

*Document pour fin de consultation  
auprès de la communauté universitaire*

**RAPPORT FINAL  
ADOPTÉ AU SÉNAT ACADÉMIQUE  
LE 29 OCTOBRE 2004**

**RECONFIGURATION DES PROGRAMMES  
DE  
PREMIER CYCLE**

**COMITÉ *AD HOC* DU SÉNAT ACADÉMIQUE  
UNIVERSITÉ DE MONCTON**

# TABLE DES MATIÈRES

	<b>Page</b>
1. Mise en contexte .....	1
2. Expérience des autres .....	2
3. Constats .....	4
4. Concepts abordés dans la résolution du Sénat académique .....	6
4.1 Formation générale .....	6
4.2 Formation fondamentale .....	8
4.3 Responsabilité sociale .....	11
4.4 Internationalisation des programmes .....	12
4.5 Multidisciplinarité .....	14
4.6 Troncs communs .....	17
5. Reconfiguration des programmes de premier cycle .....	18
OUTIL DE CONSULTATION .....	20
RECUEIL DES QUESTIONS .....	21
LEXIQUE .....	25
NOTES ET RÉFÉRENCES .....	27
COMITÉ <i>AD HOC</i> DU SÉNAT ACADÉMIQUE .....	29
ANNEXE .....	30

## 1. MISE EN CONTEXTE

Suite aux travaux du Groupe de travail portant sur les orientations de l'Université de Moncton présidé par le juge Guy Richard, certaines recommandations – dont deux relatives à la structure des programmes de premier cycle, *Recommandations 12 et 14* – ont été présentées au Sénat académique ainsi qu'au Conseil des gouverneurs par le Comité conjoint de la planification.

*Recommandation 12:* réviser en profondeur la structure des programmes de premier cycle en tenant compte des éléments suivants: une ou des formations fondamentales solides, une formation générale, des troncs communs, la multidisciplinarité, l'internationalisation et la responsabilité sociale.

*Recommandation 14:* développer une nouvelle grille d'évaluation pour l'approbation et le maintien des programmes en tenant compte de:

- la disponibilité de ressources financières suffisantes et garanties pour la durée du programme;
- la disponibilité de ressources professorales compétentes dans les matières inscrites au programme;
- l'assurance d'une fréquentation étudiante soutenue et suffisante pour former une classe d'une taille minimale et adéquate;
- la pertinence du programme par rapport aux besoins du milieu;
- la non-concurrence des programmes entre les campus.

Suite à ces recommandations, à sa réunion du 28 mars 2002, le Sénat a adopté la résolution suivante:

*« Que l'Université de Moncton réviser en profondeur la structure de ses programmes de premier cycle, dans l'objectif d'en proposer une reconfiguration, tout en tenant compte des éléments suggérés par le Groupe de travail sur les orientations futures de l'Université, soit une ou des formations fondamentales solides, une formation générale, des troncs communs, la multidisciplinarité, l'internationalisation et la responsabilité sociale. Une fois ce travail de reconfiguration terminé, et les nouvelles règles de composition de programmes approuvées par le Sénat académique, un plan d'implantation des changements à effectuer dans les divers programmes de l'Université doit être présenté au Sénat académique, et que l'Université veille en particulier à allouer les ressources requises pour assurer le développement du premier cycle<sup>1</sup> ».*

Le Sénat a donc proposé la mise sur pied d'un Comité *ad hoc* de travail portant sur la révision des programmes. Ce Comité a présenté deux rapports qui ont été adoptés par le

---

<sup>1</sup> Résolution 19, Sénat académique du 28 mars 2002 et Résolution 16, Conseil des gouverneurs du 28 avril 2002.

Sénat : l'un relatif à l'évaluation et l'approbation des programmes (*R 19 : SAC-030307*) et l'autre relatif au maintien des programmes (*R 04 : SAC-030822*). Suite à une consultation auprès de la communauté universitaire, ces rapports ont été présentés au Sénat académique. À toute fin pratique, ces démarches ont finalisé le travail relié à la *Recommandation 14* du Comité conjoint de la planification.

Le Comité *ad hoc* s'est ensuite penché sur les questions relatives à la *Recommandation 12* du Comité conjoint de la planification. Ces questions se retrouvent dans la première partie de la résolution du Sénat. Les résultats de la réflexion du Comité *ad hoc* en ce qui a trait à ces questions sont consignés dans le présent rapport que le Comité désire soumettre à la communauté universitaire pour fin de consultation.

## 2. EXPÉRIENCE DES AUTRES

L'Université de Moncton n'est ni la première ni la dernière à parler de reconfiguration de ses programmes. En effet, son projet s'inscrit dans un mouvement pancanadien dont les résultats sont déjà apparents dans d'autres universités. Le Comité a fait une évaluation rapide de la situation et en est venu à la conclusion que les initiatives sont aussi variées que nombreuses.

L'expérience de l'Université Laval est l'une de celles qui méritent d'être signalées puisque, à cette université, le processus de réforme des programmes est déjà très avancé. En 1998, l'Université Laval amorçait une reconfiguration complète de ses programmes de baccalauréat<sup>2</sup>. Implantée progressivement dans les années subséquentes, dans cette université, la réforme s'attarde aux objectifs de formation et à la structure des programmes. L'ensemble des objectifs poursuivis regroupe à peu de choses près ceux de la formation générale à l'Université de Moncton. Toutefois, certaines différences intéressantes méritent d'être soulignées. Par exemple, l'initiation au travail en équipe est maintenant un objectif des programmes à l'Université Laval alors que cet aspect de la formation ne figure pas au nombre des objectifs à l'Université de Moncton. Soulignons également que l'Université Laval regroupe ses objectifs de formation en trois catégories : trois (3) objectifs portent sur la formation disciplinaire ; trois (3) autres sur la formation disciplinaire et la formation personnelle; et six (6) objectifs portent sur la formation personnelle, pour un total de douze (12) objectifs. Ces objectifs sont décrits aux pages 10 et 11 du document *Reconfiguration des programmes de baccalauréat : Rapport préliminaire* (Référence complète, Note de bas de page (2)).

L'University of Calgary a également fait un travail important quand il s'agit de la révision de ses programmes («curriculum redesign»)<sup>3</sup>. L'approche de cette université consiste à examiner les méthodes ou les pratiques les plus performantes («best practices») déjà en place dans ses différentes facultés en fonction de sept (7) caractéristiques fondamentales à

<sup>2</sup> Université Laval, Commission des études, Les programmes de formation : Reconfiguration des programmes de baccalauréat : Rapport préliminaire, Août, 1998.

<sup>3</sup> University of Calgary, Curriculum Redesign : Best Practices, Septembre, 2002

la reconfiguration des programmes : (1) une définition claire du champ d'études, (2) une composante interdisciplinaire, (3) une composante internationale, (4) l'apprentissage par l'expérience reliée aux objectifs du programme, (5) l'intégration de la recherche, (6) l'intensité des interactions étudiant-professeur et (7) un profil de programme. En proposant des modèles desquels s'inspirer («best practices»), l'University of Calgary vise la sensibilisation de l'ensemble de la communauté universitaire aux sept (7) objectifs retenus pour la reconfiguration des programmes.

Mentionnons aussi l'University of Western Ontario qui en 2001 a fait approuver une restructuration de ses programmes de baccalauréat<sup>4</sup>. Cette nouvelle structure vise une plus grande flexibilité en ce qui a trait à l'inventaire des programmes de premier cycle, en particulier on note une diversité plus intéressante en ce qui concerne des mineures, des majeures et des spécialisations qui intensifie le lien entre les programmes et qui permet un passage plus facile d'un programme à un autre.

D'autres exemples de reconfiguration des programmes portent sur la remise en question du contenu des programmes et non sur leur structure. Par exemple, dans le numéro de février 2004 du journal *Affaires Universitaires*<sup>5</sup>, on trouve un article qui décrit l'enrichissement de la formation postsecondaire par la prise en considération et l'inclusion de l'expérience pratique et de la prise de conscience des questions de santé publique et des enjeux de nature sociale, économique et politique. L'auteur décrit l'expérience de certaines universités qui ont introduit une composante «bénévolat» dans leurs programmes, plus spécifiquement dans certains cours de quelques programmes. L'objectif implicite de ce type d'initiative concernant les programmes de premier cycle est le développement de la responsabilité sociale, un concept souligné par le Sénat académique de l'Université de Moncton dans sa résolution portant sur la reconfiguration des programmes.

Il va sans dire que les universités des provinces Maritimes n'échappent pas au phénomène de la reconfiguration des programmes de premier cycle. À la Dalhousie University<sup>6</sup>, la Faculté des Sciences de la santé, la Faculté de Médecine et celle de la Science dentaire ont mis en commun leurs ressources afin de développer un tronc commun de formation composé de modules interdisciplinaires obligatoires pour toutes les étudiantes et tous les étudiants de ces trois facultés. Portant sur des questions d'actualité en santé, ces modules sont conçus de manière à développer les habiletés et les stratégies nécessaires à l'analyse et à la solution de problèmes complexes. Ils visent aussi le développement de la capacité de respecter les expertises des autres professionnels, celle des collègues et celle de la clientèle qu'il s'agisse de patients, de clients ou de consommateurs.

---

<sup>4</sup> University of Western Ontario, Reform of the Undergraduate Program, document du Sénat académique, Mars 2001. (Le contenu de la réforme est également présenté dans le numéro de février 2004 du journal *Affaires Universitaires* à la page 38)

<sup>5</sup> Association des Universités et Collèges du Canada, *Affaires Universitaires*, Former des citoyens, par Léo Charbonneau, février 2004, page 17

<sup>6</sup> Tri-IPAAC Interprofessional Learning in the Faculties of Dentistry, Health Professions & Medecine, Dalhousie University, Halifax Nova Scotia. [www.dal.ca/ipi](http://www.dal.ca/ipi), September 2004.

À Acadia University, Mount Saint Vincent University et Saint-Francis-Xavier University, on ne rapporte pas d'approche globale visant la réforme des programmes<sup>7</sup>. À la Saint Mary's University, une initiative facultaire portant sur le développement d'un tronc commun à la Faculté des arts ainsi que des programmes développés par le Bureau des échanges internationaux sont les moyens utilisés par le Vice-rectorat pour réagir à la question de la reconfiguration et de l'internationalisation des programmes<sup>8</sup>.

### 3. CONSTATS

Le Comité a examiné les règles actuelles de composition des programmes de l'Université de Moncton y compris les objectifs de formation générale élaborés en 1983 à la lumière des paramètres de révision de programmes mis de l'avant par le Groupe de travail et le Sénat. Suite à cet examen, le Comité constate que:

3.1 Malgré le fait que le bien-fondé des objectifs de formation générale soit reconnu et accepté, il est souvent difficile d'atteindre ces objectifs car la configuration des programmes ne laisse pas toujours la flexibilité nécessaire à la poursuite de ces objectifs. Voici des exemples de commentaires émis par les membres du Comité relativement à ce constat :

- *l'ensemble des cours obligatoires dans certains programmes est tel qu'il reste peu de possibilités de choix de cours de formation générale ;*
- *la place des cours de formation générale dans certains programmes est souvent mal comprise des étudiants et étudiantes; ces cours sont parfois perçus comme inutiles à la formation car on comprend mal les liens qui existent entre la formation fondamentale et la formation générale.*

3.2 Les règles (ou normes) de composition des programmes mettent l'accent sur les aspects quantitatifs, au détriment des aspects qualitatifs régissant les programmes. Voici quelques exemples d'observations et de questions à l'appui de ce constat:

- *la comptabilité des crédits est parfois la seule norme retenue dans le but d'évaluer si les normes de composition des programmes ont été respectées, la dynamique du programme étant souvent ignorée ;*
- *la pertinence du contenu des cours de formation fondamentale est-elle évaluée de façon continue en tenant compte du changement dans les disciplines et la société et les pratiques en vigueur dans les autres universités canadiennes et américaines ?*
- *les composantes de la formation fondamentale reçoivent souvent un traitement superficiel alors que l'accent est mis sur les crédits de la formation « professionnelle » et ceux de la formation générale ;*

<sup>7</sup> Information recueillie lors de conversations téléphoniques avec une Administratrice adjointe au bureau du Vice-rectorat à l'enseignement (le Vice-recteur lui-même dans le cas de la Saint-Francis-Xavier University).

<sup>8</sup> Idem, ibidem

- *trop souvent, l'apport des autres disciplines à une solide formation fondamentale est négligé sous prétexte qu'il n'y a pas de place à l'intérieur du nombre de crédits alloués ;*
- *les étudiants parlent du manque de pertinence des cours des disciplines connexes pour les fins de la formation dans leur discipline ;*
- *dans le cadre de la formation fondamentale, les interactions soutenues entre les professeurs et entre les disciplines relativement au contenu et à la pédagogie des cours des disciplines connexes sont presque inexistantes.*

3.3 Aucune pratique spécifique n'existe quant à la multidisciplinarité et à l'interdisciplinarité au sein des programmes. Le Comité constate que :

- *bien qu'il existe un baccalauréat multidisciplinaire à la Faculté des arts et des sciences sociales et un à la Faculté des sciences, il n'existe pas de définition précise portant sur la composante multidisciplinaire à laquelle de tels programmes devraient répondre ;*
- *il n'existe pas de cadre pour traiter l'interdisciplinarité dans une formation multidisciplinaire donnée, à l'exception du programme de l'Odyssée humaine qui prévoit deux cours d'intégration des savoirs.*

3.4 Peu d'importance est accordée au contexte d'internationalisation des études et de l'internationalisation de l'expérience universitaire:

- *bien qu'on reconnaisse la valeur de l'expérience internationale, il n'y a eu à ce jour aucun effort concerté pour intégrer ce type d'expérience dans les programmes.*

3.5 Peu de reconnaissance est accordée à des modes d'apprentissage autres que les cours crédités:

- *le concept de crédit manque de flexibilité et devient une entrave au développement d'autres modes d'apprentissage ;*
- *les propositions de nouveaux programmes ou de modifications de programmes déjà existants ne parlent pas de contenus autres que ceux relatifs à des cours spécifiques et ne s'intéressent à aucune autre source de formation que celle régit par la comptabilisation des crédits.*

Le Comité croit qu'il serait nécessaire de faire le point sur ces constats et souhaite connaître l'avis des membres de la communauté universitaire relativement aux questions qui suivent.

**Q1 – L'analyse présentée ici (Section 3) tient-elle compte de la majorité des membres de la communauté universitaire?**

- Q2 – Les principales caractéristiques relatives à la structure des programmes sont-elles clairement identifiées?**
- Q3 – Les objectifs de formation générale devraient-ils être revus et modifiés?**
- Q4 – Est-ce qu'il y a lieu de revoir ou modifier les règles de composition des programmes?**

#### **4. CONCEPTS ABORDÉS DANS LA RÉOLUTION DU SÉNAT ACADÉMIQUE**

Le Comité a examiné attentivement le contenu de la résolution du Sénat. Selon cette résolution, six (6) éléments – suggérés par le Comité de travail sur les orientations futures de l'Université – doivent faire partie des considérations du Comité de travail sur la reconfiguration des programmes. Il s'agit de (1) « une ou des formations fondamentales solides », (2) « une formation générale », (3) « des tronc communs », (4) « la multidisciplinarité », (5) « l'internationalisation » et (6) « la responsabilité sociale ». Le Comité note que les éléments de cette liste ne sont pas nécessairement de même nature. Par exemple, si l'élément d'une ou des « formations fondamentales solides » est un objectif à atteindre, celui des « des tronc communs » peut être perçu comme un moyen d'atteindre une solide formation fondamentale ou une solide formation générale. La notion de responsabilité sociale quand à elle se situe quelque part entre le principe et l'objectif et peut même être considérée comme un indicateur de succès d'une solide formation.

Au terme de ses discussions, le Comité a jugé qu'il était nécessaire de formuler des « *objectifs pour les études du premier cycle à l'Université de Moncton* » et de proposer des moyens qui permettraient de commencer à réaliser ces objectifs. Il va sans dire que les propositions du Comité, qui sont présentées dans les sections qui suivent, tiennent compte des six (6) «éléments suggérés» dans la résolution du Sénat.

##### **4.1 Formation générale**

À l'Université de Moncton, depuis 1983, neuf (9) objectifs de formation générale guident les décisions des instances académiques relativement à la composition des programmes.

*« Tout étudiant ayant complété des études de premier cycle devrait :*

- 1. être capable de penser logiquement, c'est-à-dire d'évaluer, d'analyser et de synthétiser les faits et les événements dans un souci d'objectivité ;*
- 2. pouvoir s'exprimer en français avec précision et clarté tant oralement que par écrit ;*
- 3. posséder une connaissance de la langue anglaise ;*
- 4. avoir acquis une connaissance des concepts de base du raisonnement mathématique et être initié à l'utilisation des ordinateurs et des banques de données ;*
- 5. avoir acquis la compréhension et l'estime raisonnable de ce qui constitue pour lui d'autres mondes de culture ;*

6. *avoir développé un intérêt et une sensibilité pour la littérature et les beaux-arts ainsi que pour la beauté qui se trouve dans d'autres œuvres humaines ;*
7. *avoir acquis une certaine compétence à penser et à décider dans le domaine des problèmes moraux et éthiques ;*
8. *avoir acquis des méthodes d'auto-apprentissage de façon à être en mesure de renouveler continuellement ses connaissances ;*
9. *avoir acquis une appréciation des méthodes dont on se sert dans les différents domaines d'activité intellectuelle pour arriver à connaître et comprendre la personne humaine, la société et l'univers<sup>9</sup> »*

Ces objectifs ont été communiqués aux facultés et écoles de l'Université dont la responsabilité est « *d'élaborer la teneur de la composante de formation générale à partir des enseignements offerts à l'Université<sup>10</sup>* ». Depuis lors, un certain nombre de cours généraux ont été créés dans les facultés dans le but d'atteindre les objectifs relatifs à la formation générale mis de l'avant par l'Université. Le programme de l'Odyssée humaine, créé à la Faculté des arts en 1997, est aussi un exemple d'initiative qui facilite l'inclusion des objectifs de formation générale au sein des programmes de cette faculté. Dans cette même faculté, le *BA libre* est aussi devenu, depuis 1997, le baccalauréat es arts multidisciplinaire. Toutes ces initiatives encouragent et permettent de respecter les objectifs de formation générale de l'Université.

Dans l'esprit de la réforme présentement envisagée par le Sénat académique, il semble approprié de se remémorer l'un des principes discutés par le Sénat en 1987, lors de la réception du Rapport d'étape du Comité sur la formation générale. On peut y lire :

*« Ces compétences (formation générale) s'acquièrent, entre autres, par la fréquentation de divers champs de connaissances comme, par exemple, les arts, les lettres, les sciences humaines, et les sciences et par une initiation aux disciplines et techniques appartenant à ces champs d'études.<sup>11</sup> »*

Dans un rapport subséquent de ce même comité (1989), la signification de cet énoncé devient encore plus explicite :

*« (...) les étudiants et les étudiantes seront plus sûrement exposés à la généralité des intérêts et des études qui déterminent la vie de la connaissance, en étant en contact avec des personnes qui par profession cultivent ces intérêts et pratiquent ces études. C'est après tout cela l'idée de l'Université et que tout autre moyen est suspect.<sup>12</sup> »*

<sup>9</sup> Résolution 27, Sénat académique du 28 février 1983

<sup>10</sup> Rapport concernant les programmes avec spécialisation, Sénat académique du 17 mai 1988 et Deuxième rapport concernant les programmes avec spécialisation, Sénat académique du 31 août 1989.

<sup>11</sup> Rapport d'étape du Comité de formation générale, Sénat académique du 12 mai 1987.

<sup>12</sup> Rapport du Comité de formation générale, Sénat académique du 19 mai 1989 et Sénat académique du 31 août 1989.

Le Comité croit que ces principes sont toujours valables et que l'approbation ou la modification d'un programme est un moment approprié pour les mettre en pratique. D'autres concepts peuvent aussi être utiles au développement d'un programme qui vise une formation générale solide; certains seront d'ailleurs discutés plus loin sous les rubriques «multidisciplinarité» et «trons communs».

Bien que plusieurs principes, concepts et pratiques soient susceptibles de favoriser la réalisation des objectifs de formation générale, pour le moment, et ce en tenant compte de ce qui a été présenté dans cette section, les questions qui semblent les plus pertinentes sont les suivantes :

- Q5 – Afin de respecter les objectifs de la formation générale et certains aspects des objectifs portant sur la multidisciplinarité et l'interdisciplinarité, serait-il approprié d'exiger que pour l'obtention d'un diplôme de premier cycle à l'Université de Moncton, tout étudiant et toute étudiante ait suivi un minimum de cours en sciences humaines, un minimum de cours en science et un minimum de cours en sciences sociales (exemple, 6 crédits de chaque secteur), en plus d'un minimum de cours de langue?**
- Q6 – Quels seraient les avantages et les inconvénients d'avoir une forte proportion des cours de la première année universitaire commune à tous les étudiants et étudiantes?**

## 4.2 Formation fondamentale

Le Rapport d'étape du Comité sur la formation générale, Sénat académique du 12 mai 1987, définit la formation fondamentale dans les termes suivants.

*« Par formation fondamentale on entend une formation qui s'acquiert principalement par les cours d'un programme d'études qui permettent à l'étudiant d'effectuer des études approfondies dans au moins une discipline ou un champ d'études. Avec les cours plus approfondis de la spécialisation ou de la majeure et de la mineure, les cours de formation fondamentale (dont des cours dans des disciplines connexes) constituent la concentration du programme d'études de 1er cycle. Les cours de formation fondamentale visent à l'acquisition des concepts et des principes sur lesquels se fonde une spécialisation, à la perception des limites d'une discipline ou d'un champ d'études et au développement de la réflexion critique sur la portée éthique ou sociale des applications d'une science ou de l'exercice d'un art, d'une science ou d'une profession.<sup>13</sup> »*

Afin de bien saisir la portée du concept il est prudent de parler de discipline et disciplines connexes. Le rapport du Sénat académique (1987) est très explicite sur ce point :

<sup>13</sup> Rapport d'étape du Comité sur la formation générale, Sénat académique du 12 mai 1987

« On peut toutefois indiquer un certain nombre de critères dont cette sorte de décision (... ce qu'est une discipline...) pourrait tenir compte :

- 1- une certaine unité dans la méthode ou dans les concepts de base des matières d'enseignements,
- 2- une certaine unité thématique,
- 3- une certaine reconnaissance au niveau national ou international,
- 4- l'existence au niveau national ou international de ressources intellectuelles et documentaires substantielles,
- 5- des regroupements d'enseignements pourront aussi se justifier par une certaine consonance avec la spécificité de l'Université : avec sa situation et avec les caractères particuliers qu'elle pourra souhaiter se donner.<sup>14</sup> »

La formation fondamentale perçue de cette manière sert à définir l'identité de la formation. Elle revêt donc une importance capitale pour la qualité du diplôme. Pour cette raison, la présentation d'une proposition de programme ou de sa modification ne saurait se soustraire aux exigences d'une explication approfondie

- des modalités envisagées pour assurer l'acquisition des concepts et des principes sur lesquels se fonde la concentration,
- des limites de la discipline ou champ d'études et de l'apport des disciplines connexes,
- du développement de la réflexion critique sur la portée éthique ou sociale des applications de la concentration à chaque étape du programme.

Par ailleurs la majorité des spécialisations et des programmes spécialisés sont justifiés à partir des exigences établies par une profession. Il en découle que la définition de la formation fondamentale dépend surtout d'exigences extérieures et que les propositions de programmes s'appuient sur ces définitions. Les arguments présentés dans ces cas mettent en évidence les normes de la profession. Les proposeurs soumettent à l'appui de leurs propositions des documents rédigés par un ordre professionnel et négligent les arguments qui pourraient servir à expliquer comment leurs propositions répondent aux exigences de la formation fondamentale. Le Comité croit que cette situation peut être améliorée tout en travaillant en collaboration avec les professions. Le Comité est également d'avis que les professeurs et professeures de l'Université doivent être proactifs auprès des professions. Leur contributions à ce niveau peut assurer que la mission universitaire ne soit pas indûment réduite par le contrôle des professions sur la formation fondamentale lorsque vient le temps de réviser en profondeur les programmes en fonction des paramètres définis par le Sénat académique.

Le Comité a également considéré que la formation fondamentale et la formation générale sont reliées. En effet, d'un côté, la formation fondamentale développe les outils de base à l'analyse objective, facilite la compréhension des diverses méthodes de l'activité

---

<sup>14</sup>

Idem, ibidem.

intellectuelle et contribue à une meilleure perception des limites d'un champ d'études, soit l'atteinte des objectifs 1 et 9 de la formation générale. À l'inverse, la formation générale dans plusieurs de ses éléments, dont la formation à communiquer (langue, etc.), l'éthique, les bases culturelles, etc. enrichit la formation fondamentale de plusieurs manières en lui donnant du contexte et des outils pour mieux situer ses diverses applications et pour mieux appréhender les interactions entre divers champs de la connaissance. Dans ce sens l'étude d'une proposition de formation fondamentale par les instances de l'Université doit tenir compte des interactions entre les formations fondamentale et générale.

L'étude d'une proposition de formation fondamentale doit également comprendre une discussion entre plusieurs disciplines au moment où sont façonnés les concepts de base. C'est dans une discussion à laquelle participent plusieurs disciplines que les limites de la concentration sont le mieux appréhendées ou que la portée éthique ou sociale des applications de la concentration est le mieux identifiée. Le report de telles discussions dans les instances d'approbation d'une proposition plutôt que dans celles qui en fabriquent la conception signifie que la proposition n'est pas marquée du sceau d'une vraie dynamique universitaire.

Dans cette vision plus dynamique d'un programme, les exigences des professions seront plus facilement maîtrisées et circonscrites à l'intérieur des applications locales que l'Université veut développer. Et, le Comité croit que c'est une possibilité, la nécessité de maintenir toutes les spécialisations dans leur forme actuelle pourrait plus facilement se transformer en une perception nouvelle des concentrations. Dans cette nouvelle perception, la formation fondamentale pourrait être façonnée dans des regroupements où l'apport collectif de plusieurs disciplines constitue la formation fondamentale. Vue de cette manière, la formation fondamentale répondrait aux couleurs locales de l'institution et aux besoins de la société sans avoir à maintenir toutes les spécialisations actuelles.

Enfin, la formation fondamentale est dispensée en général dans des programmes de majeure ou de spécialisation (programmes spécialisés inclus). À partir de ce constat très général, le Comité s'est interrogé sur la nécessité de maintenir toutes les spécialisations et souhaite obtenir l'avis de la communauté universitaire sur le sujet. Le Comité est conscient des différentes formules disponibles pour définir les spécialisations et souhaite recevoir des suggestions relativement à d'autres formules et à la possibilité de définir, pour toutes les facultés, une terminologie uniforme pour désigner des programmes et des concepts semblables, telle l'utilisation du concept de concentration.

- Q7 – En considérant ce qui se fait dans les autres universités, devrions-nous redéfinir la formation fondamentale afin de mieux tenir compte des interactions entre la formation fondamentale et la formation générale ainsi que les interactions entre les disciplines?**
- Q8 – Comment nos concepts, nos structures et nos procédures pourraient-elles être reformulées pour diminuer l'accent sur la comptabilisation des crédits?**
- Q9 – Comment assouplir nos méthodes, simplifier la nomenclature**

**et développer un nouveau paradigme des différents types de programmes (concentration, majeure, spécialisation) au premier cycle?**

**Q10 – Est-il possible de diminuer significativement le nombre des spécialisations sans porter atteinte à la mission de l’Université ?**

Selon la résolution du Sénat, la formation fondamentale est un «élément» à considérer dans la reconfiguration des programmes de premier cycle. Le Comité croit que pour cette raison, les conseils de faculté, le Comité des programmes et le Sénat devraient s’assurer qu’un ou des représentants de la discipline ou du comité du programme soit présent lors des débats en rapport avec le ou les programmes qui les concernent directement.

Le Comité croit également que l’atteinte des objectifs de formation fondamentale soit révisée au moment d’appliquer la procédure d’appréciation et d’évaluation des programmes qui est assortie d’une expertise externe à l’Université. Bien que tout expert soit enthousiasmé par sa profession, sa discipline ou son champ d’études, et que par conséquent ses recommandations peuvent être colorées par une vision idéaliste des pratiques qui y sont reliées, il n’en demeure pas moins que l’opinion émise sert d’articulation des éléments importants de la formation fondamentale et la majorité de leurs opinions traitent justement de la formation fondamentale.

Le Comité a obtenu l’opinion de l’ensemble de la communauté universitaire sur cette stratégie d’appréciation et d’évaluation des programmes et les nouvelles règles et procédures qu’il a proposées et que le Sénat a adoptées devraient suffire aux améliorations désirées pour l’instant.

### **4.3 Responsabilité sociale**

Le Comité a mis de l’importance sur cet élément mais n’a pas tiré de conclusion précise sur la place de la responsabilité sociale dans la discussion sur la reconfiguration des programmes. S’agit-il d’un principe? La responsabilité sociale est-elle mieux située au niveau d’un indicateur de succès à savoir qu’une bonne formation débouche sur la responsabilité sociale comme résultat? S’agit-il plutôt d’un objectif?

L’Université n’échappe pas au défi du développement de la responsabilité sociale. Sa contribution commence avant tout avec la transmission de compétences intellectuelles. Elle doit transmettre des connaissances permettant la « *compréhension et l’estime raisonnable de ce qui constitue d’autres mondes de culture* », « *une certaine compétence à penser et à décider dans le domaine des problèmes moraux et éthiques* » et « *une appréciation des méthodes dont on se sert dans les différents domaines d’activité intellectuelle pour arriver à connaître et comprendre la personne humaine, la société et l’univers* » (objectifs 5, 7 et 9 - formation générale). Cependant cette contribution doit être assortie des moyens pour un élargissement et pour une intégration de ces compétences. C’est-à-dire qu’il est pratiquement nécessaire de pratiquer ce que l’on prêche pour une pleine intégration et pour

une continuité entre la connaissance et la responsabilité. Sur ce, le Comité se demande si les activités où les apprentissages et les productions se font en équipe ne sont pas un outil utile pour développer la responsabilité sociale. L'Université Laval que nous avons citée plus tôt (voir note 2) semble reconnaître ce fait en ayant adopté l'objectif « *d'apprendre à travailler en équipe de façon harmonieuse et constructive*<sup>15</sup> ». Le Comité voit beaucoup de mérite à la formulation d'un tel objectif et s'interroge sur les moyens à prendre pour l'atteindre. Cette notion de responsabilité sociale soulève beaucoup de directions possibles à prendre et les quelques questions qui suivent cherchent à explorer l'opinion de la communauté universitaire sur quelques-unes de ces directions.

- Q11 – L'Université devrait-elle s'intéresser aux trajectoires individuelles des étudiantes et étudiants au-delà de leur programme de cours et constituer un dossier relié à la responsabilité sociale?**
- Q12 – Comment l'Université pourrait-elle encourager et soutenir par des mesures concrètes que la formation ne soit pas uniquement concentrée sur les cours?**
- Q13 – L'Université doit-elle emboîter le pas de quelques autres et introduire des « apprentissages par le service » (bénévolat) pour tous?**
- Q14 – Devrions-nous ajouter un objectif relatif à la « responsabilité sociale »?**
- Q15 – Est-ce que tout étudiant ou toute étudiante devrait avoir suivi un cours d'éthique pour l'obtention du diplôme?**

Le Comité *ad hoc* ne peut conclure cette discussion sans insister sur l'apport « collectif » de la communauté universitaire pour l'atteinte de l'objectif de responsabilité sociale et sur les moyens pour le développer. L'université étant un lieu où la liberté d'apprendre est une qualité fondamentale, le Comité *ad hoc* juge que les choix adoptés devront découler d'une véritable force collective qui façonnera le climat à cultiver.

#### **4.4 Internationalisation des programmes**

Dans une université, l'internationalisation ne se limite pas à la présence d'étudiants étrangers. Elle ne devrait pas non plus se limiter à quelques projets de développement international. Le Comité croit qu'à l'Université de Moncton, il est essentiel que l'étudiant ou l'étudiante soit exposé à des réalités socioculturelles et politiques autres que celles du milieu immédiat. La notion d'internationalisation est définie dans l'énoncé de la politique de développement des échanges et de la coopération internationale comme « un processus qui intègre une perspective internationale, interculturelle et planétaire, dans toutes les activités qui constituent la fonction première d'une université, c'est-à-dire l'enseignement et

---

<sup>15</sup> Université Laval, Commission des études, Les programmes de formation: Reconfiguration des programmes de baccalauréat: Rapport préliminaire, Août, 1998.

l'apprentissage, la recherche et les services à la collectivité<sup>16</sup> ». Cette notion est aussi implicite dans le neuvième objectif de la formation générale, à savoir, « *avoir acquis une appréciation des méthodes dont on se sert dans les différents domaines d'activité intellectuelle pour arriver à connaître et comprendre la personne humaine, la société et l'univers* ».

Bien que l'internationalisation des programmes soit un concept différent du concept de responsabilité sociale, le Comité voit plusieurs liens entre ces deux notions. De façon générale, les études portant sur l'internationalisation et les expériences d'internationalisation sont des outils privilégiés dans le développement de la responsabilité sociale étant donné que les connaissances relatives aux différentes pratiques incluant les diverses cultures et le respect de ces pratiques, ainsi que la connaissance des méthodes nécessaires pour acquérir ces connaissances sont des éléments essentiels au développement de la responsabilité sociale. De la même manière, la responsabilité sociale permet d'appréhender des cultures différentes et de s'aventurer dans des expériences internationales avec l'ouverture, la prudence et les nuances qui s'imposent.

Le Comité aimerait souligner les efforts faits à l'Université au cours des dernières années en vue d'internationaliser certains programmes. On note par exemple certaines initiatives à la Faculté d'administration. L'École de droit œuvre aussi depuis assez longtemps au niveau international et met de plus en plus l'accent sur l'internationalisation. La Faculté d'ingénierie, la Faculté des sciences et la Faculté des arts et des sciences sociales ont aussi mis sur pied des mécanismes qui visent l'internationalisation de certains de leurs programmes. Enfin, si on ajoute à ceci un certain nombre d'expériences plus ponctuelles, on en conclut que dans l'ensemble de l'Université la motivation existe à l'effet d'inclure une composante d'internationalisation dans les programmes d'études. Le Comité croit que l'effort doit être soutenu et encouragé. Si les stages à l'étranger sont des expériences valables en ce qui a trait à l'internationalisation des programmes, l'activité intellectuelle peut aussi être utilisée comme un moyen pour atteindre des objectifs en matière d'internationalisation. Présentement à l'Université, les expériences de ce type sont rares et peu développées et parfois même difficilement envisageables pour plusieurs membres de la communauté universitaire.

Au-delà de ce qui est évident, tel que dans l'apprentissage d'une troisième langue ou dans les cours portant sur la description et l'analyse d'autres sociétés ou d'autres cultures, une diversité de moyens restent à inventer. Étant donné que c'est par le parallèle et la comparaison entre les cultures et les points de vue que l'analyse et la compréhension des sociétés se développent, il va sans dire que la présence d'une diversité de cultures ajoute une valeur plus grande aux activités d'internationalisation. L'Université de Moncton doit profiter au maximum des ressources à sa disposition pour créer des activités d'intégration culturelle, socioéconomique, linguistique et sociale dans un contexte international. Le Sénat, les facultés et écoles, ainsi que les associations diverses ont le devoir de favoriser la création de telles activités et la responsabilité de les soutenir lorsqu'elles font partie de programmes d'études. Puisque la vie universitaire ne s'arrête pas au sortir de la salle de

---

<sup>16</sup> Politique de développement des échanges et de coopération internationale, document adopté par le Sénat académique du 10 septembre 1999, Université de Moncton.

cours, la création d'activités, autres que les cours, qui encouragent la discussion dans un contexte international et la participation à ces activités doivent également être encouragées.

L'Université doit aussi tenir compte du fait que la mondialisation de l'économie a un impact très fort sur le marché de l'emploi. Jusqu'à présent, la formation dispensée a surtout été axée sur le marché local et provincial de l'emploi. Dans le contexte actuel est-il toujours sage de limiter la formation à ces niveaux du marché? De plus, plus la proportion d'étudiants étrangers augmente sur nos campus, plus il devient nécessaire de tenir compte d'une variété d'exigences de formation et d'une diversité de demandes provenant de nouveaux marchés d'emploi. Finalement, il semble essentiel de maintenir une certaine forme d'équilibre entre les exigences des ordres professionnels et des divers marchés et les objectifs globaux de formation qui sont aussi la responsabilité de l'Université. Cet équilibre est un défi à relever dans tous les programmes de l'Université.

**Q16 – Des activités intellectuelles qui intègrent la composante internationale et/ou qui se tiennent à l'international devraient-elles faire partie de la formation, que ce soit par des modules, des exigences pour l'obtention d'un diplôme ou des productions de documents soumis pour évaluation?**

#### 4.5 Multidisciplinarité<sup>17</sup>

Parfois le concept de multidisciplinarité est utilisé d'une façon superficielle dans notre institution comme un contrepoids à une utilisation exagérée de l'approche disciplinaire. C'est du moins une perception de la situation qu'en a le Comité. Essentiellement, le Comité est d'avis que l'utilisation du concept de multidisciplinarité fait appel à la fréquentation de différents champs de la connaissance. Dans ce sens son utilisation est plus fréquemment associée à la définition d'un programme d'études qu'aux autres activités universitaires, telle la recherche.

Le Comité constate également que le concept d'interdisciplinarité est souvent introduit dans les discussions sans qu'aucune clarification ne soit faite sur les nuances à retenir entre multidisciplinarité et interdisciplinarité. Le Comité en a conclu que les deux concepts réunis sont source de confusion. Et indépendamment des types de confusion dont il peut être question dans une situation ou une autre, le Comité croit que la communauté universitaire peut bénéficier d'un effort de clarification de ces concepts dans le cadre de la reconfiguration des programmes. Le Comité présente des définitions dans le lexique qu'il a annexé à ce rapport. Il souhaite par ailleurs que l'utilisation des concepts de multidisciplinarité et d'interdisciplinarité émane d'une convergence de points de vue en rapport avec la situation locale et qu'elle serve à mieux définir la reconfiguration des programmes tout comme à mieux circonscrire les autres activités universitaires, telle la recherche.

<sup>17</sup>

Deux termes qui font l'objet des discussions dans la présente section, multidisciplinarité et interdisciplinarité, sont inclus dans le lexique annexé au présent document. Bien que les définitions formelles présentées dans le lexique servent à en guider l'usage, le Comité a voulu les appliquer à quelques situations locales afin d'en faciliter l'utilisation dans le cadre de la reconfiguration des programmes.

D'emblée, le Comité observe qu'avec le concept de multidisciplinarité vient celui d'une certaine flexibilité. À l'instar des baccalauréats multidisciplinaires, il existe un besoin pour ce genre de flexibilité dans les formations un peu partout à l'Université. Les étudiants et étudiantes ont besoin de tels choix. Utilisée dans ce sens, la multidisciplinarité dont nous parlons se réfère surtout à une juxtaposition de disciplines, ce qui facilite la formation générale, fournit un contexte pour les éléments essentiels d'une discipline donnée et élargit grandement l'offre des formations disponibles à la population étudiante sans engendrer une prolifération de nouveaux cours.

La multidisciplinarité est au résultat ce que l'interdisciplinarité est à l'action. Lorsqu'un programme expose l'apprenant ou l'apprenante à une variété de disciplines, le résultat en est une formation multidisciplinaire. Lorsqu'une activité de recherche ou création comprend des participants de différentes disciplines, l'activité est multidisciplinaire. Toutefois, dans un programme multidisciplinaire, l'apprenant ou l'apprenante n'est pas nécessairement exposé à l'interdisciplinarité. La simple juxtaposition ne signifie pas que les interactions entre les éléments sont activés. En d'autres termes, la multidisciplinarité doit conduire à une intégration suite à un processus de réflexion et la première n'est pas automatiquement garante de la seconde. Pour faciliter l'intégration, les interactions *in vivo* soit par le travail en équipe, soit par la présence simultanée de différents professeurs ou professeures dans une même activité pédagogique sont pratiquement essentielles. Il va de soi que l'interdisciplinarité appliquée de cette façon contribue à une intensification de l'expérience multidisciplinaire. L'interaction dans un même cours entre les étudiants et étudiantes de différents programmes (lorsqu'il y a une véritable interaction) est également une manifestation d'interdisciplinarité. Et il va de soi que les méthodes utilisées pour les apprentissages dans un cours avec clientèle variée deviennent très importantes dans ce contexte.

Il est possible de renforcer la multidisciplinarité par un travail interdisciplinaire, c'est-à-dire les travaux de recherche faits en équipes interdisciplinaires, les cours dispensés par une équipe interdisciplinaire, etc. Si de tels cours sont riches pour les apprenants ils sont par ailleurs coûteux en ressources professorales car il ne s'agit pas seulement d'un simple défilement de professeurs devant la salle de cours mais bien d'une présentation dynamique de la matière au moyen d'interventions simultanées d'une équipe. Ainsi perçue, l'interdisciplinarité s'ajoute au concept de multidisciplinarité et devient un outil précieux d'intégration des connaissances.

Dans le cadre de la reconfiguration des programmes, la multidisciplinarité est un outil qui a différents bienfaits. Elle est un élément de flexibilité et elle aide à développer l'appréciation des différentes méthodes de l'activité intellectuelle. Elle permet également d'approfondir les concepts en les plaçant sous l'éclairage de différentes méthodes de travail et de différentes démarches intellectuelles.

Toujours dans le cadre de la reconfiguration des programmes, l'interdisciplinarité ajoute aux bienfaits de la multidisciplinarité celui du processus dynamique que constitue l'intégration des connaissances. Dans l'activité interdisciplinaire, l'apprenant ou l'apprenante observe l'intégration de la connaissance faite par les autres et a l'occasion de mettre sa propre intégration à l'épreuve dans un processus qui se veut évolutif.

Parfois la pratique est différente. Les professions par exemple, exigent souvent des compétences dans divers champs de la connaissance alors que les étudiants et étudiantes sont initiés à ces divers champs par les professeurs qui pratiquent la profession. Le Comité s'interroge sur cette façon d'appliquer la multidisciplinarité et se demande quelle est la meilleure façon d'actualiser la multidisciplinarité. Est-il préférable que les professions introduisent elles-mêmes dans leurs cours les connaissances des divers champs d'études auxquels les étudiantes et les étudiants doivent être exposés ou est-il préférable que les experts des différents champs d'études soient chargés de faire ce travail ? Sur le principe, le Comité craint qu'il y ait une perte d'avantages reliés à la vitalité, à la dimension et à la profondeur d'un champ d'études lorsque les experts de ce champ ne sont pas mis à contribution dans la présentation aux étudiants et étudiantes.

Ces différentes facettes de la multidisciplinarité et de l'interdisciplinarité que nous avons présentées ici sont surtout des moyens pour atteindre des objectifs de formation. C'est ainsi que le Comité les a considérées. Tout comme le Comité voit plusieurs liens entre les concepts de multidisciplinarité et d'interdisciplinarité, il voit également des liens entre les deux premiers et celui des tronc communs. Ce sont des moyens qu'un projet de reconfiguration des programmes de premier cycle pourrait utiliser pour mieux atteindre certains objectifs de formation, dont évidemment ceux de la formation fondamentale et de la formation générale. Il s'agit cependant de moyens exigeants en termes de collaborations car les expertises professorales doivent y être bien circonscrites et les formules pédagogiques doivent assurer que l'intégration qui s'impose est atteinte.

- Q17 – Comment l'Université peut-elle mieux partager les expertises professorales dans les formations, en particulier les formations professionnelles ?**
- Q18 – Comment le Sénat académique pourrait-il inciter les responsables de programme à faire une utilisation maximale de la multidisciplinarité (par des formules pédagogiques, entre autres) dans la formulation des programmes ?**
- Q19 – À l'instar des procédures de la CESP, l'idée de faire circuler dans la communauté universitaire toute proposition de modification ou création de programme afin de recueillir les commentaires des diverses disciplines serait-elle bienvenue à l'Université ?**
- Q20 – Comment conjuguer avec les tronc communs et les spécialités et comment appliquer le concept de multidisciplinarité dans les programmes professionnels ?**
- Q21 – La création de nouvelles formations multidisciplinaires devrait-elle être conditionnée par la réduction concomitante de formations disciplinaires ?**

## 4.6 Troncs communs

Le Comité juge bon d'adopter la définition de «tronc commun» mise de l'avant par le Groupe de travail sur les orientations de l'Université de Moncton soit «tronc commun par famille disciplinaire<sup>18</sup>». D'après cette définition le «tronc commun» est un moyen utilisé afin d'atteindre des objectifs de formation.

En insistant sur les «troncs communs», le Groupe de travail voulait mettre l'accent sur la nécessité de développer un plus grand nombre de formations communes dans les programmes de l'Université. Cette nécessité a aussi été soulignée par divers intervenants du monde de l'enseignement supérieur, notamment Piper (2002)<sup>19</sup>. Lors d'une conférence donnée en octobre 2002, Piper invitait les universités à réviser leurs programmes d'études de façon à exiger que les étudiantes et étudiants de toutes les disciplines fassent des « années de base » durant lesquelles les sciences, les sciences humaines et les sciences sociales seraient enseignées conjointement. Ces « années de base » aideraient aussi à inculquer aux étudiantes et étudiants « un sens aigu du projet social et à les sensibiliser à leur responsabilité de citoyen et de membre de la communauté planétaire ».

Le Comité pense qu'une première année commune ou des troncs communs intégrant les trois familles disciplinaires discutées par Piper est une modalité à envisager à l'Université de Moncton.

### **Q22 – Comment serait-il possible d'appliquer ce concept de «tronc commun» dans les diverses disciplines afin :**

- a) **d'atteindre certains des objectifs de formation générale ?**
- b) **d'atteindre au moins en partie les objectifs de «responsabilité de citoyen» et de membre de la communauté tel que ces concepts sont présentés par Martha Piper (ci-dessus) ?**
- c) **d'assurer une formation commune dans des cours partageant un ensemble de connaissances tels les cours de méthodologie (statistiques, méthodes de recherche, etc.) tout en respectant les spécificités des disciplines ?**
- d) **de développer la multidisciplinarité et l'interdisciplinarité en mettant en présence des étudiants et étudiantes de diverses disciplines et en leur permettant de travailler ensemble dès leur première année d'études tout en maintenant un ratio professeur/étudiant optimal ?**

### **Q23 – Des baccalauréats multidisciplinaires devraient-ils être développés dans d'autres facultés ?**

<sup>18</sup> Rapport du Groupe de travail sur les orientations futures de l'Université de Moncton, Décembre 2002, page 49.

<sup>19</sup> Martha Piper, Conférence Killam, Octobre 2002

## 5. RECONFIGURATION DES PROGRAMMES

Le Comité conjoint de la planification et le Sénat académique ont recommandé une reconfiguration des programmes de premier cycle. L'envergure de cette reconfiguration reste à déterminer. Il reste aussi à déterminer s'il est nécessaire pour atteindre ce but de modifier les normes actuelles de configuration des programmes de premier cycle et si tel est le cas, dans quelle mesure ces normes devraient être modifiées. Le Comité désire connaître l'avis de la communauté universitaire à ce propos afin que le travail de reconfiguration des programmes soit un travail collectif résultant d'une volonté partagée de maintenir et de développer la qualité de la formation dispensée à notre Université. Étant donné les changements présentement en cours dans les autres universités canadiennes, pour demeurer dans la course, le maintien du *statu quo* n'est plus une option.

Bien sûr les modalités de reconfiguration sont multiples et il ne s'agit pas de suivre un modèle venu d'ailleurs, ni de se précipiter dans une réforme mal conçue et mal préparée. Il est donc nécessaire que les instances qui sont touchées contribuent de façon significative au processus de réflexion et fassent avancer le débat.

Suite au processus de consultation et à l'analyse du document portant sur la vision du développement des programmes de l'Université, la phase de synthèse sera enclenchée.

Cependant, le Comité aimerait proposer dès maintenant que :

### **P1 – L'Université se dote d'un «profil» de premier cycle qui inclut au moins les éléments suivants :**

- a) **Le contenu de la formation, c'est-à-dire**
  - i. **Les objectifs de formation générale**
  - ii. **Le concept de la formation fondamentale**
  - iii. **La place et le rôle de l'internationalisation des études**
  - iv. **Le développement de la responsabilité sociale.**
  
- b) **Les principaux moyens utilisés dans la poursuite des objectifs mentionnés ci-dessus, c'est-à-dire**
  - i. **Les tronc communs et les études multidisciplinaires**
  - ii. **Les activités d'apprentissage et d'enseignement qui se déroulent dans l'interdisciplinarité**
  - iii. **Les enseignements et les expériences vécues dans un contexte d'internationalisation**
  - iv. **Un « profil des compétences et des connaissances » de fin de premier cycle**
  - v. **Les expériences pratiques bénévoles autres que celles d'une discipline ou d'une profession.**

- c) **L'évaluation des résultats, c'est-à-dire**
- i. **Un « profil de compétences et de connaissances » à l'échelle de l'Université**
  - ii. **Un travail de fin d'études de premier cycle de 3 à 6 crédits mettant l'accent sur l'intégration des connaissances acquises**
  - iii. **Une évaluation de la performance dans des activités extérieures au cours (par exemple par l'attribution de la note S ou NS).**

Afin de mettre en oeuvre ces réformes, le Comité aimerait proposer que

**P2 – Les programmes d'études soient accompagnés d'un « énoncé de programme » qui comprend au moins les éléments suivants :**

- a) **Les objectifs de formation fondamentale poursuivis et les stratégies utilisées pour les atteindre (un programme peut contenir plus d'une formation fondamentale)**
- b) **Les stratégies utilisées pour atteindre les objectifs de formation générale**
- c) **Les stratégies utilisées pour appuyer l'internationalisation de la formation**
- d) **Les stratégies utilisées pour appuyer le développement de la responsabilité sociale**
- e) **Le «profil des compétences et des connaissances» à atteindre dans le cadre du programme :**
  - i. **Les compétences et les connaissances**
  - ii. **Un aperçu des domaines d'application de ces compétences et connaissances (dans les emplois, dans d'autres formations complémentaires ou avancées, etc.)**
  - iii. **Une adéquation des compétences et connaissances avec les résultats obtenus au cours des premières années après l'obtention du diplôme (cette partie de la présentation exige que des analyses des résultats obtenus sur le marché du travail soient faites).**

Afin de traiter de ces questions et de faciliter le processus de consultation, le Comité aimerait proposer l'outil de consultation présenté ci-dessous. Ce répertoire de questions a été colligé dans le but de faciliter la réflexion et non de l'entraver.

## **OUTIL DE CONSULTATION**

### **Reconfiguration des programmes de premier cycle**

Cet instrument se veut un outil permettant de faciliter les consultations relatives au contenu du présent rapport. Il s'agit d'un recueil de toutes les questions formulées dans le rapport.

Qui peut répondre à la consultation? De l'avis du Comité, il ne doit pas y avoir de contrainte à ce propos. Tout individu qui le désire peut présenter son opinion relativement aux questions abordées dans le rapport. Les associations professionnelles et les associations étudiantes sont aussi invitées à faire connaître leur avis. Les départements, les écoles et les facultés sont évidemment directement visés par la consultation.

Le Comité souhaite également informer la communauté universitaire que des rencontres publiques de consultation, dont des forums de discussion, sont envisagées.

## RECUEIL DES QUESTIONS

### Constats

- Q1 – L'analyse présentée ici (Section 3) tient-elle compte de la majorité des membres de la communauté universitaire ?
- Q2 – Les principales lacunes relatives à la structure des programmes sont-elles clairement identifiées ?
- Q3 – Les objectifs de formation générale devraient-ils être revus et modifiés ?
- Q4 – Est-ce qu'il y a lieu de revoir ou modifier les règles de composition des programmes ?

### Formation générale

- Q5 – Afin de respecter les objectifs de la formation générale et certains aspects des objectifs portant sur la multidisciplinarité et l'interdisciplinarité, serait-il approprié d'exiger que pour l'obtention d'un diplôme de premier cycle à l'Université de Moncton, tout étudiant et toute étudiante ait suivi un minimum de cours en sciences humaines, un minimum de cours en science et un minimum de cours en sciences sociales (exemple, 6 crédits de chaque secteur), en plus d'un minimum de cours de langue ?
- Q6 – Quels seraient les avantages et les inconvénients d'avoir une forte proportion des cours de la première année universitaire commune à tous les étudiants et étudiantes ?

### Formation fondamentale

- Q7 – En considérant ce qui se fait dans les autres universités, devrions-nous redéfinir la formation fondamentale ?
- Q8 – Comment nos concepts, nos structures et nos procédures pourraient-elles être reformulées pour diminuer l'accent sur la comptabilisation des crédits ?
- Q9 – Comment assouplir nos méthodes, simplifier la nomenclature et développer un nouveau paradigme des différents types de programmes (concentration, majeure, spécialisation) au premier cycle ?
- Q10 – Est-il possible de diminuer significativement le nombre des spécialisations sans porter atteinte à la mission de l'Université ?

### Responsabilité sociale

- Q11 – L'Université devrait-elle s'intéresser aux trajectoires individuelles des étudiantes et étudiants au-delà de leur programme de cours et constituer un dossier relié à la responsabilité sociale ?
- Q12 – Comment l'Université pourrait-elle encourager et supporter par des mesures concrètes que la formation ne soit pas uniquement concentrée sur les cours ?
- Q13 – L'Université doit-elle emboîter le pas de quelques autres et introduire des « apprentissages par le service » (bénévolat) pour tous ?
- Q14 – Devrions-nous ajouter un objectif relatif à la « responsabilité sociale » ?
- Q15 – Est-ce que tout étudiant ou toute étudiante devrait avoir suivi un cours d'éthique pour l'obtention du diplôme ?

### Internationalisation des programmes

- Q16 – Des activités intellectuelles qui intègrent la composante internationale et/ou qui se tiennent à l'international devraient-elles faire partie de la formation, que ce soit par des modules, des exigences pour l'obtention d'un diplôme ou des productions de documents soumis pour évaluation ?

### Multidisciplinarité

- Q17 – Comment l'Université peut-elle mieux partager les expertises professorales dans les formations, en particulier les formations professionnelles ?
- Q18 – Comment le Sénat académique pourrait-il inciter les responsables de programme à faire une utilisation maximale de la multidisciplinarité (par des formules pédagogiques, entre autres) dans la formulation des programmes ?
- Q19 – À l'instar des procédures de la CESPM, l'idée de faire circuler dans la communauté universitaire toute proposition de modification ou création de programme afin de recueillir les commentaires des diverses disciplines serait-elle bienvenue à l'Université ?
- Q20 – Comment conjuguer avec les tronc communs et les spécialités et comment appliquer le concept de multidisciplinarité dans les programmes professionnels ?
- Q21 – La création de nouvelles formations multidisciplinaires devrait-elle être conditionnée par la réduction concomitante de formations disciplinaires ?

**Troncs communs**

**Q22 – Comment serait-il possible d’appliquer ce concept de «tronc commun» dans les diverses disciplines afin :**

- a) **d’atteindre certains des objectifs de formation générale ?**
- b) **d’atteindre au moins en partie les objectifs de « responsabilité de citoyen » et de membre de la communauté tel que ces concepts sont présentés par Martha Piper (ci-dessus) ?**
- c) **d’assurer une formation commune dans des cours partageant un ensemble de connaissances tels les cours de méthodologie (statistiques, méthodes de recherche, etc.) tout en respectant les spécificités des disciplines ?**
- d) **de développer la multidisciplinarité et l’interdisciplinarité en mettant en présence des étudiants et étudiantes de diverses disciplines et en leur permettant de travailler ensemble dès leur première année d’études tout en maintenant un ratio professeur/étudiant optimal ?**

**Q23 – Des baccalauréats multidisciplinaires devraient-ils être développés dans d’autres facultés ?**

**Reconfiguration des programmes de premier cycle : propositions du Comité**

**P1 – L’Université se dote d’un «profil» de premier cycle qui inclut au moins les éléments suivants :**

- a) **Le contenu de la formation, c’est-à-dire**
  - i. **Les objectifs de formation générale**
  - ii. **Le concept de la formation fondamentale**
  - iii. **La place et le rôle de l’internationalisation des études**
  - iv. **Le développement de la responsabilité sociale**
- b) **Les principaux moyens utilisés dans la poursuite des objectifs ci-dessus mentionnés, c’est-à-dire**
  - i. **Les troncs communs et les études multidisciplinaires**
  - ii. **Les activités d’apprentissage et d’enseignement qui se déroulent dans l’interdisciplinarité**
  - iii. **Les enseignements et les expériences vécues dans un contexte d’internationalisation**
  - iv. **Un « profil des compétences et des connaissances » de fin de premier cycle**
  - v. **Les expériences pratiques bénévoles autres que celles d’une discipline ou d’une profession**

- c) **L'évaluation des résultats, c'est-à-dire**
- i. **Un « profil de compétences et de connaissances » à l'échelle de l'Université**
  - ii. **Un travail de fin d'études de premier cycle de 3 à 6 crédits mettant l'emphase sur l'intégration des connaissances acquises**
  - iii. **Une évaluation de la performance dans des activités extérieures au cours (par exemple par l'attribution de la note S ou NS).**

Afin de mettre en oeuvre ces réformes, le Comité aimerait proposer que

**P2 – Les programmes d'études soient accompagnés d'un «énoncé de programme» qui comprend au moins les éléments suivants :**

- a) **Les objectifs de formation fondamentale poursuivis et les stratégies utilisées pour les atteindre (un programme peut contenir plus d'une formation fondamentale)**
- b) **Les stratégies utilisées pour atteindre les objectifs de formation générale**
- c) **Les stratégies utilisées pour appuyer l'internationalisation de la formation**
- d) **Les stratégies utilisées pour appuyer le développement de la responsabilité sociale**
- e) **Le « profil des compétences et des connaissances » à atteindre dans le cadre du programme :**
  - i. **Les compétences et les connaissances,**
  - ii. **Un aperçu des domaines d'application de ces compétences et connaissances (dans les emplois, dans d'autres formations complémentaires ou avancées, etc.)**
  - iii. **Une adéquation des compétences et connaissances avec les résultats obtenus au cours des premières années après l'obtention du diplôme (cette partie de la présentation exige que des analyses des résultats obtenus sur le marché du travail soient faites.**

## LEXIQUE

Ce lexique présente les définitions des principaux concepts discutés dans le document. Le choix des termes rapportés dans le lexique est restreint et a comme seul objectif d'aider les lecteurs à mieux comprendre l'utilisation qu'en a faite le Comité

### **Discipline**

*« Domaine de connaissances dans un programme d'études.*

*Note(s) : Elle peut comprendre des faits, des lois, des hypothèses, des théories.*

*Branche du savoir pouvant faire l'objet d'un enseignement.*

*(Sous-entrée(s) : terme(s) à éviter discipline d'enseignement*

*Note(s) : Le français, l'histoire, la géographie, la physique sont des disciplines. La tranche de chaque discipline que l'élève inscrit à son programme d'une année est une matière : l'histoire de troisième année est une matière. L'expression discipline d'enseignement est redondante dans ce cas.<sup>20</sup> »*

### **Formation générale**

*« Par formation générale on entend une formation qui conduit à l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes de base. Ces compétences s'acquièrent, entre autres, par la fréquentation de divers champs de connaissances comme, par exemple, les arts, les lettres, les sciences humaines et les sciences et par une initiation aux disciplines et techniques appartenant à ces champs d'études. Tout programme de baccalauréat comporte de cours de formation générale ayant les objectifs suivants :*

- a) Le développement des aptitudes à des études de 2<sup>ième</sup> et de 3<sup>ième</sup> cycle et la maîtrise des méthodes de formation autonome.*
- b) L'élargissement des connaissances ; et*
- c) L'intégration des connaissances acquises.*

*Il est également reconnu que la composante «concentration» d'un programme d'études est un apport à la formation générale parce que les études cumulatives contribuent grandement à la capacité de raisonnement et à l'esprit d'analyse, ainsi qu'à l'acquisition de l'imagination et l'originalité nécessaires à l'élaboration de nouvelles hypothèses et de nouvelles idées ou à la création artistique ou littéraire.<sup>21</sup> »*

<sup>20</sup> Le Grand dictionnaire terminologique (format électronique), Office québécois de la langue française, mise à jour mensuelle

<sup>21</sup> Voir note 11 (Rapport d'étape du Comité sur la formation générale, Sénat académique du 12 mai 1987)

## Formation fondamentale

« Par formation fondamentale on entend une formation qui s'acquiert principalement par les cours d'un programme d'études qui permettent à l'étudiant d'effectuer des études approfondies dans au moins une discipline ou un champ d'études. Avec les cours plus approfondis de la spécialisation ou de la majeure et de la mineure, les cours de formation fondamentale (dont des cours dans des disciplines connexes) constituent la concentration du programme d'études de 1er cycle. Les cours de formation fondamentale visent à l'acquisition des concepts et des principes sur lesquels se fonde une spécialisation, à la perception des limites d'une discipline ou d'un champ d'études et au développement de la réflexion critique sur la portée éthique ou sociale des applications d'une science ou de l'exercice d'un art, d'une science ou d'une profession.<sup>22</sup> »

## Interdisciplinarité

« Interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines, qui peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédés, des données et de l'orientation de la recherche et de l'enseignement s'y rapportant.<sup>23</sup> »

## Multidisciplinaire (approche..)

« Agencement de l'ensemble du programme ou du contenu d'un ou de plusieurs cours de manière à éviter les cloisons traditionnelles et à établir des relations nouvelles entre différentes disciplines.

Sous-entrée(s) : quasi-synonyme(s) approche  
 multidisciplinaire n. f. approche intégrée n. f.<sup>24</sup> »

## Responsabilité (incluant responsabilité sociale)

« Obligation de rendre compte de ses actes devant sa conscience (responsabilité morale), devant les autres personnes (responsabilité civile), devant les tribunaux (responsabilité juridique), devant la société (responsabilité sociale)<sup>25</sup> »

---

<sup>22</sup> Idem, ibidem

<sup>23</sup> Le Grand dictionnaire terminologique (format électronique), Office québécois de la langue française, mise à jour mensuelle

<sup>24</sup> Idem, ibidem

<sup>25</sup> Idem, ibidem

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Résolution 19, Sénat académique du 28 mars 2002 et Résolution 16, Conseil des gouverneurs du 28 avril 2002.
2. Université Laval, Commission des études, Les programmes de formation: Reconfiguration des programmes de baccalauréat: Rapport préliminaire, Août, 1998.
3. University of Calgary, Curriculum Redesign: Best Practices, September, 2002
4. University of Western Ontario, Reform of the Undergraduate Program, document du Sénat académique, Mars 2001. (Le contenu de la réforme est également présenté dans le numéro de février 2004 du journal Affaires Universitaires à la page 38)
5. Association des Universités et Collèges du Canada, Affaires Universitaires, Former des citoyens, par Léo Charbonneau, février 2004, page 17.
6. Tri-IPAAC Interprofessional Learning in the Faculties of Dentistry, Health Professions & Medicine, Dalhousie University, Halifax Nova Scotia. [www.dal.ca/ipi](http://www.dal.ca/ipi), September 2004.
7. Information recueillie lors de conversations téléphoniques avec une Administratrice adjointe au bureau du Vice-rectorat à l'enseignement (le Vice-recteur lui-même dans le cas de la Saint-Francis-Xavier University).
8. Idem, ibidem.
9. Résolution 27, Sénat académique du 28 février 1983
10. Rapport concernant les programmes avec spécialisation, Sénat académique du 17 mai 1988 et Deuxième rapport concernant les programmes avec spécialisation, Sénat académique du 31 août 1989.
11. Rapport d'étape du Comité de formation générale, Sénat académique du 12 mai 1987.
12. Rapport du Comité de formation générale, Sénat académique du 19 mai 1989 et Sénat académique du 31 août 1989.
13. Rapport d'étape du Comité sur la formation générale, Sénat académique du 12 mai 1987
14. Idem, ibidem.
15. Université Laval, Commission des études, Les programmes de formation: Reconfiguration des programmes de baccalauréat: Rapport préliminaire, Août 1998.

16. Politique de développement des échanges et de coopération internationale, document adopté par le Sénat académique du 10 septembre 1999, Université de Moncton.
17. Deux termes qui font l'objet des discussions dans la présente section, multidisciplinarité et interdisciplinarité, sont inclus dans le lexique annexé au présent document. Bien que les définitions formelles présentées dans le lexique servent à en guider l'usage, le Comité a voulu les appliquer à quelques situations locales afin d'en faciliter l'utilisation dans le cadre de la reconfiguration des programmes.
18. Rapport du Groupe de travail sur les orientations futures de l'Université de Moncton, Décembre 2002, page 49.
19. Martha Piper, Conférence Killam, Octobre 2002.
20. Le Grand dictionnaire terminologique (*format électronique*), Office québécois de la langue française, (1997, mise à jour mensuelle).

**Comité *ad hoc* du Sénat académique**

**Reconfiguration des programmes de premier cycle**

**Membres du Comité**

Jean-Guy Vienneau/Neil Boucher, président

Lise Dubois, vice-doyenne, Faculté des arts et des sciences sociales

Gaston LeBlanc, doyen, Faculté d'administration

Jean-Guy Poitras, professeur, Campus d'Edmundston

Louise Beaulieu, professeure, Campus de Shippagan

Robert Baudouin, professeur, Campus de Moncton

Pierre Losier, étudiant, Campus de Moncton

Léandre Desjardins, personne ressource

## ANNEXE

### 1. LES NORMES POUR LA CONSTRUCTION DES PROGRAMMES (SAC-881109, SAC-890831, SAC-920305 et SAC-940825)

Afin d'assurer une place à la formation générale dans les programmes, leur structure a dû être analysée en fonction de leurs composantes et de l'importance de chacune dans l'ensemble de la formation. Les tableaux-synthèse des normes adoptées sont reproduits ici.

#### 1.1 Normes pour les programmes avec majeure et mineure (SAC 920305)

Elles seront déposées au Sénat du 5 mars 1992. Elles sont calquées sur celles des programmes avec spécialisation avec les nuances qui s'imposent. La grande nuance porte sur le fait que la mineure ajoute beaucoup à la formation générale surtout lorsqu'elle n'est pas tellement connexe à la majeure.

1) Cours dans la discipline de la majeure	42 - 48 cr.
2) Cours dans les disciplines connexes de la majeure	12 - 18 cr.
Cours de la concentration majeure (1 + 2)	maximum 60 cr.
3) Cours dans la discipline de la mineure	24 - 30 cr.
4) Cours dans les disciplines connexes de la mineure	3 - 9 cr.
Cours de la concentration mineure (3 + 4)	maximum 33 cr.
5) Cours de formation générale	1 - 27 cr.
6) Cours au choix	minimum 6 cr.
Total pour le baccalauréat	120 -126 cr.
(Total des minimums & maximums : respectivement 111 et 135 cr.)	
7) Maintenir de 15 à 30 crédits obligatoires dans la majeure	
8) Maintenir de 6 à 12 crédits obligatoires dans la mineure.	

Note:

*Étant donné ses caractéristiques de programme à plus d'une concentration, le BA multidisciplinaire est soumis aux normes des programmes avec majeure et mineure si ce n'est qu'il est découpé en trois concentrations analogues identiques aux mineures pour un total cumulatif maximal de 93 crédits dans les concentrations.*

#### 1.2 Normes pour les programmes avec spécialisation (SAC-881109 et SAC 890831)

1) Crédits dans la discipline de spécialisation	
60 à 66 cr.	
2) Crédits dans les disciplines connexes	21 à 30 cr.
Total de la concentration (1 + 2)	maximum 90 cr.
3) Crédits de formation générale	21 à 30 cr.
4) Cours au choix	9 à 15 cr.
Total pour le baccalauréat	120 à 126 cr.

- 5) Maintenir un minimum de 21 crédits et un maximum de 42 crédits de cours obligatoires dans la discipline de spécialisation.

### 1.3 Normes pour les programmes spécialisés (SAC-940825)

- |  |                |
|--|----------------|
| 1) Cours dans le domaine de spécialisation   | 60 à 66 cr.    |
| 2) Crédits dans les disciplines connexes   | 21 à 30 cr.    |
| Total de la concentration (1+2)  | maximum 90 cr. |
| 3) Crédits de formation générale   | 21 à 30 cr.    |
| 4) Cours au choix  | 9 à 15 cr.     |
| Total pour le baccalauréat   | 120 à 126 cr.  |
| 5) Pour les programmes de 5 ans, la 5 <sup>e</sup> année hors paramètres comporte de   | 30 à 36 cr.    |
| 6) Pour les programmes qui y sont soumis - priorité aux normes d'accréditation dans le cas de conflit entre les deux ensembles de normes.                    |                |
| 7) Si le Sénat accepte de modifier les paramètres pour les programmes des beaux-arts, il s'assure que les exigences de formation générale soient maintenues. |                |

### 1.4 Normes pour les programmes combinés de formation à l'enseignement (SAC-930826)

#### *Conditions générales*

- 1) La formule comprend l'intégration de deux programmes en un seul couronné par l'octroi d'un seul parchemin.
- 2) Les programmes combinés sont d'une durée de cinq années et permettent les deux appellations B.Sc.-B.Éd., B.A.-B.Éd., B.E.P.-B.-Éd. et B.T.-B.Éd.
- 3) Les programmes combinés comprennent l'équivalent de deux années d'étude en éducation et trois années d'étude dans les matières d'enseignement.
- 4) Les diplômé.es des programmes combinés qui se destinent à l'enseignement au secondaire doivent faire l'étude de deux matières d'enseignement dans un même champ d'études (un certain nombre d'autres paramètres, incluant celui-ci, se retrouvent dans un document soumis par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et guident les futurs diplômé.es face aux exigences de la certification) (voir document ci-après).
- 5) En application de ce modèle, les exigences de chaque baccalauréat sont réduites et utilisées de façon flexible prenant en compte la fréquentation inévitable de différents champs de la connaissance, la maturation additionnelle reliée à une cinquième année d'étude et les transferts d'apprentissage propres aux formations mixtes.
- 6) Pour la formation à l'enseignement au primaire, les seules concentrations prévues sont obligatoires pour tous et la formation est couronnée par l'appellation B.A.-B.Éd.

*Normes pour la structure des programmes combinés  
(enseignement au secondaire)*

1) Crédits dans les matières d'enseignement	
▪ crédits de la concentration majeure	42 à 48 cr.
▪ crédits de la concentration mineure	24 à 30 cr.
Total pour les matières d'enseignement	66 à 78 cr.
2) Crédits pour la formation en éducation	
▪ crédits de cours, séminaires, etc.	47 cr.
▪ crédits de stages	16 cr.
Total pour l'éducation	63 cr.
3) Crédits de didactique	6 cr.
4) Formation générale	21 cr.
Total pour le programme combiné	156 à 168 cr.

Notes:

- *Le SAC avait autorisé de 67 à 76 crédits en éducation pour un grand total de 160 à 181 crédits mais la concentration adoptée par la suite fut de 63 crédits en éducation.*
- *Les crédits de didactique contribuent à la fois à la formation en éducation et sont une contribution à l'intégration des matières d'enseignement.*
- *En sciences et aux arts-humanités, six (6) crédits de sciences ou arts-humanités (autres que les matières d'enseignement elles-mêmes) pourront être comptabilisés en tant que formation générale de manière à permettre 90 crédits de sciences ou arts-humanités.*
- *Quatre (4) crédits de la formation (stages) s'obtiennent en dehors de l'année académique régulière.*

### **1.5 Normes pour les laboratoires, stages, visites, etc.**

Pour faciliter les adaptations et tenir compte de contraintes particulières, il est possible dans la description d'un programme d'identifier et de définir certains exercices d'apprentissage nécessaires à l'acquisition des connaissances d'une manière distincte des cours (exemples: stages, laboratoires, visites, etc.). De tels exercices peuvent comporter des crédits et être évalués par les cotes habituelles lorsque comptabilisés à l'intérieur de la concentration. Lorsque non comptabilisés dans la concentration, ils peuvent apparaître au dossier sans crédits mais avec la cote S ou NS et sont limités à un maximum de six heures par semaine dans une session donnée et à un maximum de quatre sessions d'un programme de huit sessions.

Note:

*Certains programmes exigent des formations ou exercices en dehors des huit sessions normales d'un programme de baccalauréat (exemple en mai et juin). En plus des exigences additionnelles en frais de scolarité que de tels programmes pourraient engendrer, le SAC verra à l'application particulière des normes à de tels cas.*

**1.6 Normes dans le cas du français (pour tous les programmes de 1<sup>er</sup> cycle)**

- 1) Au moins 6 crédits de formation en français (niveau 1885 et +).
- 2) Dans les dossiers contenant plus de 6 crédits de FR, seulement 6 crédits seront comptabilisés dans la composante de formation générale.

Note:

*Les personnes qui n'ont pas encore été admises au cours FR 1885 devraient avoir une charge de travail limitée pour les raisons suivantes. Tout d'abord si la charge de travail de ces personnes n'est pas limitée, elles n'auront pas le temps d'utiliser les moyens qu'on s'efforce de mettre à leur disposition pour remédier à leurs difficultés. D'autre part, les déficiences en français rendent certainement plus difficiles les apprentissages et si on n'en tient pas compte en réduisant la charge de travail, on compromet sérieusement la formation et le progrès dans les études. De plus, si on ne tient pas compte de cette difficulté d'apprentissage des personnes qui ont une déficience en français, leur présence en grand nombre dans les cours modifie le niveau de ces cours au détriment des autres étudiants et étudiantes.*

**1.7 Normes dans le cas de l'anglais comme langue seconde**

- 1) La réussite de cours ou un test d'anglais de niveau de l'examen final de EN 1022 avant la 3<sup>e</sup> année d'étude.
- 2) Dans les dossiers contenant plus d'un cours d'anglais, seulement 3 crédits seront comptabilisés dans la composante de formation générale.
- 3) Dans le cas des étudiants et étudiantes provenant de pays où l'anglais n'est pas la langue première ou la langue seconde habituelle, réussir un test d'anglais du niveau EN 1022 ou, à défaut, avoir réussi 6 crédits d'anglais avant la 3<sup>e</sup> année d'étude.