudiante relevées dans les plans des collèges, ce qui n'a toutefois pas été privilégié dans le cadre des présents travaux.

Tableau 13

Enjeux liés aux programmes d'études abordés dans l'analyse de situation des plans stratégiques

Enjeux nommés au regard de la mise en œuvre des programmes	Nombre de plans
• Actualisation des programmes d'études : cohérence avec l'évolution du marché du travail, délais d'actualisation nationale des programmes	9
• Adaptation de la formation à la diversité des besoins des étudiants	8
• Caractère attractif des programmes pour la population étudiante	7
• Mise en œuvre de l'approche programme	7
• Prise en compte des éléments liés à la santé mentale – par exemple, la gestion du stress	6
• Prise en compte des éléments liés à la santé physique et aux habitudes de vie	5
• Soutien à la dynamique enseignement-recherche	4

Plusieurs plans, en plus d'aborder l'actualisation des programmes et leur cohérence avec l'évolution du marché du travail, rappellent l'importance de la pertinence de la carte des programmes déployée par le ministère de l'Enseignement supérieur, affirmant que celle-ci devra, plus que jamais, suivre l'évolution de l'emploi pour que les collèges continuent d'offrir les formations les mieux adaptées possible aux besoins émergents de la société québécoise. En ce sens, certains plans font référence aux longs délais d'actualisation nationale des programmes.

Par ailleurs, certains rappellent l'importance dans ce contexte, de travailler eux-mêmes à adapter localement la formation à la fois aux besoins du marché du travail, mais également à la diversité des besoins de la population étudiante. Un regard sur les différents objectifs mentionnés dans les plans relativement à l'implantation du numérique permet de constater que celle-ci est à géométrie variable. En dehors du contexte singulier engendré par la pandémie de la COVID-19, certains établissements étaient déjà en mesure d'offrir plusieurs programmes en formation à distance, ce qui avait pour effet de créer une certaine concurrence entre eux pour attirer les étudiants.

Bien avant la pandémie, certains plans énonçaient que le virage numérique, notamment pour adapter la formation à la diversité des besoins des étudiantes et des étudiants, amenait de nouvelles manières de penser les espaces de travail et de collaboration, ce qui influençait déjà la façon d'enseigner et d'apprendre. À cet égard, certains plans précisent que les technologies constituent d'importants outils d'apprentissage dans la mesure où elles font d'abord l'objet d'apprentissages par les différents utilisateurs, tant la population étudiante que le corps professoral. Selon plusieurs, des habiletés et des compétences numériques devraient faire partie de tous les programmes d'études. Ce constat se traduit par ailleurs en objectifs stratégiques dans plusieurs plans, ce qui sera abordé dans la section suivante.

Plusieurs plans (7) réitèrent l'importance de l'approche programme. L'un d'entre eux mentionne que la qualité de la concertation des acteurs favorise, chez les étudiantes et les étudiants, la compréhension des liens qui existent entre les cours de leur programme d'études, ce qui peut même influencer leur engagement et leur responsabilisation. Un plan aborde la mise en œuvre d'une pédagogie par échafaudage où la construction des apprentissages nécessite notamment une concertation des acteurs. Dans ce cas, l'approche programme, par l'interdisciplinarité qu'elle évoque, favorise notamment la mise en œuvre de projets pédagogiques propices au développement des compétences transversales.

Les plans stratégiques analysés nomment aussi l'importance de prendre en compte la santé mentale des étudiantes et des étudiants, et particulièrement de les aider à trouver un équilibre de vie en fonction de leurs études, dans l'objectif de mettre en œuvre des stratégies de soutien à la gestion du stress (6). Finalement, l'importance de soutenir l'acquisition de saines habitudes de vie pour favoriser, voire améliorer, la santé physique se trouve dans 5 plans, tandis que le soutien à la dynamique enseignement-recherche fait l'objet de 4 plans.

5.3.2 Les intentions d'action des collèges au regard des programmes d'études

Tous les plans stratégiques présentent des objectifs qui concernent les programmes d'études, notamment au regard de leur bonification, de leur révision ou de leur actualisation. Un examen attentif du contenu de ces objectifs stratégiques permet de cerner les angles prédominants.

Tableau 14

Référence aux programmes d'études dans les objectifs stratégiques

Enjeux nommés au regard de la mise en œuvre des programmes	Nombre de plans
Actualisation en continu des programmes d'études :	29
<ul style="list-style-type: none"> • pour arrimer les programmes aux besoins du marché de travail et offrir des stages pertinents sur le terrain • pour arrimer les programmes aux besoins des universités • pour tenir compte des besoins des étudiantes et des étudiants 	
• Bonification de l'offre de programmes à la formation ordinaire et à la formation continue	19
• Importance de favoriser le développement des compétences génériques, de valoriser l'autonomie et la curiosité intellectuelle et le rayonnement de la formation générale dans les programmes	14
• Adoption de modes de formation diversifiés et flexibles (parcours individualisés, formation hybride, à distance, en entreprise, etc.) répondant aux besoins émergents	10
• Promotion et valorisation de l'approche programme	9
• Formation globale de la personne	6
• Développement de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)	6
• Fluidité des parcours (arrimage interordres) ; programmes permettant des voies de sortie et des certifications d'établissement menant à des reconnaissances dites « plus » pour certains DEC	3
• Diversification des voies de diplomation : DEC par modules ou double diplomation en collaboration avec d'autres collèges	2

Un examen attentif du contenu des objectifs stratégiques qui portent sur les programmes d'études indique un souci particulier d'assurer la pertinence des programmes, notamment leur arrimage avec les besoins du marché du travail en constante évolution, plus particulièrement dans le contexte du développement du numérique et de l'ère industrielle 4.0. Les énoncés font aussi état d'une sensibilité aux besoins d'une population étudiante de plus en plus diversifiée, qui cherche à concilier plusieurs sphères d'intérêt,

qui n'emprunte plus nécessairement un parcours linéaire et qui conçoit sa réussite dans une perspective plus large. Plusieurs plans soulignent aussi l'importance de bonifier l'offre des programmes à la formation ordinaire et à la formation continue (19).

Par ailleurs, un certain nombre de plans (14) précise une intention de favoriser le développement de compétences génériques de l'ordre de la communication, de la méthodologie, des habiletés informationnelles, de la lecture et de l'écriture, de la résolution de problèmes ou de l'esprit critique et de valoriser l'autonomie et la curiosité intellectuelle de même que le rayonnement de la formation générale dans les programmes d'études.

Certains plans (10) expriment une intention claire d'inclure de nouveaux modes de formation et de prestation des cours. L'un d'eux nomme la nécessité de favoriser des parcours individualisés et un autre mentionne l'importance de la flexibilité des programmes. Un plan énonce l'objectif d'offrir différents modes de prestation (en classe, en mode virtuel, en mode hybride, etc.) et envisage d'offrir également des cours en classe selon un horaire de soir ou de fin de semaine. Plusieurs plans rappellent l'importance que les étudiantes et les étudiants puissent concilier études-travail-famille et suggèrent d'envisager des formations souples, élaborées en collaboration avec les autres établissements ou les entreprises et dont une partie puisse se dérouler en milieu de travail.

Certains plans (9) rappellent l'importance de l'approche programme pour favoriser la concertation au sein des programmes, dont le déploiement de projets interdisciplinaires. L'importance de la formation globale de la personne est nommée dans 6 plans, notamment au regard de l'acquisition d'habiletés relationnelles et de l'encouragement à l'engagement social et à l'entrepreneuriat.

Certains collègues formulent des objectifs relatifs au développement de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) dans l'optique de permettre des cheminements accélérés pour lesquels les étudiantes et les étudiants présentent déjà des compétences. Certains plans (3) évoquent l'intention de proposer des parcours enrichis incluant la reconnaissance de l'engagement des étudiantes et des étudiants ou le développement d'habiletés personnelles complémentaires à la formation offerte par le programme. Finalement, deux plans formulent des objectifs visant à diversifier les voies de diplomation par la mise en œuvre d'un DEC par modules, en vue de stimuler la motivation des étudiantes et des étudiants, et par la possibilité d'une double diplomation en collaboration avec d'autres collègues.

5.3.3 Les objectifs au regard des pratiques pédagogiques et des contextes d'apprentissage

Les objectifs des plans stratégiques des collègues sont empreints d'une vision prospective de la formation à laquelle semblent s'associer des approches pédagogiques ciblées et des contextes d'apprentissage à privilégier.

Sans s'attarder plus avant à cette dimension, le tableau 15 présente une vue d'ensemble des objectifs stratégiques liés aux pratiques pédagogiques et aux contextes d'apprentissage regroupés sous trois catégories. Plusieurs éléments font le lien avec les tendances sociétales, dont le numérique. Une importance est accordée au soutien du corps enseignant dans son appropriation de nouvelles approches. Plusieurs plans valorisent des contextes d'échange, de partage d'expertise et de communautés d'apprentissage. Certains entendent promouvoir la recherche en pédagogie, l'innovation pédagogique, les projets collaboratifs de même que l'interdisciplinarité.

Tableau 15

Références aux pratiques pédagogiques dans les objectifs stratégiques des plans

Pratiques pédagogiques	Nombre de plans
Pédagogie (active, inclusive, par projets, dans le milieu) <ul style="list-style-type: none">• Soutenir la mise en œuvre de pratiques inclusives• Promouvoir une conception universelle de l'apprentissage• Valoriser une pédagogie favorisant le réinvestissement des apprentissages• Expérimenter une pédagogie active et des stratégies pédagogiques stimulantes• Soutenir les innovations pédagogiques en technopédagogie• Soutenir des pratiques d'évaluation formative• Mettre en œuvre une pédagogie par échafaudage pour favoriser les liens entre les apprentissages• Soutenir les projets pédagogiques dans le milieu – en interdisciplinarité• Favoriser une approche pédagogique holistique incluant les compétences du 21^e siècle	20
Soutien, concertation et collaboration du personnel enseignant <ul style="list-style-type: none">• Soutenir le corps enseignant dans son appropriation de nouvelles approches pédagogiques dans le contexte du virage numérique• Valoriser les échanges pour soutenir l'expérimentation et l'harmonisation des pratiques pédagogiques• Mettre en place des communautés d'apprentissage chez le personnel enseignant et promouvoir la recherche en pédagogie• Partager l'expertise entre la formation ordinaire et la formation continue	12
Pratiques flexibles et innovantes <ul style="list-style-type: none">• Soutenir la mise en œuvre de pratiques innovantes et de modes alternatifs de prestation de cours• Démontrer une ouverture pour favoriser l'exploration de moyens pédagogiques flexibles• Mettre en place des environnements d'apprentissage variés et flexibles, y compris une pédagogie engageante	8

5.4 Les apprentissages essentiels suggérés par les plans stratégiques

Dans leur analyse de situation, plusieurs collèges énoncent que la formation qu'ils offrent doit permettre aux étudiantes et aux étudiants d'évoluer dans un monde toujours plus complexe. Ils abordent les éléments essentiels de la formation sur lesquels il faut mettre l'accent ou les éléments nouveaux à considérer pour former les étudiantes et les étudiants d'aujourd'hui et de demain. Le [tableau 16](#) présente les apprentissages essentiels suggérés par l'analyse de situation des plans.

Tableau 16

Apprentissages essentiels abordés dans l'analyse de situation des plans stratégiques

Apprentissages essentiels	Nombre de plans
Compétence numérique	10
<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'utilisation d'une variété de plateformes numériques • Compétences numériques dans tous les programmes d'études • Éducation visant une utilisation saine du numérique 	
Compétence citoyenne	10
<ul style="list-style-type: none"> • Sens éthique • Conscience citoyenne • Écocitoyenneté et engagement social 	
Compétences du 21 ^e siècle, génériques, transversales, incluant des compétences méthodologiques, et apprendre à apprendre	10
Compétences de la formation générale	6
Compétence interculturelle	4
<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à travailler avec plusieurs communautés culturelles: sensibilité et ouverture à la diversité 	

La compétence numérique et la compétence citoyenne apparaissent de première importance dans les plans stratégiques des collèges. D'une part, les plans (10) associent à la compétence numérique l'utilisation de plateformes variées et l'éducation saine du numérique, et prônent son intégration dans tous les programmes. D'autre part, la compétence citoyenne abordée dans 10 plans vise l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de comportements permettant de s'engager activement dans la société de manière citoyenne. Plusieurs plans rappellent l'importance de développer une conscience citoyenne et des valeurs humanistes dans un monde qui doit s'ouvrir à la diversité et favoriser l'inclusion. D'ailleurs, certains plans (4) énoncent la nécessité pour les étudiantes et les étudiants de développer une compétence culturelle marquée notamment par une ouverture à l'autre et une sensibilité à la diversité culturelle.

Par ailleurs, quelques plans soulignent l'importance des compétences de la formation générale (6), soit par sa mise en valeur dans les programmes d'études ou par une formation large contribuant au développement des compétences génériques comme la méthodologie du travail, la capacité d'apprendre à apprendre et la capacité à utiliser différentes plateformes numériques. Certains plans mentionnent l'intérêt de favoriser

le développement de la pensée critique et de la capacité à discerner une information de qualité dans un contexte de surabondance d'informations. Dans un même ordre d'idées, plusieurs collèges préconisent la valorisation de la langue comme outil de développement de la pensée critique.

Enfin, une dizaine de collèges présentent les compétences du 21^e siècle, génériques ou transversales comme essentielles dans la formation d'aujourd'hui et de demain. Sans préciser la nature de ces compétences, les plans expriment une intention de favoriser leur développement pour permettre aux jeunes de faire face à des problèmes complexes et à des situations imprévisibles. Leur développement est privilégié à même les programmes d'études, mais aussi par des formules de soutien à l'engagement communautaire et parascolaire et de processus de reconnaissance de ces compétences. Enfin, la définition de profils de sortie enrichis pour les titulaires d'un DEC Plus constitue une façon de reconnaître ces compétences en marge des contenus de programmes.

En résumé, l'analyse du contenu des plans stratégiques des collèges offre un portrait de la vision d'avenir des collèges et des voies d'action porteuses de changement à court et à moyen terme, sans prétendre s'enquérir de toutes les actions et initiatives projetées ou déjà mises en œuvre dans les collèges. L'analyse tend à démontrer une sensibilité des collèges à l'égard des besoins anticipés pour la formation de la population étudiante d'aujourd'hui et de demain, qui s'exprime, d'une part, envers les tendances sociétales qui influencent la formation, notamment l'essor du numérique, la transformation du milieu du travail, l'internationalisation et la diversité culturelle, l'environnement et le développement durable et la question de la santé globale des personnes. D'autre part, cette vigilance se manifeste au regard des caractéristiques changeantes de la population étudiante observées, sur le plan de la diversité des besoins de soutien et d'accompagnement, de parcours non linéaires et d'un besoin d'évoluer dans un milieu bienveillant proposant des activités parascolaires stimulantes.

Le thème des programmes d'études se trouve au cœur des préoccupations des collèges en lien avec leur mission de formation. Les plans abordent la nécessité d'une certaine souplesse dans le développement des programmes d'études pour en assurer la pertinence dans une société et un monde du travail en changement, et traitent également de la fluidité des parcours dont l'objectif pourrait viser ultérieurement une formation tout au long de la vie. Des intentions d'intégration de certains objets d'apprentissage dans la formation sont énoncées, notamment au regard des technologies numériques, du développement durable, de la santé mentale et de la santé physique ainsi que des saines habitudes de vie. De surcroît, plusieurs plans stratégiques font explicitement référence au besoin de développement de compétences du 21^e siècle à l'intérieur des formations ou en marge de celles-ci, avec un accent particulier mis sur les compétences numériques, citoyennes et interculturelles. Ils signalent également l'importance d'une formation générale solide ainsi que la nécessité de favoriser le développement de l'esprit critique et de valoriser l'autonomie et la curiosité intellectuelles. Certains objectifs stratégiques sont empreints d'une vision prospective de la formation à laquelle semblent s'associer des approches pédagogiques ciblées et des contextes d'apprentissage à privilégier, et soulignent du même coup l'importance du soutien, de la concertation et de la collaboration du personnel enseignant à cet égard. Enfin, la question de la flexibilité de la formation est abordée de façon timide dans les plans et le cas échéant elle concerne les modes de prestation des cours ainsi que les horaires de cours; toutefois les avancées en ce sens semblent hésitantes.

Par ailleurs, des 48 plans stratégiques en vigueur analysés, seulement 5 s'étalent sur la période la plus récente de 2020-2025. Le contexte singulier de la COVID-19 n'a donc pas pu être considéré dans la majorité des plans. Pour les quelques collèges qui y font référence, il semble que ce contexte accélère le développement technopédagogique et force l'adaptation rapide au numérique en fait de modes de prestation et de prise en compte du besoin de flexibilité déjà perçu par les collèges avant la pandémie.

Ce que retient le Conseil sur la sensibilité des collèges au regard des besoins anticipés

Le Conseil note que le plan stratégique d'un établissement est le fruit d'un travail collectif et de la consultation de plusieurs instances en son sein et que, par conséquent, les éléments qui s'y trouvent deviennent des objectifs partagés venant témoigner des préoccupations d'un milieu. Il souligne que les collèges sont proactifs dans plusieurs domaines considérés comme devant être pris en compte pour concevoir la formation d'aujourd'hui et de demain, et qu'ils sont également alertes devant les grandes tendances sociétales qui influencent les formations. De plus, ils font preuve d'une volonté de soutenir le développement des compétences du 21^e siècle, et de renforcer l'approche programme de même que la formation générale.

Le Conseil conclut que les collèges sont à l'affût des éléments essentiels d'une formation tournée vers l'avenir, bien que leurs plans stratégiques ne reflètent que timidement un engagement sur la voie de la flexibilité de la formation. Cette sensibilité n'est toutefois pas garante d'une concrétisation des intentions dans l'action. Audelà d'évidentes intentions, des interrogations demeurent sur la façon de répondre concrètement aux nouveaux besoins dans la structure actuelle des collèges. C'est pourquoi des actions à portée systémique, à l'échelle des encadrements ou du leadership ministériel, seraient requises pour appuyer ces intentions venant des établissements.

6 Orientations et recommandations

Cette partie présente les positions du Conseil qui se dégagent à l'issue de ses travaux, lesquelles s'articulent autour de 5 orientations et de 22 recommandations dirigées à l'intention des parties prenantes concernées.

Tout d'abord, le Conseil tient à réitérer les valeurs et les principes qui chapeautent et transcendent ses prises de position.

Les avis du Conseil sont guidés par les valeurs suivantes :

- L'amélioration de la qualité de l'éducation ;
- L'accessibilité pour toutes et tous à la grandeur du territoire (y compris la valeur d'accessibilité à la base de la création des cégeps) ;
- La réussite du plus grand nombre dans une recherche de bien commun, de justice sociale et de bien-être dans le respect de l'égalité, de l'équité et de la vie démocratique.

Dans le cadre des travaux conduisant à cet avis, cinq principes ont été définis et ont guidé la formulation des recommandations sur les objets abordés :

1. **Nature de la formation** : Une formation humaniste visant le développement du potentiel de chaque personne dans une perspective de bien commun et de bien-être individuel et collectif, destinée à assurer l'appropriation des compétences requises dans la société actuelle et la formation d'individus aptes à devenir des agents de changement dans leurs futurs milieux de travail et dans la société.
2. **Structure de la formation** : Une formation inscrite dans un ou plusieurs domaines du savoir qui s'enrichit par la pratique de l'interdisciplinarité et qui se déploie au sein d'une structure souple et agile.
3. **Cadre institutionnel** : Le collègue comme institution sociale exerçant un rôle central dans un écosystème de formation complexe et en mutation qui l'appelle à collaborer étroitement avec différents lieux d'acquisition du savoir (autres ordres d'enseignement, marché du travail, communauté, apprentissages hors du cadre formel de la formation) tout en faisant preuve de rigueur, d'exigence de même que de bienveillance pour l'étudiante et l'étudiant.
4. **Responsabilisation de l'étudiante et de l'étudiant** : Une formation requérant la pleine responsabilisation assumée de l'étudiante et de l'étudiant, compte tenu de ses conditions personnelles de vie et de cheminement, avec l'accompagnement continu du personnel enseignant et professionnel de même que de toute la communauté collégiale.

5. **Formation tout au long de la vie** : Une conception de la formation collégiale non seulement préparatoire au marché du travail et aux études universitaires, mais aussi comme composante d'un processus d'apprentissage continu de l'apprenante et de l'apprenant qui se déroule tout au long et au large de la vie et qui prépare l'individu à cette continuité de ses apprentissages.

Orientation 1

Actualiser les représentations des cheminements étudiants et de la réussite au collégial

Considérant :

- Que la diversité croissante de la population étudiante contribue à une diversité d'objectifs de formation, d'aspirations et de types de cheminements ;
- Qu'une des fonctions fondamentales de l'enseignement collégial québécois en est une d'orientation, c'est-à-dire de contribuer au développement du choix de carrière des étudiantes et des étudiants en leur offrant d'explorer et de mettre à l'essai différentes formations ;
- Que seulement le tiers des étudiantes et des étudiants obtiennent un DEC dans la durée prévue des études, mais que cette proportion passe à près de deux tiers en observant les taux de diplomation deux ans après la durée prévue ;
- Que les données de diplomation dans la période maximale d'observation montrent qu'environ 80 % des personnes nouvellement inscrites dans un programme conduisant au DEC parviennent à obtenir une sanction des études au collégial ou plus largement dans le système d'éducation québécois, que ce soit un DEC, une AEC ou un DEP, ce qui témoigne de parcours non linéaires associés notamment à un changement de programme d'études, de diplôme ou même d'ordre d'enseignement ;
- Que l'allongement des études constitue une voie qui conduit à la diplomation et, qu'en ce sens, il convient de reconnaître le succès associé à de tels parcours ;
- Que les étudiantes et les étudiants n'entament pas forcément d'emblée leurs études collégiales avec l'intention d'allonger leur parcours d'études, mais que ce phénomène prend souvent forme en cours de route ;
- Que le cadre rigide et linéaire de la formation qui se reflète dans les encadrements et les conventions administratives de même que dans certaines pratiques des établissements, notamment en ce qui concerne les conditions particulières d'admission, les préalables et les séquences de cours, est susceptible d'entraver les parcours étudiants et de faire obstacle à la réussite et à une diplomation dans les délais prévus ;
- Que l'ensemble des possibilités de cheminement et de certification offertes aux étudiantes et aux étudiants (AEC, DEC, DEC intensif, DEC sans mention, etc.) sont souvent méconnues de leur part ;
- Que, en vertu du *Règlement sur les droits de scolarité qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger*, l'étudiante ou l'étudiant réputé inscrit à temps partiel dans un programme conduisant au DEC à la formation ordinaire doit acquitter des droits de scolarité, contrairement à

celle ou celui inscrit à temps plein au DEC ou inscrit à la formation continue à temps plein ou à temps partiel, et ne peut bénéficier d'avantages tels les tarifs préférentiels pour le transport en commun et la couverture de compagnies d'assurances privées ;

- Que la date limite autorisant le retrait de cours sans pénalité pour l'étudiante et l'étudiant, fixée au 20 septembre pour la session d'automne et au 14 février pour la session d'hiver, lui laisse peu de temps pour prendre une décision éclairée sur le niveau d'exigence de sa charge de travail, pour bénéficier d'un accompagnement en soutien à la prise de décision et d'une première évaluation, ce qui est susceptible d'entraver son cheminement et sa réussite ;
- Que le mode de financement est un facteur important dans l'organisation des cours et la structure des programmes, et que l'allongement des parcours pénalise actuellement les établissements ;
- Que l'utilisation stricte de la cote R comme principale condition d'admission aux programmes d'études universitaires contingentés lie la réussite aux seules notes obtenues et crée une pression de performance qui incite les étudiantes et les étudiants à envisager leur formation selon une logique axée uniquement sur les résultats scolaires ;
- Que la valeur accordée à la réussite éducative par les étudiantes et les étudiants entre en tension avec cette pression de performance ;
- Qu'une prise de décision en matière de réussite appuyée principalement sur les taux de diplomation selon une durée prévue offre une vision réductrice de la réalité et promeut l'idée d'un cheminement standard constituant la norme à suivre qui place d'emblée les étudiantes et les étudiants qui y dérogent en défaut ;

Il est recommandé :

Que toutes les instances intéressées adoptent une définition de la réussite dans une perspective de réussite éducative, c'est-à-dire une réussite qui va au-delà des résultats scolaires pour englober l'ensemble des dimensions de l'activité éducative qui contribue au développement du potentiel (développement personnel, social et professionnel) de chaque individu.

Aux fins de mettre en application cette définition de la réussite dans une perspective de réussite éducative, le Conseil recommande :

À la ministre de l'Enseignement supérieur :

1. De valoriser et d'endosser la vision d'une réussite éducative qui dépasse la conception d'une réussite scolaire dans un délai prescrit et qui tient compte du phénomène de l'allongement de la durée des études, en considérant des indicateurs variés et complémentaires pour évaluer la situation de la réussite au collégial en soutien à la prise de décision ;
2. D'assurer une disponibilité suffisante des ressources professionnelles dans les collèges et de valoriser leur rôle en vue d'offrir un accompagnement soutenu à l'étudiante et à l'étudiant dans la définition et la réussite de son projet de formation ;
3. De revoir le cadre réglementaire de façon à permettre la poursuite d'études à temps partiel à la formation ordinaire sans exiger de droits de scolarité supplémentaires et en reconsidérant l'ensemble des conditions associées à ce statut d'études ;

4. De reporter la date limite d'abandon de cours fixée par les conventions administratives, tout en s'assurant que les étudiantes et les étudiants soient soutenus dans la réussite de leur projet d'études;
5. De soutenir le transfert des connaissances issues de la recherche dans les milieux pour favoriser leur réinvestissement dans la pratique, notamment en matière de réussite éducative, de conditions étudiantes et de cheminements étudiants.

À la ministre de l'Enseignement supérieur et aux collègues :

6. D'examiner les dispositions ministérielles et les pratiques organisationnelles qui concourent à l'allongement des parcours étudiants et de déceler les obstacles qui pourraient être levés de façon à favoriser une meilleure fluidité des parcours, notamment en ce qui concerne le respect des conditions particulières d'admission, les séquences de cours et les préalables.

Aux universités :

7. De diversifier les conditions d'admission aux programmes d'études de façon à valoriser et à reconnaître, au-delà des résultats scolaires et dans une perspective de réussite éducative, les compétences acquises en dehors du cadre formel des programmes d'études, que ce soit par l'engagement étudiant ou citoyen.

Orientation 2

Répondre aux besoins de la société et des personnes par des apprentissages pertinents et durables

Considérant :

- Qu'il existe un besoin criant pour la maîtrise de certaines compétences dites du 21^e siècle pour une insertion réussie sur le marché du travail et l'exercice d'un rôle de citoyen responsable : par exemple, les compétences numériques, la citoyenneté et l'écocitoyenneté, les compétences interculturelles liées au vivre-ensemble, la pensée critique, la capacité à résoudre des problèmes complexes, la créativité, la communication, la littératie médiatique, la capacité à travailler en équipe et à collaborer ainsi que les compétences humaines et sociales ;
- Qu'une approche interdisciplinaire des apprentissages et un décroisement des disciplines sont nécessaires pour amener les étudiantes et les étudiants à considérer et à analyser collectivement les thèmes complexes et les enjeux globaux du 21^e siècle ;
- Que la connaissance large issue de la *polymathie* et d'une culture générale forte pour les étudiantes et les étudiants d'aujourd'hui est importante ;
- Que le développement de la culture générale est une responsabilité qui appartient à l'ensemble du corps enseignant et qui prend son ancrage dans les fondements de toutes les disciplines, y compris l'apport essentiel des disciplines de la formation générale ;

- Que les compétences essentielles dites du 21^e siècle ne trouvent écho qu'en partie dans les programmes d'études ministériels à l'intérieur des cinq compétences communes ;
- Que les cinq compétences communes explicitées depuis 2010 dans les programmes d'études ministériels révisés se situent à un niveau d'intention éducative, sans caractère prescriptif, ce qui ne permet pas d'assurer leur enseignement ni d'attester la maîtrise de ces compétences par les étudiantes et les étudiants ;
- Que les équipes enseignantes sont sensibilisées à l'importance des compétences communes lors des révisions locales de programmes d'études, mais que ces compétences ne font pas nommément partie des objectifs et des standards et ne sont pas assorties d'une obligation de les intégrer réellement au terme du processus ;
- Que le Cadre de référence de la compétence numérique recoupe plusieurs compétences du 21^e siècle jugées essentielles, appliquées au contexte du numérique, mais que leur intégration dans les programmes d'études demeure facultative ;
- Qu'il y a méconnaissance, chez les étudiantes et les étudiants, de ces compétences du 21^e siècle et de la contribution de la formation collégiale à leur développement ;
- Que le degré de précision des compétences rédigées dans certains programmes d'études ministériels ne laisse pas toujours la possibilité aux collèges de les actualiser, notamment pour prendre en compte l'évolution rapide des besoins du marché du travail sous l'impulsion de la recherche scientifique ;
- Que les programmes d'études deviennent, en règle générale, de plus en plus prescriptifs au moment de leur révision, pour répondre aux exigences précises des universités ou du marché du travail, et tiennent peu compte de l'évolution rapide et imprévisible des besoins et de la perspective d'apprentissage tout au long de la vie ;
- Que la formation sert de rempart à la désuétude, dans un contexte d'évolution rapide du marché de l'emploi, par son offre de formations durables susceptibles de permettre aux individus de se former en continu ;
- Que le contexte sociétal mouvant révèle des besoins de formation continue aussi chez le personnel enseignant ;

Il est recommandé :

Que la formation collégiale des années à venir soutienne l'acquisition de compétences du 21^e siècle jugées essentielles dans la société d'aujourd'hui et de demain de même que le développement d'une culture générale solide de manière à permettre aux individus de s'épanouir et de devenir des agentes et des agents de changement dans leurs futurs milieux de travail et au sein de la société ;

Que la formation renforce une approche interdisciplinaire des apprentissages en vue d'habiliter les individus à analyser des problématiques complexes de la société actuelle.

À cette fin, le Conseil recommande en outre :

À la ministre de l'Enseignement supérieur :

8. De mettre en place un comité de travail qui veillera à définir un profil de sortie global de l'étudiante et de l'étudiant au collégial intégrant les compétences communes jugées essentielles, à expliciter la contribution des différentes composantes de la formation au développement des compétences communes et à assurer l'appropriation de ce profil de sortie par la population étudiante de même que sa mise en œuvre par le personnel des collèges ;
9. De revoir les processus ministériels d'élaboration et de révision des programmes d'études de façon à :
 - assortir les compétences communes actualisées d'objectifs et de standards qui garantissent leur enseignement et leur évaluation ;
 - renforcer l'intégration d'éléments de culture générale dans les objectifs et les standards des programmes d'études, en complément des objectifs portés par la formation générale ;
 - faciliter l'intégration de compétences interdisciplinaires dans les programmes d'études pour favoriser les ponts entre les disciplines ;
 - intégrer de la souplesse dans la rédaction des compétences des programmes d'études pour permettre aux collèges de tenir compte d'un monde en changement ;
 - faire en sorte que les programmes s'inscrivent dans une véritable perspective de formation tout au long de la vie, c'est-à-dire qu'ils incluent des objectifs de formation continue et d'apprentissage tout au long de la vie.

À la ministre de l'Enseignement supérieur et aux collèges :

10. D'assurer la formation et le perfectionnement du personnel enseignant et de les soutenir financièrement, dans une perspective de formation tout au long de la vie, pour le développement des compétences adaptées aux nouveaux besoins de formation, pour favoriser la maîtrise de compétences communes et l'acquisition d'une culture générale chez les étudiantes et les étudiants de même que pour la mise en place d'activités d'apprentissage interdisciplinaires.

Aux collèges :

11. De favoriser la concertation et la mobilisation autour de l'intégration des compétences communes, de l'enrichissement de la culture générale et de la pratique de l'interdisciplinarité dans les programmes d'études, par exemple lors des démarches d'évaluation et d'actualisation des programmes.

Orientation 3

Accroître les options de flexibilité de la formation à différents niveaux d'intervention

Considérant :

- Que les programmes d'études ont gagné en cohérence et en qualité au fil du temps, mais qu'ils sont devenus de plus en plus rigides laissant une moindre marge de choix à l'étudiante et à l'étudiant dans le contenu de son programme et une moindre marge d'exploration en soutien à la maturation de son choix de carrière ;
- Que l'intérêt est manifesté par les étudiantes et les étudiants pour une plus grande marge de choix dans la confection des programmes d'études et dans leur parcours de formation ;
- Que l'offre de cours complémentaires est limitée à deux cours à l'intérieur des six domaines définis dans la composante de la formation générale et que son éventail est actuellement tributaire de la capacité des collèges à soutenir une offre variée ;
- Que certains programmes intègrent déjà des cours de la formation spécifique à titre de cours complémentaire, bien qu'ils ne soient pas nécessairement au choix de l'étudiante et de l'étudiant ;
- Qu'un plus vaste éventail de choix de cours de même que les cours complémentaires favorisent l'exploration de différentes disciplines et, en ce sens, contribuent au développement du potentiel de chaque personne et à la fonction d'orientation vocationnelle inhérente à la formation collégiale ;
- Que l'approche programme est garante de la cohérence des programmes et demeure un acquis à préserver et à renforcer ;
- Que des options de flexibilité peuvent coexister avec l'approche programme et paramétrer les zones de choix qui sont offertes à l'étudiante et à l'étudiant ;
- Que la notion de flexibilité peut être opérationnalisée selon des approches qui se situent à différents niveaux d'intervention, par exemple à l'échelle des activités d'apprentissages, des programmes d'études ou, plus largement, des parcours scolaires ;
- Qu'il est nécessaire d'arriver à une compréhension partagée des notions de flexibilité, de choix et de personnalisation de la formation, de même que des balises qui leur sont associées ;

IL EST RECOMMANDÉ :

Que soit trouvé un équilibre entre structure et flexibilité de la formation pour répondre à une diversité d'objectifs et de besoins et soutenir la réalisation d'une diversité de parcours.

Dans ce but, le Conseil recommande :

À la ministre de l'Enseignement supérieur :

12. De soutenir financièrement les établissements d'enseignement collégial pour l'intégration d'options de flexibilité au sein des programmes d'études dans une optique de réussite éducative et de diversité des parcours étudiants ;
13. De revoir les balises encadrant la formation générale complémentaire de façon à élargir l'éventail et le nombre de cours au choix offerts aux étudiantes et aux étudiants au-delà des six domaines de formation en vigueur, par exemple en mettant à profit les cours de la formation spécifique au collégial et en augmentant la place accordée aux cours thématiques interdisciplinaires.

Aux collèges :

14. De mettre en place des options de flexibilité dans les programmes d'études à l'échelle des établissements et d'intensifier la collaboration entre eux pour définir une gamme d'options de flexibilité des formations qui dépasse le cadre d'un établissement ;
15. De soutenir le personnel enseignant dans l'appropriation et l'application de méthodes pédagogiques liées à l'apprentissage flexible.

Orientation 4

Optimiser le déploiement de la formation collégiale

Plus nombreuses et plus accessibles, les diverses sources d'information et de savoir ouvrent un éventail élargi de possibilités d'apprentissage [...]

(UNESCO, 2015, p. 51.)

CONSIDÉRANT :

- Que désormais différents lieux d'apprentissage jouent un rôle dans la formation des personnes (marché du travail, communauté, apprentissages hors du cadre formel) au sein d'un écosystème d'apprentissage complexe et en mutation ;
- Que le collège doit préserver son rôle de leader en matière de formation parmi les différents lieux d'apprentissages ;
- Que la formation collégiale contribue également au développement de compétences plus larges que les compétences spécialisées requises sur le marché du travail ;
- Qu'un contact concret avec le monde en dehors de la salle de classe, voire avec le domaine professionnel que la personne souhaite intégrer, profite aux étudiantes et aux étudiants sur le plan de la motivation dans la formation, de la confirmation de leur orientation professionnelle, de leur connaissance du milieu de travail et de la réussite de leur projet d'études ;
- Que les étudiantes et les étudiants, tant à la formation préuniversitaire que technique, ont un intérêt pour des activités d'apprentissage en situation authentique et en lien avec les milieux professionnels ;
- Que la participation étudiante dans des activités extracurriculaires de même que l'engagement citoyen conduisent à des apprentissages appréciables et à la formation de citoyens engagés et responsables ;
- Que l'engagement étudiant peut être reconnu par une mention au bulletin qui ne donne toutefois pas droit à des unités de formation ;
- Que la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) constitue un élément fondamental de la formation tout au long et au large de la vie, et d'une synergie entre les différents lieux de formation ;
- Que les avancées en matière de RAC tardent à se généraliser à la formation ordinaire ;
- Que la conception d'outils de reconnaissance des acquis nécessite un investissement important pour les collèges en matière de coûts et de temps investis ;

Il est recommandé :

Que soit optimisé le déploiement de la formation collégiale par le renforcement de la synergie entre les collèges eux-mêmes ainsi qu'entre les collèges et les différents lieux d'apprentissage et les autres ordres d'enseignement.

Dans ce but, le Conseil recommande :

À la ministre de l'Enseignement supérieur :

16. De soutenir les collaborations entre les collèges et les milieux de travail pour le développement des compétences des curriculums en situation authentique, autant à la formation technique que préuniversitaire, et de mettre en place les conditions pour que les milieux de travail participent réellement au développement des compétences ;
17. D'autoriser le réseau collégial à concevoir des mécanismes de reconnaissance des acquis et des compétences et de le soutenir dans son entreprise, de façon à en élargir les possibilités à la formation ordinaire, par exemple à la faveur de la formation générale complémentaire, notamment pour les étudiantes et les étudiants qui proviennent du secondaire et pour reconnaître les compétences acquises dans le cadre d'activités extracurriculaires ;
18. De soutenir l'implantation de nouvelles initiatives du réseau collégial visant la synergie entre les établissements d'enseignement collégial de même qu'entre ces établissements et, d'une part, les centres de formation professionnelle et, d'autre part, les universités dans le but d'optimiser le déploiement de la formation collégiale et la continuité de parcours étudiants.

Orientation 5

Accompagner l'étudiante et l'étudiant dans le développement de l'autonomie nécessaire à sa responsabilisation éclairée dans la définition et la réussite de son projet de formation

Considérant :

- Que le projet d'études au collégial est en soi un choix vu son caractère non obligatoire, et comporte une part de décision importante de l'étudiante et de l'étudiant à différentes étapes de son cheminement ;
- Que la population étudiante au collégial évolue dans un environnement de formation très paramétré, limitant entre autres choses le droit à l'exploration et la zone de choix dans sa formation ;
- Que les étudiantes et les étudiants manifestent de l'intérêt pour une formation plus flexible quant à son organisation et à son contenu ;
- Qu'une flexibilité accrue de la formation est de nature à accroître la marge de choix qui lui est accordée ainsi que sa motivation ;
- Que des inégalités peuvent être engendrées par les options de flexibilité offertes, notamment auprès des étudiantes et des étudiants moins autonomes dans leurs apprentissages ;
- Que le collégial est une période où la jeune personne adulte développe son autonomie et que l'ensemble des acteurs qui gravitent autour ont un rôle à jouer pour l'accompagner dans l'acquisition de « l'autonomie nécessaire et l'amener à être responsable de son propre projet de formation » (CSE, 2008a, p. 38) ;
- Qu'au Québec, contrairement aux pratiques observées dans d'autres régions, l'élève est très accompagné et encadré lors de son parcours scolaire au secondaire, ce qui lui donne peu d'occasions de développer son autonomie vis-à-vis de son projet de formation ;
- Que de plus nombreuses occasions de prendre des décisions sont requises pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de se responsabiliser par rapport à son projet de formation ;
- Que la responsabilisation de l'étudiante et de l'étudiant dans son projet d'études s'étend à une responsabilisation sociale relativement au coût qu'il représente pour la société dans une perspective de développement de sa responsabilité citoyenne ;
- Que la motivation et l'engagement de l'étudiante et de l'étudiant sont largement influencés par la qualité de la démarche du choix de carrière ;
- Que le recours aux indicateurs de cheminement scolaire comme principal outil pour juger de la situation de la réussite des étudiantes et des étudiants contribue à une représentation étroite de la réussite axée sur les résultats scolaires chez la population étudiante, en dépit de l'importance qu'elles et ils accordent aux autres dimensions de leur expérience éducative ;

Il est recommandé :

Que les acteurs concernés se mobilisent pour accompagner l'étudiante et l'étudiant dans le développement de l'autonomie nécessaire à sa responsabilisation éclairée dans la définition et la réussite de son projet de formation.

À cette fin, le Conseil recommande :

À l'étudiante et à l'étudiant :

19. D'assumer pleinement la part de responsabilité qui lui revient dans la réussite de son projet de formation, notamment en s'informant sur les possibilités de cheminement, en recourant aux ressources en soutien à son cheminement et à sa réussite, en s'investissant dans des activités extracurriculaires à l'intérieur ou en dehors des murs du collège de même qu'en s'engageant dans une démarche d'apprentissage dans une optique de réussite éducative.

À la communauté collégiale :

20. D'élargir le champ de décision des étudiantes et des étudiants quant aux projets de formation et de les sensibiliser aux effets de leurs décisions sur leur propre cheminement, sur l'établissement d'enseignement ainsi que, plus largement, sur le système d'éducation et sur la société ;
21. De veiller à ce que tous les acteurs qui gravitent autour des étudiantes et des étudiants assument la responsabilité partagée de les informer et de les accompagner dans la définition et la réussite de leur projet d'études dans le but de les rendre capables d'autonomie dans sa réalisation et aptes à prendre des décisions éclairées sur les options offertes, et ce tout au long de la vie.

Au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur :

22. De soutenir et d'encourager les initiatives pour intensifier la collaboration entre les établissements d'enseignement secondaire et collégial dans une perspective d'accompagnement de l'élève dans le développement de son autonomie envers son projet de formation et d'une sensibilisation accrue aux études supérieures, par exemple par le renforcement des contenus en orientation scolaire et professionnelle en lien avec le projet d'études postsecondaires.

Conclusion

Par la publication de cet avis, le Conseil souhaite susciter une réflexion large et prospective ainsi que jeter les bases d'une vision porteuse d'avenir pour la formation au collégial. Les transformations accélérées et profondes de la société ainsi que les réalités étudiantes changeantes incitent à s'intéresser à la formation requise de manière que les personnes développent les compétences nécessaires pour prendre part à la société d'aujourd'hui et de demain, et à imaginer de nouvelles façons pour les établissements d'enseignement d'organiser la formation.

Le Conseil a adopté deux angles d'analyse complémentaires et indissociables pour guider sa réflexion, soit celui des apprentissages essentiels requis et celui du potentiel de flexibilité à insuffler à l'organisation de la formation.

Une démarche large et exploratoire a été menée combinant un regard croisé à partir d'analyses documentaires et statistiques, d'une analyse des plans stratégiques des collèges, d'un repérage d'expériences étrangères et de pratiques en vigueur dans les collèges, et finalement de l'audition d'expertes et d'experts. Pour le Conseil, il est également apparu essentiel de recueillir le point de vue de la population étudiante sur les objets d'intérêt en vue de compléter, de confronter et de nuancer son propos. Cette consultation étudiante s'est déroulée à l'aide d'un questionnaire en ligne.

Les constats posés par le Conseil dans cet avis abordent de multiples objets. Les idées phares qui se dégagent sont résumées dans cette brève synthèse. Tout d'abord, la diversification de la population étudiante se reflète à la fois dans les caractéristiques des individus, dans la variété des cheminements scolaires de même que dans une diversité d'attentes, de besoins et d'objectifs de formation. Le Conseil réitère l'importance d'une vision élargie de la réussite dans une perspective de réussite éducative qui tient compte de cette diversité étudiante de même que de la fonction d'orientation des collèges en soutien à la définition du choix de carrière de l'étudiante et de l'étudiant. De plus, le Conseil en appelle à des finalités de formation élargies avec un accent particulier mis sur le renforcement d'une vision humaniste de l'éducation.

Au-delà de la spécialisation, les besoins anticipés pour la formation convergent vers le décroisement disciplinaire, l'interdisciplinarité, l'acquisition d'une culture générale solide et le développement de compétences dites du 21^e siècle. Certaines de ces compétences font l'objet d'intentions éducatives dans la formation au collégial; des initiatives de collèges contribuent également au développement de certaines d'entre elles dans le cadre d'activités extracurriculaires.

Le Conseil estime qu'un ancrage officiel de ces compétences dans les programmes d'études constitue une voie porteuse pour assurer leur développement et leur évaluation. Il en est de même pour le renforcement de la culture générale et de l'interdisciplinarité, qu'on devrait voir soutenu par l'intégration formelle d'objectifs dans les programmes d'études ainsi que par la mise à profit de l'approche programme. Par ailleurs, le Conseil propose de bonifier le modèle de formation au collégial par l'intégration progressive d'options de flexibilité au profit des apprenantes et des apprenants de même que par des collaborations avec les différents lieux d'apprentissage et entre les collèges eux-mêmes. Enfin, pour le Conseil, l'étudiante et l'étudiant a une part de responsabilité importante à assumer dans la définition et la réussite de son projet de formation; pour ce, une mobilisation pour le développement de son autonomie demeure à privilégier.

À l'issue de sa réflexion, le Conseil formule des recommandations qui s'articulent autour de cinq orientations : actualiser les représentations des cheminements étudiants et de la réussite au collégial, répondre aux besoins de la société et des personnes par des apprentissages pertinents et durables, accroître les options de flexibilité de la formation à différents niveaux d'intervention, optimiser le déploiement de la formation collégiale, et accompagner l'étudiante et l'étudiant dans le développement de l'autonomie nécessaire à sa responsabilisation éclairée dans la définition et la réussite de son projet de formation. Ces recommandations sollicitent différents acteurs, soit la ministre de l'Enseignement supérieur et le ministre de l'Éducation, les collèges et, plus largement, la communauté collégiale, les ordres d'enseignement secondaire et universitaire de même que les étudiantes et les étudiants à l'enseignement collégial.

Par ailleurs, au terme de ses travaux, le Conseil a pris connaissance du Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026, publié par le ministère de l'Enseignement supérieur en septembre 2021 (Québec, 2021c). Il observe que ce plan prévoit des mesures en lien avec plusieurs recommandations émises dans cet avis, en ce qui concerne notamment : la révision des indicateurs pour évaluer la situation de la réussite au collégial, le soutien au transfert des résultats issus de la recherche en matière de réussite éducative, la disponibilité et la valorisation du rôle des ressources professionnelles en soutien à l'étudiante et à l'étudiant, l'acquisition des compétences essentielles à l'insertion au marché du travail et à l'exercice d'un rôle de citoyen responsable, le soutien aux pratiques des établissements en vue de valoriser la diversité des parcours étudiants et le soutien au perfectionnement du personnel enseignant. Le Conseil appuie cette volonté d'agir des autorités ministérielles sur des préoccupations partagées et invite la ministre à s'inspirer du présent avis pour la mise en œuvre des mesures de ce plan d'action.

En définitive, repenser l'expérience éducative au collégial et faire en sorte qu'elle se concrétise par des actions novatrices sont des responsabilités collectives. Elles ne peuvent reposer que sur des initiatives isolées ; pour cela, il faut une mobilisation de l'ensemble des acteurs concernés ainsi que des interventions à portée systémique pour offrir une expérience éducative pertinente, riche et stimulante.

Annexe 1

Abrégé du cadre de référence de la consultation des étudiantes et des étudiants à l'intention des collèges participants

1. Contexte et objectif de la consultation

Depuis vingt ans, on assiste à un mouvement mondial ayant pour objet la redéfinition des curriculums en vue de les centrer autour des apprentissages essentiels en préparation au 21^e siècle (Scott, 2015b). Dans ce courant, plusieurs groupes – décideurs politiques, chercheurs en éducation, acteurs du système éducatif, employeurs et corporations privées – se prononcent sur la formation qui devrait être offerte aux étudiantes et aux étudiants pour qu'ils fonctionnent efficacement au travail, en tant que citoyens et dans leurs loisirs (Ananiadou et Claro, 2009). Le Conseil évoque d'ailleurs une difficulté d'arriver à un consensus chez les acteurs de l'enseignement collégial concernant les voies d'évolution de la formation (CSE, 2019a). Dans cette recherche de consensus, qu'en pensent les étudiantes et les étudiants, premiers bénéficiaires de la formation ?

La participation des étudiantes et des étudiants à une réflexion de ce genre demeure incontournable, comme l'a déjà affirmé le Conseil au moment de son chantier d'envergure sur les collèges, en 1975 :

Peu importe la perfection avec laquelle nous connaissons les attentes du milieu, si elles ne sont pas assumées par les étudiants, nos efforts auront été vains. S'il faut continuer de demander à la société d'analyser ce qu'elle attend de l'étudiant, il apparaît primordial de s'efforcer d'assurer la participation responsable de l'étudiant à l'identification de ses besoins, et, par suite, de ses objectifs de formation. [...] Désormais, l'école, tout en ne devenant pas la fantaisie de l'étudiant ni la réponse à des caprices, doit s'ajuster aux besoins authentiques de l'étudiant, et à des besoins assumés par lui. (CSE, 1975, p. 29.)

Cette consultation s'inscrit dans le cadre des travaux de la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial (CERC) sur le thème des nouveaux besoins de formation des étudiantes et des étudiants au collégial. Elle vise à compléter, à confronter et à nuancer les constats issus des travaux de recherche menés à ce jour.

2. Considérations éthiques liées aux consultations du Conseil

Dans la préparation de ses avis, le Conseil recourt aux savoirs savants, c'est-à-dire qu'il utilise la recherche en sciences sociales et en éducation pour dresser l'état des lieux et documenter la problématique à l'étude. Il ancre également sa réflexion dans les savoirs expérientiels, que ce soit par les délibérations des membres de ses instances ou par la consultation des différents acteurs de l'éducation. Les consultations peuvent prendre la forme de sondages, de groupes de discussion ou d'appels de mémoires. Bien qu'elles adoptent généralement des méthodes et des techniques semblables à celles utilisées dans le domaine de

la recherche, ces activités n'ont pas les mêmes visées que la recherche scientifique et, par conséquent, ne nécessitent pas d'évaluation par un comité d'éthique de la recherche (CER), comme le stipule l'article 2.5 de l'**Énoncé de politique des trois conseils fédéraux de recherche** :

Les études consacrées à l'assurance de la qualité et à l'amélioration de la qualité, les activités d'évaluation de programmes et les évaluations de rendement, ou encore les examens habituellement administrés à des personnes dans le contexte de programmes d'enseignement, s'ils servent exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne constituent pas de la recherche au sens de la Politique et ne relèvent donc pas de la compétence des CER.

Même si les consultations menées dans le cadre des travaux préparatoires aux avis du Conseil ne nécessitent pas d'évaluation par un comité d'éthique de la recherche, le Conseil prend les mesures nécessaires pour obtenir le consentement éclairé des participantes et des participants aux sondages ou aux groupes de discussion de même que pour garantir la protection des renseignements personnels.

3. Mode de protection des renseignements personnels

Pour cette consultation, nous minimisons la collecte des données concernant le profil sociodémographique et scolaire de façon à ne recueillir que les données utiles aux fins des travaux. Cette procédure garantit que les participantes et les participants au sondage ne puissent être identifiés, que ce soit directement ou par combinaison des données. Il en est de même pour les collèves compris dans l'échantillon : en aucun temps, les résultats ne pourront être associés au collège d'appartenance des répondantes et des répondants. Le mode d'administration du sondage en ligne assure également l'anonymat des participants, puisque les données sont automatiquement compilées, sans retour de questionnaire par courriel par exemple.

Les données recueillies seront conservées dans des répertoires électroniques dont l'accès sera limité au personnel professionnel du Conseil associé à ces travaux. Elles pourraient être utilisées aux fins de travaux ultérieurs si elles s'avèrent pertinentes.

Enfin, les répondantes et les répondants sont invités à confirmer leur consentement à une participation avisée et volontaire à ce sondage dans la section en introduction au questionnaire.

4. Dimensions de la consultation

Cette consultation porte sur les besoins de formation en matière d'apprentissages essentiels et de flexibilité de la formation.

Dimensions liées aux apprentissages essentiels

Ce volet de la consultation vise à recueillir l'opinion des étudiantes et des étudiants quant aux objectifs qu'ils poursuivent par leur formation et quant aux compétences qu'ils estiment important de développer au cours de leur parcours au collégial (compétences transversales, compétences de base, compétences pour composer avec certaines tendances de la société actuelle).

Dimensions liées à la flexibilité de la formation

Ce volet de la consultation vise à sonder l'intérêt des étudiantes et des étudiants à l'égard d'une organisation de la formation qui soit plus souple et plus flexible que ce que propose le cadre actuel. Quatre dimensions sont abordées, soit la flexibilité exprimée en fonction du moment et du rythme, du lieu, des modes et finalement du contenu des programmes de formation.

Autres éléments

Des questions complémentaires sont abordées pour connaître l'effet qu'a eu la situation exceptionnelle de la COVID-19 sur les préférences de formation des étudiantes et des étudiants. Une question ouverte vise également à connaître leur conception de la formation collégiale idéale. Enfin, quelques données sur le profil sociodémographique et scolaire de l'étudiante et de l'étudiant sont recueillies.

5. Considérations méthodologiques

L'outil de collecte de données privilégié pour mener la consultation auprès de la population étudiante est un questionnaire en ligne effectué à l'aide de la plateforme *Lime Survey*.

Le questionnaire vise à joindre une partie de la population étudiante du réseau collégial à partir d'un échantillon composé de seize collèges, qui sont libres d'accepter ou non de collaborer à cette démarche. Nous ciblons les collèges en accordant une attention à certains critères de représentativité du réseau de l'enseignement collégial (région, langue d'enseignement, secteur privé et public), sans pour autant prétendre pouvoir généraliser les résultats issus de cet échantillon à l'ensemble de la population étudiante du réseau collégial.

La population étudiante ciblée dans les collèges sélectionnés par l'échantillonnage est la suivante : toutes les personnes inscrites à la formation ordinaire à la session d'automne 2020.

6. Modalités du questionnaire

Les directeurs généraux des collèges sélectionnés sont sollicités par l'entremise d'une lettre de la présidente du Conseil supérieur de l'éducation. Après confirmation de leur participation à la démarche auprès de la coordonnatrice de la CERC, les directions des collèges seront invitées à relayer le message d'invitation à la consultation auprès de leur population étudiante à la formation ordinaire. Cette distribution de l'invitation se fera selon des modalités au choix du collège, par exemple par l'intermédiaire d'un portail étudiant ou par un courriel aux étudiantes et aux étudiants.

Les étudiantes et les étudiants accéderont directement au questionnaire à partir du lien fourni dans le message d'invitation. Le questionnaire sera accessible jusqu'à la fin du mois de novembre 2021, soit pendant environ trois semaines. Un rappel sera effectué auprès des établissements à mi-parcours.

Annexe 2

Description de l'échantillon des répondantes et des répondants à la consultation étudiante

Pour réduire les biais liés à la validité des réponses, seules les réponses des participantes et des participants qui ont répondu au sondage en entier ont été considérées dans l'analyse statistique descriptive, soit un **échantillon final de 637 personnes**.

Le caractère non obligatoire de la **question ouverte** a donné lieu à une réponse de la part de **481 personnes** sur les 637 qui ont soumis un questionnaire complet, ce qui représente une proportion de 75% de l'ensemble de l'échantillon. Le profil des répondantes et des répondants à la question ouverte est similaire à celui de l'ensemble des personnes sondées, à l'exception d'une représentation légèrement plus grande des inscrits à la formation préuniversitaire.

Cette annexe présente les principales caractéristiques des répondantes et des répondants au sondage en lien avec leur profil sociodémographique et scolaire.

Tableau 17

Profil sociodémographique des répondantes et répondants au sondage

Variable et Item	Ensemble de l'échantillon (N=637)*	Personnes qui ont répondu à la question ouverte (n=481)**
Genre Féminin	68 %	68 %
Genre Masculin	28 %	29 %
Diverses identités de genre	2 %	2 %
Genre Je préfère ne pas répondre	2 %	1 %
Genre Total***	100 %	100 %
Tranche d'âge 17 ans et moins	25 %	24 %
Tranche d'âge 18-19 ans	45 %	47 %
Tranche d'âge 20-24 ans	16 %	14 %
Tranche d'âge 25 ans et plus	12 %	13 %
Tranche d'âge Je préfère ne pas répondre	3 %	2 %
Tranche d'âge Total***	100 %	100 %

* N représente le total des répondantes et des répondants de l'échantillon total. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total.

** n représente le total des personnes qui ont répondu à la question ouverte du sondage. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total.

*** Tous les pourcentages ayant été arrondis au nombre entier le plus proche, leur somme peut ne pas correspondre à 100 %.

Tableau 18

Profil scolaire des répondantes et répondants au sondage

Variable et Item	Ensemble de l'échantillon (N=637)*	Personnes qui ont répondu à la question ouverte (n=481)**
Secteur de formation Préuniversitaire	58 %	61 %
Secteur de formation Technique	36 %	34 %
Secteur de formation Cheminement Tremplin DEC	3 %	2 %
Secteur de formation Autres	2 %	1 %
Secteur de formation je ne sais pas	1 %	1 %
Secteur de formation Total***	100 %	100 %
1 ^{re} session d'études	42 %	42 %
2 ^e session d'études	5 %	6 %
3 ^e session d'études	33 %	35 %
4 ^e session d'études	2 %	2 %
5 ^e session d'études	10 %	8 %
6 ^e session d'études	2 %	2 %
7 ^e session d'études	2 %	2 %
8 ^e session d'études	0 %	0 %
Plus de 8 session d'études	1 %	1 %
Session d'études je ne sais pas	2 %	1 %
Session d'études Total***	100 %	100 %
Aucune expérience antérieure au collégial (première inscription)	66 %	66 %
Déjà été inscrit(e) dans un autre programme au collégial	29 %	30 %
Expérience antérieure au collégial je ne sais pas	5 %	4 %
Expérience antérieure au collégial Total***	100 %	100 %

La langue de formation Français	86 %	87 %
La langue de formation Anglais	12 %	11 %
La langue de formation Bilingue	1 %	1 %
La langue de formation je ne sais pas	0 %	1 %
La langue de formation Total***	100 %	100 %
Régime d'études temps plein (4 cours ou 12 h/semaine)	95 %	95 %
Régime d'études temps partiel (moins de 4cours ou 12 h/semaine)	4 %	4 %
Régime d'études je ne sais pas	1 %	0 %
Régime d'études Total***	100 %	100 %

* N représente le total des répondantes et des répondants de l'échantillon total. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total.

** n représente le total des personnes qui ont répondu à la question ouverte du sondage. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total.

*** Tous les pourcentages ayant été arrondis au nombre entier le plus proche, leur somme peut ne pas correspondre à 100 %.

Annexe 3

Données sur les cheminements scolaires au collégial

Cette annexe présente le détail des données traitées à la première partie du présent avis au regard des cheminements scolaires au collégial.

Les indicateurs usuels liés à la diplomation

Les indicateurs de cheminement scolaire du collégial (nouveaux inscrits⁵⁸) sont des données du ministère de l'Enseignement supérieur qui permettent de suivre le parcours des cohortes étudiantes à partir de leur première admission au collégial dans un programme d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), à la formation ordinaire, dans l'ensemble du réseau collégial (cégeps, collèges privés et écoles gouvernementales).

Ces données concernent donc uniquement les personnes qui ont entamé leurs études au trimestre d'automne de l'année indiquée, et ce, même si elles réalisent par la suite un changement de parcours scolaire. Ainsi, il est possible de jeter un regard privilégié sur les trajectoires de ces cohortes d'étudiantes et d'étudiants, et ce, jusqu'à l'obtention d'une sanction des études.

Les trois tableaux qui suivent permettent d'examiner les taux d'obtention d'un DEC selon différentes périodes d'observation, soit : la durée prévue (soit deux ans pour une formation préuniversitaire et trois ans pour une formation technique), deux ans après la durée prévue et selon la période maximale d'observation. Le [tableau 21](#) illustre également le taux global d'obtention d'une sanction des études selon la période maximale d'observation. Rappelons que seuls le diplôme d'études collégiales (DEC) et l'attestation d'études collégiales (AEC) sont des sanctions d'études d'ordre collégial. Le diplôme d'études professionnelles (DEP) est délivré au secondaire, mais il constitue néanmoins une sanction des études menant au marché du travail.

58 L'expression *personnes nouvellement inscrites* utilisée dans cet avis réfère aux *nouveaux inscrits* dont il est question dans les indicateurs de cheminement scolaire du collégial du MES.

Tableau 19

Taux (%) d'obtention d'un DEC au cours de la durée prévue des études, dans le même programme d'études que celui de l'inscription initiale (MP) ou dans un autre programme (AP), dans le même collège que celui de l'inscription initiale (MC) ou dans un autre collège (AC), entre 2006 et 2016

	Total	MP MC	AP MC	MP AC	AP AC
2006	37,0	33,3	2,7	0,5	0,5
2007	36,0	32,1	2,7	0,5	0,6
2008	36,1	32,0	3,1	0,4	0,6
2009	34,7	30,8	2,8	0,4	0,6
2010	33,5	29,5	2,9	0,4	0,6
2011	33,9	29,6	3,3	0,3	0,6
2012	35,0	30,7	3,3	0,4	0,7
2013	34,3	30,0	3,3	0,4	0,6
2014	33,8	29,3	3,4	0,4	0,7
2015	33,1	28,8	3,3	0,4	0,6
2016	32,6	28,6	3,1	0,3	0,6

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur, Direction générale des politiques et de la performance, Direction des statistiques et de l'information de gestion, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2020 (Réf. : FichesNI_ProgTousReseaux_V2020.xlsx).

Tableau 20

Taux (%) d'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue des études, dans le même programme d'études que celui de l'inscription initiale (MP) ou dans un autre programme (AP), dans le même collège que celui de l'inscription initiale (MC) ou dans un autre collège (AC), entre 2006 et 2014

	Total	MP MC	AP MC	MP AC	AP AC
2006	64,0	49,2	9,3	1,6	3,9
2007	63,1	47,9	9,3	1,7	4,1
2008	62,7	47,1	9,7	1,6	4,2
2009	62,2	46,4	9,9	1,4	4,5
2010	62,2	45,9	10,4	1,4	4,6
2011	62,6	45,7	11,0	1,5	4,4
2012	63,7	46,5	11,2	1,6	4,4
2013	63,6	46,4	11,2	1,6	4,4
2014	63,1	45,5	11,7	1,5	4,4

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur, Direction générale des politiques et de la performance, Direction des statistiques et de l'information de gestion, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2020 (Réf. : FichesNI_ProgTousReseaux_V2020.xlsx).

Tableau 21

Taux (%) global d'obtention d'une sanction des études (DEC + AEC + DEP) pour la période maximale d'observation, après une première inscription dans un programme de DEC, entre 2006 et 2016

	DEC	AEC	DEP	Total
2006	72,3	3,5	8,4	84,2
2007	71,8	3,6	8,6	84,0
2008	71,3	3,2	9,1	83,6
2009	70,9	3,0	9,3	83,2
2010	70,4	2,8	9,1	82,3
2011	70,2	2,4	8,6	81,2
2012	70,5	2,3	7,8	80,6
2013	69,5	1,9	7,2	78,6
2014	67,7	1,5	6,4	75,6
2015	64,4	1,1	5,4	70,9
2016	58,6	0,9	4,0	63,5

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur, Direction générale des politiques et de la performance, Direction des statistiques et de l'information de gestion, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2020 (Réf. : FichesNI_ProgTousReseaux_V2020.xlsx). Compilation réalisée par le Conseil supérieur de l'éducation.

Des indicateurs inédits pour l'analyse de l'allongement et de l'interruption des études

Le tableau ci-dessous s'intéresse aux personnes qui ont obtenu leur sanction des études deux ans après la durée prévue. Il présente la moyenne du nombre de trimestres pris pour obtenir un DEC, tel qu'il a été observé après quatre ans pour un programme préuniversitaire, et cinq ans pour un programme technique ou un cheminement d'accueil et de transition (Tremplin DEC ou Accueil et intégration).

Tableau 22

Nombre moyen de trimestres à temps plein suivis par les personnes nouvellement inscrites au collégial pour obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC) deux ans après la durée prévue des études, aux trimestres d'automne de 2000 à 2014, par type de formation

Cohorte Automne	Préuniversitaire Même programme Nbre moy. trimestres (%)	Préuniversitaire Autre programme Nbre moy. trimestres (%)	Préuniversitaire Total Nbre moy. trimestres (%)	Technique Même programme Nbre moy. trimestres (%)	Technique Autre programme Nbre moy. trimestres (%)	Technique Total Nbre moy. trimestres (%)	Accueil et transition Total Nbre moy. trimestres (%)
2000	4,38	6,22	4,65	6,41	7,15	6,55	7,14
2001	4,39	6,16	4,64	6,39	7,14	6,53	7,14
2002	4,40	6,16	4,65	6,40	7,02	6,51	7,10
2003	4,40	6,21	4,65	6,39	7,15	6,52	7,13
2004	4,38	6,21	4,63	6,41	7,03	6,51	7,08
2005	4,38	6,14	4,62	6,44	7,03	6,55	7,10
2006	4,41	6,09	4,65	6,49	7,04	6,58	7,12
2007	4,42	6,11	4,67	6,47	6,97	6,56	7,04
2008	4,41	6,05	4,65	6,44	6,88	6,53	7,15
2009	4,43	6,08	4,69	6,47	6,89	6,55	7,21
2010	4,45	6,05	4,74	6,47	6,83	6,54	7,20
2011	4,48	6,00	4,75	6,49	6,78	6,56	7,22
2012	4,47	5,99	4,74	6,49	6,76	6,55	7,23
2013	4,48	5,97	4,75	6,48	6,76	6,54	7,24
2014	4,49	5,94	4,77	-	-	-	-

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019. (Réf. : D2017_480_Moy_trim_durée_prévue_plus_2ans_V2019_SophieG.xlsx).

L'indicateur de cheminement sur la situation scolaire des personnes nouvellement inscrites au collégial permet de savoir, en plus des taux d'obtention de sanctions d'études, quelle proportion de la cohorte étudiante est toujours au collège, laquelle est absente de manière temporaire et laquelle a quitté le collège de manière définitive.

Le caractère temporaire ou permanent de l'absence du réseau d'enseignement collégial est défini de la manière suivante : en date du 7 septembre 2019, existait-il dans les banques du Ministère une nouvelle fiche d'inscription au collégial pour cette personne ? Si oui, l'absence est jugée temporaire. Sinon, elle est jugée permanente. Selon les notes méthodologiques fournies par le Ministère, l'absence permanente peut donc inclure les personnes qui ont quitté le Québec, qui sont décédées, qui ont terminé leurs études sans obtenir une sanction des études collégiales émise par le Ministère au moment de la lecture des données, ou qui ont quitté le réseau collégial pour poursuivre des études à un autre ordre d'enseignement (secondaire ou universitaire).

Il faut considérer avec prudence les données concernant les années d'observation les plus récentes : puisque les personnes ont bénéficié de moins de temps pour se réinscrire au collégial, elles sont plus nombreuses à être considérées comme absentes de manière permanente.

Tableau 23

Situation scolaire des personnes nouvellement inscrites au collégial aux trimestres d'automne de 2004 à 2013, observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial

Trimestre d'automne à la 1 ^{re} inscription au collégial	Personnes nouvellement inscrites au collégial (N)	Personnes qui ont obtenu une sanction des études collégiales(DEC, AEC) (%)	Personnes encore présentes au collégial (%)	Personnes absentes de façon temporaire (%)	Personnes absentes de façon permanente (%)	Personnes présentes ou absentes(de façon temporaire ou permanente) qui ont obtenu un DEP (%)	Ensemble des personnes qui ont obtenu une sanction des études(DEC, AEC, DEP) (%)
2004	47 116	65,4	8,4	6,8	19,4	5,1	70,5
2005	47 935	65,8	8,7	6,3	19,2	4,7	70,5
2006	50 979	65,6	8,8	6,1	19,4	5,5	71,2
2007	55 359	64,8	9,5	6,0	19,7	5,8	70,6
2008	57 273	64,1	9,5	5,8	20,6	6,2	70,3
2009	57 184	63,6	10,0	5,2	21,1	6,7	70,3
2010	57 805	63,7	9,5	4,9	21,8	6,9	70,6
2011	57 468	64,0	9,5	4,2	22,3	6,5	70,5
2012	57 066	65,1	9,3	3,4	22,2	5,9	71,0
2013	56 444	64,9	9,2	2,3	23,7	5,9	70,8

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques, CSE Indicateur Persévérance - Cheminement collégial et CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019 (Réf. : D2020_502_Situation_Pers_NI_Diplômé_V2019.xlsx).

Tableau 24

Situation scolaire des personnes nouvellement inscrites au collégial, trimestres d'automne de 2004 à 2013, DANS LES SESSIONS ACCUEIL ET TRANSITION, observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial

Trimestre d'automne à la 1 ^{re} inscription au collégial	Personnes nouvellement inscrites au collégial (N)	Personnes qui ont obtenu une sanction des études collégiales(DEC, AEC) (%)	Personnes encore présentes au collégial (%)	Personnes absentes de façon temporaire (%)	Personnes absentes de façon permanente (%)	Personnes présentes ou absentes(de façon temporaire ou permanente) qui ont obtenu un DEP (%)	Ensemble des personnes qui ont obtenu une sanction des études(DEC, AEC, DEP) (%)
2004	4 654	41,5	12,5	10,6	35,5	13,4	54,9
2005	4 671	42,2	13,1	9,8	35,0	11,6	53,7
2006	5 563	41,8	13,7	9,3	35,2	14,3	56,1
2007	6 566	39,1	14,3	9,4	37,3	14,3	53,4
2008	7 363	38,6	13,2	8,8	39,4	15,8	54,4
2009	7 840	36,9	14,1	8,1	40,9	16,9	53,8
2010	7 113	36,6	14,1	7,2	42,0	17,6	54,2
2011	7 009	37,0	14,5	6,2	42,3	17,1	54,1
2012	6 853	38,5	14,5	4,8	42,2	14,6	53,1
2013	6 773	38,2	13,6	2,4	45,8	15,4	53,6

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques, CSE Indicateur Persévérance - Cheminement collégial et CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019 (Réf : D2020_502_Situation_Pers_NI_Diplômé_V2019.xlsx).

Tableau 25

Situation scolaire des personnes nouvellement inscrites au collégial, trimestres d'automne de 2004 à 2013, DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES PRÉUNIVERSITAIRES, observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial

Trimestre d'automne à la 1 ^{re} inscription au collégial	Personnes nouvellement inscrites au collégial (N)	Personnes qui ont obtenu une sanction des études collégiales(DEC, AEC) (%)	Personnes encore présentes au collégial (%)	Personnes absentes de façon temporaire (%)	Personnes absentes de façon permanente (%)	Personnes présentes ou absentes(de façon temporaire ou permanente) qui ont obtenu un DEP (%)	Ensemble des personnes qui ont obtenu une sanction des études(DEC, AEC, DEP) (%)
2004	28 858	71,1	8,5	5,7	14,7	2,8	74,0
2005	29 573	71,8	8,6	5,4	14,2	2,7	74,4
2006	31 529	71,2	9,0	5,2	14,6	3,4	74,6
2007	33 857	70,6	9,6	5,2	14,6	3,5	74,2
2008	34 500	70,3	9,4	5,0	15,3	3,5	73,8
2009	33 902	70,3	10,0	4,5	15,2	3,8	74,2
2010	34 264	70,1	9,6	4,5	15,8	3,9	74,0
2011	33 880	70,9	9,3	3,9	15,9	3,5	74,4
2012	33 703	71,6	9,2	3,3	15,9	3,4	75,0
2013	33 312	71,9	9,2	2,5	16,4	3,2	75,2

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques, CSE Indicateur Persévérance - Cheminement collégial et CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019 (Réf. : D2020_502_Situation_Pers_NI_Diplômé_V2019.xlsx).

Tableau 26

Situation scolaire des personnes nouvellement inscrites au collégial, trimestres d'automne de 2004 à 2013, DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES TECHNIQUES, observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial

Trimestre d'automne à la 1 ^{re} inscription au collégial	Personnes nouvellement inscrites au collégial (N)	Personnes qui ont obtenu une sanction des études collégiales(DEC, AEC) (%)	Personnes encore présentes au collégial (%)	Personnes absentes de façon temporaire (%)	Personnes absentes de façon permanente (%)	Personnes présentes ou absentes(de façon temporaire ou permanente) qui ont obtenu un DEP (%)	Ensemble des personnes qui ont obtenu une sanction des études(DEC, AEC, DEP) (%)
2004	13 604	61,4	6,8	7,8	24,1	7,1	68,5
2005	13 691	61,1	7,3	7,1	24,6	6,7	67,8
2006	13 887	62,4	6,6	6,8	24,2	7,0	69,4
2007	14 936	62,8	7,3	6,3	23,6	7,2	70,0
2008	15 410	62,4	8,0	6,1	23,5	7,8	70,2
2009	15 442	62,5	8,0	5,4	24,1	7,6	70,1
2010	16 428	62,0	7,4	4,8	25,8	8,4	70,5
2011	16 579	61,2	7,8	4,1	26,8	8,3	69,5
2012	16 510	62,6	7,5	3,0	26,8	7,6	70,3
2013	16 359	61,6	7,3	1,7	29,4	7,6	69,1

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques, CSE Indicateur Persévérance - Cheminement collégial et CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019 (Réf. : D2020_502_Situation_Pers_NI_Diplômé_V2019.xlsx).

Tableau 27

Situation scolaire des nouvelles inscriptions au collégial, trimestres d'automne de 2004 à 2013, POUR LES PERSONNES IDENTIFIÉES AU GENRE FÉMININ, pour l'ensemble des programmes d'études collégiales (y compris les sessions Accueil et transition) observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial

Trimestre d'automne à la 1 ^{re} inscription au collégial	Personnes nouvellement inscrites au collégial (N)	Personnes qui ont obtenu une sanction des études collégiales(DEC, AEC) (%)	Personnes encore présentes au collégial (%)	Personnes absentes de façon temporaire (%)	Personnes absentes de façon permanente (%)	Personnes présentes ou absentes(de façon temporaire ou permanente) qui ont obtenu un DEP (%)	Ensemble des personnes qui ont obtenu une sanction des études(DEC, AEC, DEP) (%)
2004	26 977	71,0	7,7	6,2	15,1	4,1	75,2
2005	27 359	71,2	8,1	6,0	14,7	3,6	74,8
2006	29 270	70,6	8,3	5,8	15,4	4,3	75,0
2007	31 654	69,9	9,0	5,7	15,4	4,5	74,4
2008	33 106	68,7	9,4	5,7	16,3	4,9	73,6
2009	32 600	68,3	9,9	5,0	16,7	5,1	73,4
2010	33 196	68,4	9,4	4,8	17,4	5,4	73,7
2011	32 869	68,9	9,3	4,0	17,9	5,1	74,0
2012	32 894	69,7	9,1	3,3	18,0	4,6	74,3
2013	32 478	69,8	9,0	2,1	19,1	4,6	74,5

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques, CSE Indicateur Persévérance - Cheminement collégial et CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019 (Réf. : D2020_502_Situation_Pers_NI_Diplômé_V2019.xlsx).

Tableau 28

Situation scolaire des nouvelles inscriptions au collégial, trimestres d'automne de 2004 à 2013, POUR LES PERSONNES IDENTIFIÉES AU GENRE MASCULIN, pour l'ensemble des programmes d'études collégiales (y compris les sessions Accueil et transition) observée deux ans après la durée prévue du programme de DEC de la première inscription au collégial

Trimestre d'automne à la 1 ^{re} inscription au collégial	Personnes nouvellement inscrites au collégial (N)	Personnes qui ont obtenu une sanction des études collégiales(DEC, AEC) (%)	Personnes encore présentes au collégial (%)	Personnes absentes de façon temporaire (%)	Personnes absentes de façon permanente (%)	Personnes présentes ou absentes(de façon temporaire ou permanente) qui ont obtenu un DEP (%)	Ensemble des personnes qui ont obtenu une sanction des études(DEC, AEC, DEP) (%)
2004	20 139	57,8	9,4	7,6	25,2	6,4	64,3
2005	20 576	58,6	9,5	6,7	25,2	6,2	64,8
2006	21 709	58,9	9,6	6,6	25,0	7,2	66,1
2007	23 705	58,0	10,1	6,4	25,5	7,5	65,5
2008	24 167	57,8	9,8	5,9	26,5	8,1	65,9
2009	24 584	57,4	10,1	5,5	27,0	8,7	66,1
2010	24 609	57,4	9,7	5,1	27,8	8,9	66,3
2011	24 599	57,5	9,9	4,5	28,1	8,4	65,9
2012	24 172	58,8	9,7	3,6	28,0	7,8	66,5
2013	23 966	58,2	9,5	2,5	29,8	7,7	65,9

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques, CSE Indicateur Persévérance - Cheminement collégial et CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019 (Réf. : D2020_502_Situation_Pers_NI_Diplômé_V2019.xlsx).

Le nombre moyen de trimestres d'absence des personnes nouvellement inscrites qui ont obtenu leur DEC après au moins une absence temporaire est constaté ici selon la période maximale d'observation. Ce nombre est calculé à partir de la somme de tous les trimestres d'absence au cours de la période d'observation, qu'ils aient été consécutifs ou non. Il faut considérer les années les plus récentes avec circonspection, les personnes concernées ayant eu moins de temps pour reprendre leurs études collégiales après interruption.

Tableau 29

Nombre moyen de trimestres d'absence temporaire calculé parmi les personnes nouvellement inscrites à un programme de DEC qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales et qui ont au moins une absence temporaire à leur dossier, pour l'ensemble des programmes d'études collégiales (y compris les sessions Accueil et transition) pour la période maximale d'observation

Trimestre d'automne à la 1 ^{re} inscription au collégial	Nombre moyen de trimestres d'absence temporaire calculé parmi les PNI* qui ont obtenu une sanction dans le MÊME PROGRAMME	Nombre moyen de trimestres d'absence temporaire calculé parmi les PNI qui ont obtenu une sanction dans un AUTRE PROGRAMME	Nombre moyen de trimestres d'absence temporaire calculé parmi les PNI qui ont obtenu une sanction dans une AEC	Nombre moyen de trimestres d'absence temporaire calculé parmi les PNI qui ont obtenu une sanction de DEC ou d'AEC
2004	2,7	4,1	7,7	4,4
2005	2,5	3,7	7,2	4,0
2006	2,4	3,6	6,5	3,8
2007	2,4	3,3	5,9	3,6
2008	2,3	3,1	5,9	3,4
2009	2,2	2,8	5,2	3,0
2010	2,0	2,5	4,7	2,7
2011	1,9	2,2	4,0	2,4
2012	1,8	2,0	3,3	2,1
2013	1,5	1,6	2,8	1,8

* PNI: Personnes nouvellement inscrites

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques, CSE Indicateur Persévérance - Cheminement collégial et CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019 (Réf. : D2020_502_Situation_Pers_NI_Diplômé_V2019.xlsx).

Cet indicateur s'intéresse aux personnes qui ont obtenu un DEC après un cheminement comportant une ou plusieurs absences temporaires. Il permet de constater la proportion de l'effectif collégial qui a interrompu ses études, avant de les reprendre jusqu'à l'obtention de la sanction.

Tableau 30

Nombre de personnes nouvellement inscrites à un programme de DEC qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales et qui ont au moins une absence temporaire à leur dossier, pour l'ensemble des programmes d'études collégiales (y compris les sessions Accueil et transition) pour la période maximale d'observation

Trimestre d'automne à la 1 ^{re} inscription au collégial	Nouvelles inscriptions au collégial (N)	Nombre de PNI* qui ont obtenu une sanction de DEC (même programme) et qui ont au moins une absence temporaire (N)	Nombre de PNI qui ont obtenu une sanction de DEC (autre programme) et qui ont au moins une absence temporaire (N)	Nombre de PNI qui ont obtenu une sanction d'AEC et qui ont au moins une absence temporaire (N)	Nombre de PNI qui ont obtenu une sanction de DEC ou d'AEC et qui ont au moins une absence temporaire (N)	Proportion de PNI qui ont obtenu une sanction de DEC ou d'AEC et qui ont au moins une absence temporaire (%)
2004	47 116	2 086	2 917	1 376	6 379	13,5
2005	47 935	2 118	2 945	1 249	6 312	13,2
2006	50 979	2 195	3 175	1 350	6 720	13,2
2007	55 359	2 292	3 693	1 497	7 482	13,5
2008	57 273	2 190	3 689	1 362	7 241	12,6
2009	57 184	2 195	3 723	1 249	7 167	12,5
2010	57 805	2 213	3 471	1 149	6 833	11,8
2011	57 468	1 854	2 963	940	5 757	10,0
2012	57 066	1 683	2 512	823	5 018	8,8
2013	56 444	1 522	2 058	601	4 181	7,4

* PNI : Personnes nouvellement inscrites

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques, CSE Indicateur Persévérance - Cheminement collégial et CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019 (Réf. : D2020_502_Situation_Pers_NI_Diplômé_V2019.xlsx).

Annexe 4

Résultats au sondage selon le secteur de formation des répondantes et des répondants

Les résultats au questionnaire ont été analysés par secteur de formation pour vérifier les nuances quant aux objectifs de formation et aux apprentissages essentiels jugés les plus importants par les répondantes et les répondants de même que les options de flexibilité qui les intéressent le plus. À cette fin, seul le pourcentage des personnes qui ont répondu «très important» ou «très intéressé(e)», dans l'échelle de Likert à cinq degrés, a été utilisé pour déterminer les choix jugés les plus intéressants. Les tableaux de cette annexe présentent donc les préférences des répondantes et des répondants selon leur secteur de formation au regard des objets soumis à leur attention : leurs objectifs de formation, les apprentissages essentiels et la flexibilité de la formation.

Les objectifs de formation

Question 1

Quelle importance accordez-vous à l'atteinte des objectifs suivants par la poursuite de votre formation au collégial ?

Tableau 31

Taux de réponse «très important» des objectifs de formation selon le secteur de formation

	Formation préuniversitaire (n=372)*	Formation technique (n=229)*	Autres formations*** (n=36)*	Total (N=637)**
Obtenir un diplôme	74 %	82 %	75 %	77 %
Me préparer à des études universitaires	68 %	34 %	50 %	55 %
Améliorer mes compétences pour avoir accès à un meilleur emploi	57 %	71 %	69 %	63 %
Trouver ma voie professionnelle	55 %	59 %	64 %	57 %
Apprendre à gérer les différentes sphères de ma vie (études, travail, vie personnelle, etc.)	55 %	46 %	61 %	52 %
M'épanouir en tant que personne et développer mon potentiel	55 %	65 %	61 %	59 %
Acquérir des connaissances spécialisées dans un domaine	50 %	84 %	72 %	63 %
Me préparer à vivre en société de façon responsable	45 %	45 %	44 %	45 %

Apprendre à exprimer ma pensée et à argumenter en communiquant par écrit ou oralement	40 %	31 %	33 %	36 %
Enrichir ma culture	40 %	26 %	47 %	35 %
Apprendre à résoudre des problèmes sociaux et environnementaux de façon durable	37 %	37 %	47 %	38 %
Acquérir les compétences pour renforcer ma polyvalence sur le marché du travail	36 %	51 %	44 %	42 %
Acquérir les compétences pour occuper un emploi précis	35 %	61 %	64 %	46 %
Apprendre à me connaître davantage	32 %	35 %	31 %	33 %
Me responsabiliser par rapport à mon projet de formation	31 %	43 %	47 %	36 %

* n représente le total des répondantes et des répondants par secteur de formation. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

** N représente le total des répondantes et des répondants de l'échantillon total. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

*** « Autres formations » correspond ici aux réponses : « Cheminement Tremplin DEC », « Autres » et « Je ne sais pas ».

Les apprentissages essentiels

Question 2

Dans quelle mesure est-il important pour vous que votre formation au collégial vous prépare à comprendre les tendances suivantes et à composer avec ces dernières ?

Tableau 32

Taux de réponse « très important » des tendances de la société selon le secteur de formation

	Formation préuniversitaire (n=372)*	Formation technique (n=229)*	Autres formations*** (n=36)*	Total (N=637)**
Les inégalités sociales	58 %	50 %	36 %	54 %
Les enjeux de santé mentale dans la population	57 %	56 %	50 %	56 %
Les changements climatiques et le développement durable	53 %	38 %	44 %	47 %
La diversité culturelle des populations	52 %	39 %	31 %	46 %
La vie citoyenne et démocratique	44 %	34 %	31 %	39 %
Les enjeux liés à la santé physique et aux habitudes de vie de la population	33 %	44 %	58 %	38 %
L'abondance d'information de toutes provenances	25 %	21 %	36 %	24 %
La mondialisation	25 %	23 %	19 %	24 %
L'évolution du marché du travail sous l'effet du numérique et de l'intelligence artificielle	23 %	29 %	22 %	25 %
La transformation numérique de la société	18 %	30 %	33 %	23 %

* n représente le total des répondantes et des répondants par secteur de formation. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

** N représente le total des répondantes et des répondants de l'échantillon total. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

*** « Autres formations » correspond ici aux réponses : « Cheminement Tremplin DEC », « Autres » et « Je ne sais pas ».

Question 3

Dans quelle mesure est-il important pour vous de développer les compétences suivantes lors de votre formation au collégial pour jouer un rôle actif et responsable dans la société et le monde du travail ?

Tableau 33

Taux de réponse « très important » des compétences du 21^e siècle selon le secteur de formation

	Formation préuniversitaire (n=372)*	Formation technique (n=229)*	Autres formations*** (n=36)*	Total (N=637)**
Faire preuve d'une pensée critique	61 %	51 %	50 %	57 %
Faire preuve d'autonomie dans ma pensée et dans mes actions	59 %	59 %	61 %	59 %
Démontrer une ouverture aux différences interculturelles	59 %	53 %	44 %	56 %
Exercer un jugement éthique	56 %	50 %	39 %	53 %
Communiquer clairement et de façon appropriée	56 %	56 %	44 %	55 %
Départager l'information pertinente et fiable de la fausse information	52 %	53 %	50 %	52 %
Démontrer une capacité à prendre des décisions	52 %	57 %	61 %	54 %
Utiliser des méthodes de travail efficaces	52 %	55 %	61 %	53 %
Résoudre des problèmes	51 %	59 %	58 %	54 %
Exercer mon sens des responsabilités	49 %	59 %	53 %	53 %
Démontrer une conscience sociale	47 %	49 %	47 %	48 %
M'adapter à des situations nouvelles et changeantes	46 %	55 %	50 %	49 %
Gérer et traiter l'information de façon efficace	46 %	50 %	58 %	48 %
Exercer ma créativité	38 %	46 %	61 %	42 %
Faire preuve d'initiative	37 %	50 %	50 %	43 %
Collaborer et travailler en équipe	33 %	50 %	36 %	39 %
Appliquer les bases de la recherche scientifique	28 %	27 %	39 %	28 %
Maîtriser les technologies numériques	23 %	47 %	44 %	33 %
Manifester un esprit d'entrepreneuriat	14 %	24 %	36 %	19 %

* n représente le total des répondantes et des répondants par secteur de formation. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

** N représente le total des répondantes et des répondants de l'échantillon total. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

*** « Autres formations » correspond ici aux réponses : « Cheminement Tremplin DEC », « Autres » et « Je ne sais pas ».

Question 4

Dans quelle mesure est-il important pour vous de perfectionner votre maîtrise des compétences suivantes pendant votre formation au collégial ?

Tableau 34

Taux de réponse « très important » des compétences de base selon le secteur de formation

	Formation préuniversitaire (n=372)*	Formation technique (n=229)*	Autres formations*** (n=36)*	Total (N=637)**
Communiquer dans la langue seconde	41 %	44 %	53 %	42 %
Compétence à écrire des textes	38 %	28 %	44 %	35 %
Compétence à lire des textes	38 %	28 %	36 %	34 %
Habilités en grammaire et en orthographe	34 %	28 %	50 %	33 %
Compétence à résoudre des problèmes mathématiques	27 %	20 %	39 %	25 %
Acquérir la maîtrise d'une troisième langue	17 %	11 %	17 %	15 %

* n représente le total des répondantes et des répondants par secteur de formation. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

** N représente le total des répondantes et des répondants de l'échantillon total. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

*** « Autres formations » correspond ici aux réponses : « Cheminement Tremplin DEC », « Autres » et « Je ne sais pas ».

La flexibilité de la formation

Question 5

Si tous ces horaires étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir ?

Tableau 35

Taux de réponse « très intéressé(e) » pour le moment de la formation selon le secteur de formation

	Formation préuniversitaire (n=372)*	Formation technique (n=229)*	Autres formations*** (n=36)*	Total (N=637)**
Suivre des cours de jour la semaine	74 %	68 %	50 %	70 %
Suivre une session d'été à temps partiel dans mon programme (moins de 4 cours)	17 %	28 %	6 %	20 %
Avoir des sessions en continu automne-hiver-été à temps plein	11 %	18 %	19 %	14 %
Suivre une session d'été à temps plein dans mon programme (4 cours ou plus)	10 %	18 %	8 %	13 %
Suivre des cours de soir la semaine	8 %	17 %	6 %	11 %
Suivre des cours de jour la fin de semaine	3 %	7 %	8 %	5 %

* n représente le total des répondantes et des répondants par secteur de formation. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

** N représente le total des répondantes et des répondants de l'échantillon total. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

*** « Autres formations » correspond ici aux réponses : « Cheminement Tremplin DEC », « Autres » et « Je ne sais pas ».

Question 6

Si tous ces cheminements étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir ?

Tableau 36

Taux de réponse « très intéressé(e) » pour le rythme de la formation selon le secteur de formation

	Formation préuniversitaire (n=372)*	Formation technique (n=229)*	Autres formations*** (n=36)*	Total (N=637)**
Terminer mes études dans le délai prévu	51 %	54 %	47 %	52 %
Suivre des cours sur la durée normale de la session (15 semaines)	44 %	41 %	28 %	42 %
Alterner entre des sessions d'études et des sessions sur le marché du travail	19 %	31 %	19 %	23 %
Suivre un cheminement accéléré ou intensif (plus de cours par session) pour terminer ma formation plus rapidement	13 %	25 %	14 %	18 %
Allonger la durée de ma formation au-delà des délais prévus (en suivant moins de cours par session)	15 %	16 %	17 %	16 %
Suivre des cours intensifs pendant la session	15 %	19 %	17 %	16 %
Suivre des cours intensifs pendant l'été	12 %	19 %	17 %	15 %

* n représente le total des répondantes et des répondants par secteur de formation. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

** N représente le total des répondantes et des répondants de l'échantillon total. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

*** « Autres formations » correspond ici aux réponses : « Cheminement Tremplin DEC », « Autres » et « Je ne sais pas ».

Question 7

Si tous ces modes d'enseignement étaient proposés dans votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir ?

Tableau 37

Taux de réponse « très intéressé(e) » pour le lieu et le mode d'enseignement selon le secteur de formation

	Formation préuniversitaire (n=372)*	Formation technique (n=229)*	Autres formations*** (n=36)*	Total (N=637)**
Cours en classe	62 %	53 %	36 %	57 %
Stages en milieu professionnel	42 %	68 %	42 %	51 %
Stage à l'international	50 %	47 %	28 %	48 %
Apprentissage en milieu de travail	38 %	59 %	31 %	45 %
Alternance travail-études	26 %	45 %	25 %	33 %
Formation hybride (en classe et à distance)	26 %	21 %	22 %	24 %
Formation à distance asynchrone (en différé)	17 %	30 %	17 %	21 %
Formation à distance synchrone (en temps réel)	14 %	22 %	28 %	17 %

* n représente le total des répondantes et des répondants par secteur de formation. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

** N représente le total des répondantes et des répondants de l'échantillon total. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

*** « Autres formations » correspond ici aux réponses : « Cheminement Tremplin DEC », « Autres » et « Je ne sais pas ».

Question 8

Si ces options étaient offertes concernant l'organisation du contenu de votre programme, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) à vous en prévaloir?

Tableau 38

Taux de réponse « très intéressé(e) » pour l'organisation du contenu de la formation selon le secteur de formation

	Formation préuniversitaire (n=372)*	Formation technique (n=229)*	Autres formations*** (n=36)*	Total (N=637)**
Personnaliser mon programme de formation en fonction de mes intérêts et de mes aspirations (sans inscription dans un programme précis)	49 %	35 %	39 %	43 %
Suivre plus de cours au choix pour la formation spécifique à mon programme	41 %	37 %	25 %	38 %
Bénéficier d'une offre de cours au choix pour l'ensemble des disciplines de la formation générale	37 %	28 %	22 %	33 %
Suivre plus de cours au choix en dehors de mon programme (cours complémentaires)	28 %	14 %	22 %	23 %

* n représente le total des répondantes et des répondants par secteur de formation. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

** N représente le total des répondantes et des répondants de l'échantillon total. Les pourcentages sont calculés à partir de ce total. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

*** « Autres formations » correspond ici aux réponses : « Cheminement Tremplin DEC », « Autres » et « Je ne sais pas ».

Bibliographie

Alexander, Shirley (2010). «Flexible Learning in Higher Education», dans Penelope Peterson, Eva Baker et Barry McGaw (dir.), *International Encyclopedia of Education*, 3^e éd., Oxford (Angleterre), Elsevier, p. 441-447.

Amadio, Massimo, Renato Opertti et Juan Carlos Tedesco (2014). *Le curriculum au XXI^e siècle: défis, tensions et questions ouvertes*, Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques, n° 9, Paris, UNESCO, 4 p., réf. du 30 juillet 2021, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458f.pdf>.

Ananiadou, Katerina et Magdalen Claro (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD Education Working Papers No. 41, Paris, OCDE, 33 p., réf. du 30 juillet 2021, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/218525261154.pdf?expires=1627667659&id=id&ac-name=guest&checksum=333738BCE5EBBF8F6A27CF99E2D6E1AF>.

Association of American Colleges and Universities (s. d.). *Degree Qualifications Profile Overview*, Washington (D.C.), The Association, 1 p., réf. du 30 juillet 2021.

Banque Royale du Canada (2018). *Humains recherchés: facteurs de réussite pour les jeunes Canadiens à l'ère des grandes perturbations*, Toronto, La Banque, 43 p., réf. du 30 juillet 2021, https://www.rbc.com/dms/enterprise/futurelaunch/_assets-custom/pdf/RBC13C-Future-Skills-Report-Print-CMYK_Versacom_FR.pdf.

Barnett, Ronald (2014). *Conditions of Flexibility: Securing a More Responsive Higher Education System*, York (U.K.), Higher Education Academy, 87 p., réf. du 30 juillet 2021, https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/conditions_of_flexibility_securing_a_more_responsive_higher_education_system_1568036617.pdf.

Bégin, Maxime Steve (2019). *Qui sont les nouveaux arrivants? Portrait d'une diversité à prendre en compte en éducation des adultes*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 46 p., réf. du 20 octobre 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/nouveaux-arrivants-50-2105/>.

Blackburn, Marie-Ève et Marco Gaudreault (2020). «Les jeunes en contexte professionnel: des nomades en quête de sens», dans *116^e réunion de la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial* (12 mars 2020, Montréal).

Bok, Derek (2020). *Higher Expectations: Can Colleges Teach Students What They Need to Know in the 21st Century?*, Princeton (N.J.), Princeton University Press, 216 p.

Bouchard, Isabelle (2021). *Comment s'adapter à la pénurie de main-d'œuvre? Les difficultés d'embauche sont là pour rester*, Montréal, Banque de développement du Canada, 39 p.

Bourdon, Sylvain et Rachel Bélisle (2015). «Passage à l'âge adulte et précarités dans un monde incertain», dans *Les précarités dans le passage à l'âge adulte au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 9-26.

Cégep à distance (2021). *Cégep à distance: partout avec vous!*, réf. du 20 octobre 2021, <https://cegepadistance.ca/>.

Cégep de la Gaspésie et des Îles (s. d.). *Recherche-études*, réf. du 20 octobre 2021, <https://www.cegepgim.ca/futurs-etudiants/programmes/29-iles-de-la-madeleine/3593-recherche-etudes>.

Cégep Garneau (2020). *Préuniversitaires. Sciences de la nature : sciences de la vie et de la santé sciences et génies*, réf. du 20 octobre 2021, <https://www.cegepgarneau.ca/programmes-formations/preuniversitaires/sciences-nature>.

Cégep Garneau (2019). «Le Cégep poursuit son partenariat avec le milieu scientifique de la région de Québec», *AMEQ en ligne*, 1er octobre, réf. du 20 octobre 2021, <https://ameqenligne.com/article/education/niveau/Collegial/2/791365/B-Le-Cegep-poursuit-son-partenariat-avec-le-milieu-scientifique-de-la-region-de-Quebec.html>.

Cégep virtuel (2020). *À propos : Cégep virtuel. Notre mission est de favoriser la réussite, la persévérance et la diplomation des étudiants du collégial par une offre de cours alternative concertée en classe virtuelle*, réf. du 20 octobre 2021, <https://cegepvirtuel.ca/>.

Chen, Li (2020). «Une approche humaniste et interdisciplinaire de l'éducation», dans UNESCO, *Les futurs humanistes de l'apprentissage : perspectives des chaires UNESCO et des réseaux UNITWIN*, Paris, UNESCO, p. 184-185.

Choudhury, Prithwiraj (Raj) (2020). «Our Work-From-Anywhere Future», *Harvard Business Review*, novembre-décembre, réf. du 20 octobre 2021, <https://hbr.org/2020/11/our-work-from-anywhere-future>.

Cinque, Maria, A. Espasa, B. Garetta et autres (2016). *Output 1: Comparative Analysis on the State of the Art of Soft Skills and Soft Skills 2.0*, Bordeaux (France), Erasmus +, eLene4work Project, 81 p., réf. du 2 août 2021, <https://drive.google.com/file/d/0B7OclR6GSwErbmlZRG1mZ2FwMFE/view?resourcekey=0-V5RNCGqJMb3xE6myJ4c3Wg>.

Collis, Betty et Jef Moonen (2011). «Flexibility in Higher Education: Revisiting Expectations», *Comunicar*, vol. 37, no 19, p. 15-24, réf. du 3 août 2021, <http://eprints.rclis.org/16648/1/en15-25.pdf>.

Comité patronal de négociation des collèges (2016). *Personnel enseignant : convention collective 2015-2020. FNEEQ, CSN, CEGEP*, Montréal, Le Comité, 389 p., réf. du 2 décembre 2021, <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2015-2020-Convention-Collective-FNEEQ-2015-2020.pdf>.

Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 2^e éd., rev. et corr., Paris, UNESCO, 287 p.

Commission internationale sur Les futurs de l'éducation (2021). *Les futurs de l'éducation : apprendre à devenir*, Rapport d'étape, Paris, UNESCO, 18 p.

Commission internationale sur Les futurs de l'éducation (2020). *L'éducation dans un monde post-COVID : neuf idées pour l'action publique*, Paris, UNESCO, 24 p., réf. du 3 août 2021, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_fre.

Commission internationale sur Les futurs de l'éducation (2021). *Les futurs de l'éducation : apprendre à devenir*, Rapport d'étape, Paris, UNESCO, 18 p.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec (2004, [1964]). *Rapport*, Deuxième partie: les structures pédagogiques du système scolaire: A - les structures et les niveaux d'enseignement, Québec (Province), Marcelle Bergeron, réf. du 3 août 2021, http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/rapport_parent_vol_2.pdf.

Conseil de l'Europe (2020). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC): Guidance Document for Higher Education*, Strasbourg (France), Le Conseil, 47 p., réf. du 3 août 2021, <https://book.coe.int/fr/droits-de-l-homme-citoyennete-democratique-et-interculturalisme/8438-pdf-reference-framework-of-competences-for-democratic-culture-rfcdc-guidance-document-for-higher-education.html>.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (s. d.). *Compétences globales*, réf. du 3 août 2021, https://www.cmec.ca/676/Comp%3a9tences_globales.html.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2020). *À la hauteur: résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE*. Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en compétences globales. Faits saillants, Toronto, Le Conseil, 5 p., réf. du 3 août 2021, https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/412/PISA2018_GC_Highlights_FR.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Mémoire sur la liberté académique en enseignement supérieur*, Québec, Le Conseil, 49 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/50-0545-ME-liberte-academique.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2020a). *Cheminements rapides dans les études universitaires au Québec*, Québec, Le Conseil, 107 p., réf. du 20 octobre 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/cheminements-rapides-universitaires-50-0525/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2020b). *Éduquer au numérique*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020, Québec, Le Conseil, 96 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/eduquer-au-numerique-50-0534/>.

Conseil supérieur de l'éducation (1995a). *Des conditions de réussite au collégial: réflexion à partir de points de vue étudiants*, Sainte-Foy, Le Conseil, 118 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/conditions-de-reussite-collegial-points-de-vue-etudiants-50-0405/>.

Conseil supérieur de l'éducation (1995b). *Le projet de modifications au règlement sur le régime des études collégiales*, Sainte-Foy, Le Conseil, 30 p., réf. du 2 décembre 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/projet-modifications-reglement-regime-etudes-collegiales-50-0400/>.

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 116 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/renover-curriculum-pri-maire-et-secondaire-50-0397/>.

Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 151 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/rapport-parent-vingt-cinq-ans-apres-rebe-87-88-50-0137/>.

Conseil supérieur de l'éducation (1984). *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 62 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/formation-fondamentale-et-qualite-education-rebe-83-84-50-0130/>.

Conseil supérieur de l'éducation (1975). *Le collège*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Sainte-Foy, Le Conseil, 185 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/le-college-rebe-50-2004/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2019a). *Les collèges après 50 ans: regard historique et perspectives*, Québec, Le Conseil, 115 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/colleges-apres-50-ans-50-0510/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2019b). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*, Québec, Le Conseil, 217 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/reussites-enjeux-defis-formation-universitaire-50-0521/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, Le Conseil, 95 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/evaluer-compte-vraiment-rebe-16-18-50-0508/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Mieux soutenir la diversité des parcours et des étudiantes et des étudiants à l'enseignement collégial: projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales*, Québec, Le Conseil, 31 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/soutenir-diversite-parcours-50-0501/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2015). *Retracer les frontières des formations collégiales: entre l'héritage et les possibles*, Réflexions sur de nouveaux diplômes collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique, Québec, Le Conseil, 194 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/frontieres-formations-collegiales-50-0488/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...*, Québec, Le Conseil, 123 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/projet-detudes-universitaires-50-0480/>.

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, Le Conseil, 164 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/conjuguer-equite-et-performance-rebe-2008-2010-50-0192/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2008a). *Au collégial, l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Québec, Le Conseil, 102 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/collegial-engagement-etudiant-50-0457/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2008b). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales*, Québec, Le Conseil, 75 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/reglement-modifiant-etudes-collegiales-50-0461/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études: poursuivre le renouveau au collégial*, Sainte-Foy, Le Conseil, 141 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/regard-programmes-formation-technique-sanction-etudes-50-0445/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial: l'orientation au coeur de la réussite*, Sainte-Foy, Le Conseil, 126 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/collegial-orientation-coeur-reussite-50-0438/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Sainte-Foy, Le Conseil, 123 p., réf. du 2 décembre 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/reconnaissance-acquis-responsabilite-politique-sociale-50-0433/>.

Curtis, David D., Peter Mlotkowski et Marilyn Lumsden (2012). *Bridging the Gap: Who Takes a Gap Year and Why?*, Longitudinal Surveys of Australian Youth, Adelaide (Australie), National Centre for Vocational Education Research, 53 p.

Damhof, Loes, Elles Kazemier, Jitske Gulmans et autres (2020). « Anticiper l'émergence : définir, concevoir et affiner la littératie du futur dans l'enseignement supérieur », dans UNESCO, *Les futurs humanistes de l'apprentissage : perspectives des chaires UNESCO et des réseaux UNITWIN*, Paris, UNESCO, p. 186-190.

Dede, Chris (2010). « Comparing Frameworks for 21st Century Skills », dans James Bellanca et Ron Brandt (dir.), *21st century skills: Rethinking How Students Learn*, Bloomington (Ind.), Solution Tree Press, p. 51-76.

Department for Education and Employment of Great Britain (1998). *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*, Londres (Royaume-Uni), Secretary of State for Education and Employment, 81 p.

École des Grands (2021). *École des Grands*, réf. du 20 octobre 2021, <https://ecoledesgrands.com/>.

El Hirech, Fatim Zhara (2017). *Benchmark sur les compétences clés*, Bab Rouah-Rabat (Maroc), Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle, 214 p., réf. du 5 août 2021, http://www.reapcmaroc.com/pages/pub/doc/benchmark_compétences_clés.pdf.

Elfert, Maren (2015). *Apprendre à vivre ensemble : retour sur l'humanisme au coeur du Rapport Delors*, Recherche et prospective en éducation, Réflexions thématiques, no 12, Paris, UNESCO, 6 p.

Eurydice (2010). *Focus sur l'enseignement supérieur en Europe 2010: l'impact du processus de Bologne*, Bruxelles, 158 p.

Fédération étudiante collégiale du Québec (2021). *Derrière ton écran : une enquête de la FECQ sur les impacts de la COVID-19 sur la condition étudiante au collégial*, Rapport de l'enquête nationale, Québec, La Fédération, 158 p.

Fidler, Devin (2016). *Future Skills: Update and Literature Review*, Ottawa, ACT Foundation ; Chicago (Ill.), Joyce Foundation, 41 p.

Forget-Dubois, Nadine (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 46 p., réf. du 4 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/formation-a-distance-50-2108/>.

Fortier, Marco (2017). « «L'éducation est toujours menacée par un utilitarisme latent», dit Guy Rocher : les 50 ans des cégeps », *Le Devoir*, 26 août, réf. du 21 octobre 2021, <https://www.ledevoir.com/societe/education/506633/les-cegeps-sont-encore-menaces-par-ceux-qui-veulent-les-soumettre-aux-besoins-du-marche-du-travail-selon-guy-rocher>.

Gaudreault, Michaël (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière*, Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016, Québec, ÉCOBES, 133 p., réf. du 4 août 2021, http://www.fedcegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollégiale_2018.pdf.

Gohier, Christiane et Suzanne Laurin (2001). *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Outremont (Québec), Éditions Logiques, 353 p.

Gosselin, Marc-André et Robert Ducharme (2017). «Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs», *Interventions en matière d'agressions sexuelles*, vol. 63, no 1, p. 14, réf. du 4 août 2021, <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/2017-v63-n1-ss03079/1040048ar.pdf>.

Gosselin, Sophie (2021). *Formation ordinaire : portrait de la formation collégiale*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 34 p., réf. du 2 décembre 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/02/50-2115-ER-Formation-collegiale-portrait.pdf>.

Government of the United Kingdom (2021). *Functional Skills: Rules and Regulations for Functional Skills Qualifications*, réf. du 2 décembre 2021, <https://www.gov.uk/education/functional-skills>.

Greenspon, Jacob (2017). *The Gap Year: An Overview of the Issues*, Ottawa, Centre for the Study of Living Standards, 37 p.

Häme University of Applied Sciences (2019). *Study Modes*, réf. du 2 décembre 2021, <https://www.hamk.fi/planning-studies/study-modes/?lang=en>.

Hamel, Jacques (2019). «Quels sont les véritables besoins en formation des milléniaux au cégep?», dans *112^e réunion de la Commission de l'enseignement collégial* (28 mars 2019, Montréal).

Hart, Sylvie Ann et Danielle Ouellet (2013). «Les compétences du 21^e siècle», *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, vol. 4, no 4, décembre, réf. du 4 août 2021, <https://oce.uqam.ca/les-competences-qui-font-consensus/>.

Heath, Sue (2007). «Widening the Gap: Preuniversity Gap Years and the «Economy of Experience»», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 28, no 1, p. 89-103, réf. du 4 août 2021, <https://doi.org/10.1080/01425690600996717>.

Higher Education Academy (2015). *Framework for Flexible Learning in Higher Education*, York (Royaume-Uni), The Academy, 4 p., réf. du 4 août 2021, <https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/flexible-learning-in-HE.pdf>.

Howard, Patrick G. (2018). «Twenty-First Century Learning as a Radical Re-Thinking of Education in the Service of Life», *Education Sciences*, vol. 8, no 4, p. 1-13.

Jain, Prem (2020). «Une réforme des systèmes éducatifs axée sur la durabilité», dans UNESCO, *Les futurs humanistes de l'apprentissage : perspectives des chaires UNESCO et des réseaux UNITWIN*, Paris, UNESCO, p. 28-32.

Jones, Andrew (2004). *Review of Gap Year Provision*, Annesley (Nottingham), University of London, Department for Education and Skills, 94 p.

Kechagias (dir.), Konstantinos (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*, Measuring and Assessing Soft Skills Project (MASS), Thessalonique (Grèce), 1st Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis), 189 p., réf. du 4 août 2021, http://research.education.nmsu.edu/files/2014/01/396_MASS-wp4-final-report-part-1.pdf.

Lavoie, Kathia, Hélène Bonnelly, Julie Gauthier et autres (2010). *Portrait de santé des jeunes québécois âgés de 15 à 24 ans*, Montréal, Fédération des cégeps, 60 p., réf. du 4 août 2021, http://www.fedcegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2011/06/25oct2010_portrait_de_sant%C3%A9.pdf.

Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 1554 p.

Li, Kam Cheong et Beryl Yuen Yee Wong (2018). « Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning », dans Kam Cheong Li, Kin Sun Yuen et Billy Tak Ming Wong (dir.), *Innovations in Open and Flexible Education*, Singapore (Malaisie), Springer, p. 3-13.

Lucier, Pierre (2006). *L'université québécoise: figures, mission, environnements*, Québec, Presses de l'Université Laval, 179 p.

Lumsden, Marilyn et John Stanwick (2012). *Who Takes a Gap Year and Why?*, Longitudinal Surveys of Australian Youth, Adelaide (Australie), National Centre for Vocational Education Research, 11 p.

Martin, Michaela (2020). « Entretien avec l'auteur: «l'enseignement supérieur est confronté à des changements majeurs» », *Nos dernières actualités (UNESCO)*, 7 mars, réf. du 5 août 2021, <http://www.iiep.unesco.org/fr/entretien-avec-lauteure-lenseignement-superieur-est-confronte-des-changements-majeurs-13353>.

Martin, Michaela et Uliana Furiv (2020). « COVID-19 Shows the Need to Make Learning More Flexible », *University World News*, 28 March, réf. du 5 août 2021, <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200324115802272>.

Martin, Michaela et Ana Godonoga (2020). *SDG4: Policies for Flexible Learning Pathways in Higher Education: Taking Stock of Good Practices Internationally*, Paris, International Institute for Educational Planning, 51 p., réf. du 5 août 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372817/PDF/372817eng.pdf.multi>.

McVittie, James (2008). *National Qualifications: A Short History*, Glasgow (Écosse), Scottish Qualifications Authority, 21 p.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2015). *Compétences du 21^e siècle: phase 1: définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario*, Document de réflexion, éd. de l'hiver 2016, Toronto, Le Ministère, 64 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Dictionnaire des données du système de gestion des objets d'études du collégial (SOBEC)*, Québec, Le Ministère, 461 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Plan stratégique 2019-2023*, Québec, Le Ministère, 27 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Les compétences du 21^e siècle: conjuguer le futur au présent*, Document inédit, Québec, Le Ministère, Direction de la veille stratégique et organisationnelle, 6 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Service de la formation préuniversitaire et de l'enseignement privé (2017a). *Arts, lettres et communication (500.A1): programme d'études préuniversitaires*, Enseignement collégial, Québec, Le Ministère, 82 p., réf. du 6 août 2021, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/500.A1-Arts-lettres-communication-VF.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Service de la formation préuniversitaire et de l'enseignement privé (2017b). *Sciences, lettres et arts (700.A0): programme d'études préuniversitaires*, Enseignement collégial, Québec, Le Ministère, 65 p., réf. du 2 décembre 2021, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/700.A0_Sciences_lettres_arts_VF.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Composantes de la formation générale: extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*, Enseignement collégial, Québec, Le Ministère, 45 p.

Ministère de l'Enseignement supérieur (2021). *Régime budgétaire et financier des cégeps: année scolaire 2021-2022*, Québec, Le Ministère, réf. du 20 octobre 2021, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Regime-budgetaire-financier-cegeps2021-2022.pdf.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau, Québec, Le Ministère, 39 p., réf. du 5 août 2021, <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1561339>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*, Québec, Le Ministère, 33 p., réf. du 5 août 2021, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf.

Ministère de l'Enseignement supérieur, Service de la formation préuniversitaire et de la recherche (2021). *Sciences humaines (300.A1): programme d'études préuniversitaires*, Enseignement collégial, Québec, Le Ministère, 83 p., réf. du 21 octobre 2021, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/300.A1-Sciences-Humaines.pdf.

Ministry of Education and Culture of Finland (2014). *Aperçu du système éducatif finlandais*, Éducation en Finlande, Meritullinkatu (Helsinki), The Ministry, 30 p., réf. du 2 décembre 2021, https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/160267_apercu_du_systeme_educatif_finlandais.pdf.

Morin, Edgar (2014). *Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation*, Arles (France), Actes sud, Paris, Play bac, 121 p.

Morin, Edgar (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO, 67 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, Paris, OCDE, 423 p., réf. du 5 août 2021, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.

Organisation de coopération et de développement économiques (2019a). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2019*, Paris, OCDE, 108 p., réf. du 5 août 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/les-grandes-mutations-qui-transforment-l-education-2019_trends_edu-2019-fr.

Organisation de coopération et de développement économiques (2019b). *Stratégie 2019 de l'OCDE sur les compétences: des compétences pour construire un avenir meilleur*, Paris, OCDE, 257 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2018a). *Le futur de l'éducation et des compétences: projet Éducation 2030 de l'OCDE*, Paris, OCDE, 24 p., réf. du 18 décembre 2021, https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf.

Organisation de coopération et de développement économiques (2018b). *PISA 2018 Global Competence*, réf. du 5 août 2021, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>.

Organisation de coopération et de développement économiques (2018c). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*, Paris, OCDE, 63 p., réf. du 5 août 2021, <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

Organisation de coopération et de développement économiques (2016). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2016*, Paris, OCDE, 116 p., réf. du 5 août 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/education/les-grandes-mutations-qui-transforment-l-education-2016_trends_edu-2016-fr.

Organisation de coopération et de développement économiques (2013). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2013*, Paris, OCDE, 112 p., réf. du 5 août 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/education/les-grandes-mutations-qui-transforment-l-education-2013_trends_edu-2013-fr.

Organisation de coopération et de développement économiques (2010). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2010*, Paris, OCDE, 89 p., réf. du 5 août 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/les-grandes-mutations-qui-transforment-l-education-2010_trends_edu-2010-fr.

Palmer, Stuart, Dale Holt et Alan Farley (2010). « Toward New Models of Flexible Education to Enhance Quality in Australian Higher Education », dans Dietmar Kennepohl et Lawton Shaw (dir.), *Accessible Elements: Teaching Science Online and at a Distance*, Edmonton (Alberta), AU Press, p. 61-80, réf. du 5 août 2021, <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30028440/palmer-towardnewmodel-2010.pdf>.

Paquelin, Didier (2017a). *Flexibilisation : principes et actions*, Les carnets de la chaire, Québec, Université Laval, Chaire de leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur, 15 p., réf. du 5 août 2021, https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/01-flexibilisation_mai_2017.pdf.

Paquelin, Didier (2017b). « La flexibilisation comme reconnaissance de l'altérité » dans *Colloque Questions de Pédagogie pour l'Enseignement Supérieur* (juin 2017, France), réf. du 5 août 2021, <https://www.innovation-pedagogique.fr/article5053.html>.

Péloquin, Florian (2019). *La culture générale au cégep*, Conférence prononcée dans le cadre de la 114^e réunion de la CERC (Montréal), 14 p.

Péloquin, Florian (2018). *Plaidoyer pour la culture générale au cégep*, Québec, Presses de l'Université Laval, 138 p.

Polytecnico Milano 1863 (2021). Polimi Open Knowledge: *MOOCs to Bridge the Gaps*, réf. du 5 août 2021, <https://www.pok.polimi.it/>.

Projet d'éducation entrepreneuriale au collège (2019). *Projet d'éducation entrepreneuriale au collège : accueil*, réf. du 20 octobre 2021, <http://peec.profweb.ca/>.

Qualifications Wales (2021). *What are Essential Skills Wales Qualifications?*, réf. du 2 décembre 2021, <https://www.qualificationswales.org/english/qualifications/essential-skills-wales/what-are-essential-skills-wales-qualifications/>.

Québec (2021a). « Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel », dans *Recueil des lois et règlements du Québec*, c. C-29, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er août 2021, réf. du 27 octobre 2021, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-29>.

Québec (2021b). *Obtenir une mention de reconnaissance sur votre bulletin d'études collégiales*, réf. du 27 octobre 2021, <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/soutien-des-etudiants/reconnaissance-de-lengagement-etudiant-au-collegial/>.

Québec (2021c). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, 84 p., réf. du 21 octobre 2021, https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf?1631554079.

Québec (2021d). *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, 79 p., réf. du 21 octobre 2021, <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/PASME.pdf?1633030356>.

Québec (2021e). « Règlement sur le régime des études collégiales », dans *Recueil des lois et règlements du Québec*, c. C-29, r. 4, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er avril 2021, réf. du 21 octobre 2021, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-29,%20r.%204>.

Québec (2021f). « Règlement sur les droits de scolarité qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger », dans *Recueil des lois et règlements du Québec*, c. C-29, r. 2, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er avril 2021, réf. du 27 octobre 2021, <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-29,%20r.%202>.

Québec (2021g). « Règlement sur les établissements d'enseignement privés au collégial », dans *Recueil des lois et règlements du Québec*, c. E-9.1, r. 4, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er avril 2021, réf. du 20 octobre 2021, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/E-9.1,%20r.%204%20/>.

Québec (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 84 p., réf. du 2 décembre 2021, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf.

Roy, Jacques (2019). « Le cégep, un milieu satellite pour les jeunes ? » dans *112^e réunion de la Commission de l'enseignement collégial*, 28 mars 2019, Montréal.

Roy, Jacques (2015). *Les cégépiens et la réussite scolaire : un point de vue sociologique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 191 p.

Rye, Stale Angen (2008). « Dimensions of Flexibility: Students, Communication Technology and Distributed Education », *Seminar.net: International Journal of media, Technology and Lifelong Learning*, vol. 4, no 1, p. 1-18, réf. du 6 août 2021, <http://www.seminar.net/images/stories/vol4-issue1/rye-dimensionsofflexibility.pdf>.

Scott, Cynthia Luna (2015a). *Les apprentissages de demain 1 : pourquoi changer les contenus et les méthodes d'apprentissage au XXI^e siècle ?*, Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques, no 13, Paris, UNESCO, 18 p.

Scott, Cynthia Luna (2015b). *Les apprentissages de demain 2 : quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle ?*, Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques, no 14, Paris, UNESCO, 18 p.

Selingo, Jeffrey J. (2018). *The New Generation of Students: How Colleges Can Recruit, Teach, and Serve Gen Z*, Washington (D.C.), Chronicle of Higher Education, 46 p.

Sievertsen, Hans Henrik (2014). *From Birth to Graduation: Essays on the Economics of Education and Early Interventions*, Thèse de doctorat, Copenhague (Danemark), Université de Copenhague, Département d'économie, 124 p.

Simard, Martin (s. d.). *Guide de référence: mention sur le bulletin reconnaissant l'engagement étudiant au collégial*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 30 p., réf. du 20 octobre 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Engagement_etudiant_2007_VF.pdf.

Singer, Slavica (2020). «La polymathie, le chaînon manquant pour un meilleur accès aux savoirs pertinents», dans UNESCO, *Les futurs humanistes de l'apprentissage: perspectives des chaires UNESCO et des réseaux UNITWIN*, Paris, UNESCO, p. 217-221.

Skills Development Scotland (s. d.). *Core Skills and Modern Apprenticeships*, réf. du 2 décembre 2021, <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/what-we-do/apprenticeships/modern-apprenticeships/modern-apprenticeship-group-mag/core-skills-and-modern-apprenticeships/>.

Société des compétences clés dans l'enseignement, la recherche et la pratique (2021). *Document de position: compétences clés: un must dans l'enseignement universitaire = Positionspapier: schlüsselkompetenzen: ein Muss akademischer Bildung*, réf. du 21 octobre 2021, <https://gfsk.org/ueber-die-gesellschaft/positionspapiere/positionspapier-sk-ein-muss/>.

Stehlik, Tom (2010). «Mind the Gap: School Leaver Aspirations and Delayed Pathways to Further and Higher Education», *Journal of Education and Work*, vol. 23, no 4, p. 363-376, réf. du 6 août 2021, <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.492392>.

TalentCampus, les transformateurs (2020). *Choisissez votre profil*, réf. du 6 août 2021, <http://www.talent-campus.fr/>.

Tawil, Sobhi et Marie Cougoureux (2013). *L'éducation: un trésor est caché dedans: quelle a été l'influence du rapport Delors de 1996?*, Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques, no 4, Paris, UNESCO, 11 p.

Toffler, Alvin et Heidi Toffler (2007). *La richesse révolutionnaire*, Paris, Plon, 578 p.

UNESCO (2020). *Les futurs humanistes de l'apprentissage: perspectives des chaires UNESCO et des réseaux UNITWIN*, Paris, UNESCO, 237 p., réf. du 3 août 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372578>.

UNESCO (2015). *Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial?*, Paris, UNESCO, 95 p., référence du 31 décembre 2021, <https://chiche-snt.fr/wp-content/uploads/sites/2/2021/01/repenserEduUnesco.pdf>.

Unger, Martin et Sarah Zaussinger (2018). «Background Paper» dans *The New Student: Flexible Learning Paths and Future Learning Environments*, 20-21 sept. 2018, University of Applied Sciences for Management & Communication, Vienna, Vienne (Autriche), Institute for Advanced Studies.

Université de Brême (s. d.). *Études générales = eGeneral Studies*, réf. du 3 septembre 2021, <https://egs.zmml.uni-bremen.de/>.

University of British Columbia (s. d.). *Our Approach: Flexible Learning at UBC*, réf. du 21 septembre 2021, <https://flexible.learning.ubc.ca/our-approach/>.

University of British Columbia, Flexible Learning Implementation Team (2014). *Flexible Learning: Charting a Strategic Vision for UBC (Vancouver Campus)*, Vancouver, The University, 20 p.

University of Helsinki (2020). *Faculties and Units*, réf. du 2 décembre 2021, <https://www.helsinki.fi/en/university/units-and-faculties>.

Voogt, Joke et Natalie Pareja Roblin (2012). « A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 44, no 3, p. 299-321.

Wilenius, Markku et Laura Pouru (2020). « Développer la littératie du futur : un outil pour négocier un monde incertain », dans UNESCO, *Les futurs humanistes de l'apprentissage : perspectives des chaires UNESCO et des réseaux UNITWIN*, Paris, UNESCO, p. 230-234.

World Economic Forum (2016a). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, Global Challenge Insight Report, Genève (Suisse), The Forum, 167 p., réf. du 6 août 2021, http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

World Economic Forum (2016b). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, Genève, 35 p.

World Economic Forum (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*, Industry Agenda, Genève (Suisse), The Forum, 29 p., réf. du 6 août 2021, http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf.

Remerciements

Le Conseil supérieur tient à exprimer sa sincère reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, aux travaux entourant la production de cet avis.

D'abord, il remercie chaleureusement les membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial. Leurs connaissances et leur expérience du milieu de l'éducation et de l'enseignement supérieur québécois ont permis de bonifier, de nuancer et d'attester l'état de la situation sur le thème à l'étude tout au long des travaux.

Le Conseil remercie également l'équipe de la Direction des indicateurs et des statistiques du ministère de l'Éducation ainsi que l'équipe de la Direction des statistiques et de l'information de gestion du ministère de l'Enseignement supérieur pour leur précieuse collaboration dans le partage de données statistiques destinées à enrichir le portrait de la situation.

Les remerciements du Conseil s'adressent également aux directions générales des collèges sollicités, qui ont accepté de collaborer à la démarche de consultation étudiante, de même qu'au personnel des collèges qui ont relayé le questionnaire en ligne auprès de leur population étudiante. Le Conseil souligne la contribution étudiante à la réflexion et remercie les nombreuses étudiantes et nombreux étudiants pour le partage de leur point de vue à l'égard de la formation dans le cadre de cette consultation. Pour protéger l'anonymat, conformément à l'engagement pris en ce sens par le Conseil, la liste des collèges participants ou des personnes répondantes n'est pas divulguée. Le Conseil remercie également les membres du Comité interordres de la relève étudiante pour leur participation à un entretien de groupe complémentaire à cette consultation étudiante.

Enfin, le Conseil tient à remercier les personnes qui, par leur expertise, ont contribué à sa réflexion au cours de la production du présent avis.

Denise Amyot, présidente-directrice générale, Collèges et Instituts Canada (CICan)

Marie-Ève Blackburn, chercheure, cotitulaire de la Chaire de recherche sur les conditions de vie, la santé, l'adaptation et les aspirations des jeunes (VISAJ), ECOBES - Recherche et transfert du Cégep de Jonquière

Marco Gaudreault, chercheur, ECOBES - Recherche et transfert du Cégep de Jonquière

Stéphane Godbout, directeur général, Regroupement des cégeps de Montréal (RCM)

Jacques Hamel, professeur titulaire, Département de sociologie, Université de Montréal

Anne-Marie Lafortune, enseignante en anglais, langue seconde, au Cégep de la Gaspésie et des Îles

Claudie Lévesque, coordonnatrice aux affaires collégiales, Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)

Rafaël Leblanc-Pageau, vice-président, Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)

Florian Péloquin, enseignant de philosophie à la retraite

Jacques Roy, sociologue-chercheur, Équipe Masculinités et Société de l'Université Laval, Professeur associé, Université du Québec à Rimouski

Tania Saba, professeure titulaire - École de relations industrielles, Université de Montréal

Membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial (CERC)*

Nom	Fonction
Présidente	
Malika Habel	Directrice générale Cégep de Maisonneuve
Membres	
Michel Louis Beauchamp	Directeur général Collège Lionel Groulx
Yves Bédard	Directeur général Centre de services scolaire de Rouyn-Noranda
Katia Boivin	Chef de service des activités d'enseignement pluridisciplinaires et des centres de documentation CHU de Québec – Université Laval
Annie Bourgoïn	Enseignante en français et littérature Cégep de Rivière-du-Loup
Danielle Combes	Enseignante en techniques d'éducation à l'enfance Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption
Emilie Doutreloux	Conseillère pédagogique Cégep de l'Outaouais
Verlane Julien Thouin	Aide pédagogique individuelle Cégep de Sherbrooke
Marc Rochette	Directeur des études Cégep de Baie-Comeau
Jean-Benoît Tremblay	Directeur adjoint des études Service des programmes et de la vie pédagogique Cégep François-Xavier Garneau
François Veillette	Enseignant, Département de biologie Cégep Édouard Montpetit
Charles Vilaisak	Registraire École nationale de cirque
Stéphane Villeneuve	Professeur Département de didactique Université du Québec à Montréal
Coordonnatrice	
Katie Bérubé	

* Au moment de l'adoption de l'avis

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Membres*	
Philippe Aubé	Directeur des études Cégep Limoilou
Bastien Beauchesne	Responsable scientifique Votepour.ca
Christian Bégin	Professeur Université du Québec à Montréal
Sylvain Blais	Directeur général Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Lucie Hamel	Directrice des études Collège Shawinigan
Nadia Laflamme	Enseignante de mathématiques Cégep de Lévis-Lauzon
Lynn Lapostolle	Directrice générale Association pour la recherche au collégial
Ugo Leblanc	Directeur adjoint, Services aux étudiants Cégep de Rimouski
Sylvie Lemay	Directrice des études Collège Laffèche
Valérie Lisa McDonnell	Conseillère en services adaptés Cégep John Abbott
David Pilon	Directeur des études et de la vie étudiante Cégep de St-Hyacinthe
Chantal Plamondon	Enseignante en techniques de physiothérapie Cégep Marie-Victorin
Pascal Rioux	Enseignant en technique d'inhalothérapie Cégep de l'Outaouais
Dave-Juno Robas	Étudiant en techniques de comptabilité et de gestion Cégep d'Ahuntsic
Emmeraude Tanguay	Étudiante en sciences de la nature Cégep de Baie-Comeau

Membres du Conseil supérieur de l'éducation*

Nom	Fonction
Présidente	
Maryse Lassonde	
Membres	
Josée Bonneau	Directrice adjointe, École des sciences infirmières Ingram, Programmes d'études de premier cycle, Université McGill
Danielle Boucher	Présidente et consultante en gestion de l'éducation et en organisation apprenante, Éducativ conseils
Valérie Boudreau	Directrice d'établissements d'enseignement primaires, Écoles primaires Notre-Dame-de-Bonsecours et Saint-Laurent, Centre de services scolaire des Sommets
Sylvain Bourdon	Professeur titulaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Scheila Brice	Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire de Laval
Gordon Brown	Directeur des études, Cégep John Abbott
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Julie Drapeau	Enseignante au primaire, École Notre-Dame-de-l'Assomption, Centre de services scolaire De la Jonquière
Michelle Fournier	Directrice générale (retraîtée), Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries
Malika Habel	Directrice générale, Cégep de Maisonneuve
Michaël Héту	Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau
Amélie Lainé	Directrice des programmes et partenariats, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
Vincent Larivière	Professeur agrégé et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les transformations de la communication savante, Université de Montréal
Fred-William Mireault	Étudiant au baccalauréat en science politique, Université de Montréal
Elsa Mondésir Villefort	Directrice générale, Citoyenneté jeunesse
David Montpetit	Directeur des services éducatifs, Collège Charles-Lemoyne
Benoît Petit	Conseiller pédagogique, Service national du RÉCIT pour les gestionnaires scolaires, Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe
Sébastien Piché	Directeur adjoint des études, Service du registrariat et de l'organisation scolaire, Collège de Bois-de-Boulogne
Eduardo Schiehl	Professeur titulaire, Département des sciences comptables, HEC Montréal
Marie-Hélène Talon	Coordonnatrice du service aux parents, Fédération des comités de parents du Québec
Yves-Michel Volcy	Directeur général, Centre de services scolaire de Laval
Membres adjoints d'office	
Josée Lepage	Sous-ministre adjointe au soutien aux élèves, à la pédagogie et aux services à l'enseignement, Ministère de l'Éducation
Marc-André Thivierge	Sous-ministre adjoint au développement et au soutien des réseaux, Ministère de l'Enseignement supérieur
Secrétaire générale	
Marie-Josée Larocque	

* Au moment de l'adoption de l'avis



50-0553

**Conseil supérieur
de l'éducation**

Québec 

   @csequebec
cse.gouv.qc.ca