

Jean-Pierre Goulet

Consultant en développement
pédagogique

La définition de programme d'études, telle que présentée dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial, et la notion d'approche-programme qui sous-tend cette définition ont fait naître, chez des enseignants, des conseillers pédagogiques et des cadres, un intérêt certain ; on y voit des moyens privilégiés d'améliorer la qualité des apprentissages et de permettre aux enseignants de sortir de leur isolement.

Il y a loin, toutefois, de la coupe aux lèvres ; l'établissement de véritables programmes d'études au collégial se heurte à de nombreux obstacles. « Autant le bien-fondé de l'approche [-programme] s'impose rapidement à l'esprit, autant la mise en œuvre peut se buter à des structures, à des habitudes, à des "royaumes protégés" !¹ »

J'explique pourquoi, à mon avis, il n'est pas facile pour les enseignants d'en arriver à de véritables programmes d'études ; je propose également une piste qui, le temps aidant, pourrait contribuer à aplanir les difficultés. On cherchera en vain ici une analyse systémique et systématique de la réalité ; mon propos prend la forme d'un essai avec les qualités et les défauts du genre.

QUATRE CONCEPTS CLÉS

La question à débattre tourne autour de quatre notions ; celle de programme évidemment, d'approche-programme, de compétence et de formation fondamentale².

Je retiens, comme bien d'autres, la notion de formation fondamentale présentée dans l'*Édition commentée du Règlement*

L'approche-programme : quelques changements en perspective

sur le régime pédagogique du collégial³.

Il s'agit d'une définition cadre qui appelle les enseignants à préciser, ensemble, les objectifs de formation fondamentale. Les enseignants devraient donc définir les concepts et principes de base de leur discipline (deuxième volet : la profondeur) ce qui, soit dit en passant, est loin d'être chose faite, ce volet de la définition de la formation fondamentale ayant fait l'objet de très peu d'attention jusqu'à maintenant. Le premier volet par contre (l'extension) a donné lieu à une réflexion sérieuse dans beaucoup de collèges ; plusieurs en sont arrivés à établir une liste d'objectifs de développement intégral de la personne poursuivis dans l'établissement. Notons à ce sujet que, pour être vraiment utiles, ces objectifs doivent être réalistes ; on cherche à préciser ce que l'élève sera capable de faire à la fin de ses études collégiales et non pas à la fin de sa vie.

Il s'agit donc, en définitive, de définir les compétences que les étudiants vont venir chercher au collégial.

Ces compétences, ils vont les acquérir à travers un programme d'études c'est-à-dire, un ensemble intégré de cours et d'activités d'apprentissage. Il faut insister sur le mot intégré car c'est justement, comme on le verra plus loin, l'absence d'intégration qui fait qu'il y a peu de véritables programmes à l'heure actuelle. On pourrait ajouter que, dans un programme, le cheminement devrait être progressif, c'est-à-dire, entre autres, aller du simple au complexe et présenter des exigences de plus en plus élevées.

L'approche-programme elle, contentons-nous de cette brève définition pour l'instant, c'est la lunette à travers laquelle les enseignants pourraient aborder leur travail et qui les amènerait à se centrer sur les compétences à faire acquérir avec des collègues, qu'ils enseignent la même discipline ou une discipline différente.

LE CHANGEMENT

Ainsi présentées, les choses paraissent évidentes et, probablement pour la plupart des gens, souhaitables. Pourtant, elles font naître en même temps beaucoup de questions, d'hésitations, de craintes, quand ce n'est pas une opposition ouverte.

Les spécialistes en développement organisationnel diraient qu'on se trouve devant un phénomène intéressant de résistance au changement ; c'est sans doute vrai mais quels changements craint-on au juste ? C'est cela qu'il faut cerner.

En fait, la notion même de programme appelle des façons de voir et de faire les choses qui peuvent paraître diamétralement opposées à ce qui prévaut présentement.

Voyons la question d'un peu plus près.

DES PROGRAMMES D'ÉTUDES QUI N'EN SONT PAS

Lorsqu'on a créé les cégeps, il y a près de vingt-cinq ans, on a, évidemment, rédigé les *Cahiers de l'enseignement collégial* à partir de la notion qu'on avait alors des programmes. Le collégial s'est retrouvé avec une liste de cours regroupés par disciplines ou spécialisations. Pour ces regroupements, on a défini des buts, fort généreux sans doute, mais le plus souvent trop vagues et trop équivoques pour orienter l'action pédagogique. On n'a pas pris, à l'époque, le soin de faire ressortir la contribution spécifique de chacun des cours à la formation de l'étudiant non plus que les liens entre les cours. Comme le soulignait, en 1975, le rapport Nadeau : « Le programme est le résultat d'activités juxtaposées, dans des matières "obligatoires", "spécialisées", "complémentaires"³ ».

Et c'est à partir des *Cahiers* que s'est construit l'enseignement collégial. Les enseignants y trouvaient matière à la rédaction de leurs plans de cours, mais rien qui leur aurait permis de situer leurs cours par rapport à ceux que dispensaient leurs collègues, dans le cadre du programme que suivaient effectivement les élèves. Or, la pratique pédagogique qui s'est instaurée dans les cégeps n'a pas permis de pallier le flou et le manque de cohérence des programmes cadres. Bien sûr, il y a eu de nombreux projets faisant appel au travail d'équipe des enseignants, mais dans l'ensemble, pour des raisons qu'il serait sans doute intéressant de mieux comprendre un jour, le développement de l'enseignement collégial s'est fait davantage sous le signe de l'isolement que sous celui de la concertation. Les enseignants ont pris l'habitude de rédiger leurs plans de cours seuls ou en équipes restreintes (disciplinaires) sans tenir compte de l'enseignement que recevaient leurs élèves dans les autres cours de leur programme. Encore aujourd'hui, rares sont les cas où les membres d'un département présentent à leurs collègues leurs plans de cours, leurs stratégies d'intervention ou leurs instruments d'évaluation pour en discuter.

Dans ce cadre, chacun a consacré beaucoup d'énergie à former ses élèves dans sa classe et les résultats sont loin d'être désastreux comme certains voudraient le faire croire. Et maintenant, on veut faire mieux en faisant le pari qu'une meilleure intégration de l'enseignement va hausser la qualité de la formation. L'approche-programme gagne du terrain tant à la DGEC que dans les collèges ; l'exemple des programmes de sciences humaines et de soins infirmiers l'illustre très bien. Et c'est un changement majeur par rapport à ce qui a prévalu jusqu'au milieu des années 80. Il n'est peut-être pas exagéré de parler ici d'un changement de paradigme.

LES APPROCHES

En fait, pour l'essentiel, l'organisation et la pratique de la pédagogie au collégial reposent encore sur une approche qu'on peut qualifier de disciplinaire, difficilement compatible avec l'existence de véritables programmes d'études. Le passage de cette approche à une approche-programme constitue le grand défi auquel les éducateurs du collégial sont confrontés présentement. C'est ce passage qui fait peur, car il appelle des changements

importants dans la pratique et dans l'organisation de la pédagogie, mais aussi, et surtout peut-être, des changements dans la conception même de l'enseignement et du rôle de l'enseignant.

L'approche disciplinaire

Dans une approche disciplinaire, la pédagogie prend pour points de départ :

- le contenu ;
- l'enseignement ;
- les enseignants.

Comme on vient de le voir, les *Cahiers de l'enseignement collégial* sont organisés à partir du contenu.

Au niveau provincial, on a des regroupements de professeurs sur la base du contenu (coordinations provinciales) ; même chose au niveau local avec les départements.

La durée d'un cours est définie à partir du nombre d'heures d'enseignement. Il en va de même pour la tâche de l'enseignant et quand les directions exercent un contrôle sur cette tâche, celui-ci porte rarement sur autre chose que la présence en classe. Et, pour autant que je puisse en juger, préparer un cours c'est, pour plusieurs, exclusivement préparer du contenu.

Dans une approche disciplinaire, l'insistance est mise sur le produit et sur ceux qui l'offrent. L'expression « maison d'enseignement » est significative à cet égard.

L'approche-programme

Dans une approche-programme, on va plutôt donner préséance aux résultats et, si l'on me passe l'expression, à la clientèle. Il est à noter que la qualité du contenu, de l'enseignement et des enseignants conserve toute son importance ; elle est le gage d'une formation de qualité.

L'approche-programme nous oblige toutefois à un changement de perspective. Ici, la pédagogie prend pour points de départ :

- les objectifs d'apprentissage ;
- les élèves ;
- l'apprentissage.

Dans une approche-programme, les collèges deviennent des « maisons d'apprentissage » et la « productivité » n'est plus évaluée à partir du nombre de programmes dispensés ou du nombre

d'heures-élèves, mais bien à partir des compétences que les élèves y acquièrent.

Ici l'enseignant n'est plus responsable de 15 heures d'enseignement par semaine mais plutôt d'une trentaine d'heures d'apprentissage ; un cours ne dure plus 45 heures mais 90 heures (pour une pondération de 3-0-3) et les objectifs d'apprentissage doivent être fixés en fonction de cette réalité. Donner un cours devient, dans un sens, secondaire par rapport à faire apprendre. « Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? », question pertinente s'il en est une dans une perspective d'approche-programme.

La « nouvelle mentalité », la « nouvelle façon de voir » qu'exige l'approche-programme doit être de plus partagée sinon par la totalité, du moins par le plus grand nombre possible d'intervenants. Être seul dans un groupe à travailler selon l'approche-programme n'a pas beaucoup de sens. Ce dont il est question ici, ce n'est pas seulement de l'apprentissage à faire réaliser dans un cours mais dans un ensemble intégré de cours, dans un programme d'études. Non seulement les enseignants d'un programme doivent-ils se pencher sur les apprentissages spécifiques à un cours, il leur faut aussi considérer les liens qu'entretiennent ces apprentissages entre eux. Ils doivent ensemble définir des principes directeurs pour les cours d'un programme, définir aussi des compétences et des niveaux de compétence, trouver des stratégies d'intervention, des modalités d'évaluation adéquates, etc. L'approche-programme exige donc une nouvelle façon de voir sa discipline mais aussi une nouvelle façon d'envisager les liens avec les collègues, quelle que soit la discipline qu'ils enseignent. Il importe de souligner ici qu'une véritable concertation exige que l'enseignement devienne un acte public. L'approche-programme appelle la transparence. Par voie de conséquence, les plans de cours, les méthodes d'enseignement, les questionnaires d'examen, etc. sont soumis aux commentaires et aux critiques des pairs, à une évaluation en somme.

LE PERFECTIONNEMENT ET LA COORDINATION

Les programmes d'études, outre les changements de mentalités, commandent des modifications dans de nombreux aspects de la vie organisationnelle ; j'en retiens deux qui me paraissent

sent particulièrement importants : le perfectionnement et la coordination.

Tous les enseignants ont une solide formation disciplinaire ; il n'en va pas de même en psychopédagogie. Or, avec l'approche-programme, à l'expertise dans la discipline s'ajoute la nécessité, pour tous, d'une certaine compétence en pédagogie, les enseignants ayant dorénavant à se pencher ensemble sur l'apprentissage. Certains ont déjà investi dans le domaine, d'autres non. Pour en arriver à de véritables programmes, les enseignants doivent, au moins minimalement, maîtriser les concepts de base et partager un vocabulaire commun. Inutile de penser à un véritable programme si les trois quarts des enseignants de ce programme ne font pas, par exemple, la distinction entre objectifs et contenu. Il faudrait donc songer à un perfectionnement visant l'acquisition de compétences minimales pour ceux qui ne les possèdent pas, perfectionnement éventuellement assorti d'un système de reconnaissance des acquis. Ce perfectionnement devrait toucher, entre autres, les aspects suivants :

- Planification de l'enseignement ;
- Théories de l'apprentissage ;
- Formation fondamentale et approche-programme.

Comme on l'a vu, l'approche-programme repose sur la concertation ; il faudra donc mettre en place des mécanismes de coordination qui, vraisemblablement, vont modifier la tâche des enseignants. À l'heure actuelle, c'est évidemment à des comités qu'on pense et plusieurs se voient déjà assister, en plus des réunions actuelles, à celles des comités de programmes dans lesquels ils enseignent. Or les comités sont un mode de coordination parmi d'autres et, avant de choisir le mode, il faut d'abord se demander sur quoi portera la coordination et quels sont les objectifs visés. Quoi qu'il en soit, il faudra porter une attention toute particulière à la coordination qui risque d'être le talon d'Achille de l'approche-programme. Une chose est certaine, les mécanismes actuels ne permettent pas la mise en place de véritables programmes d'études.

DE LA COUPE AUX LÈVRES

Devant de telles perspectives de changements, on comprend que les plus enthousiastes se posent des questions et hésitent quelque peu ; on comprend aussi que d'autres résistent ouvertement.

À bien considérer les choses toutefois, les changements nécessaires à l'établissement de véritables programmes et l'adoption de l'approche-programme ne sont pourtant pas aussi considérables qu'il y paraît à première vue.

Bien sûr, la marche est haute si l'on pense au moment où tous les enseignants de tous les collèges auront adopté une approche-programme et où l'on aura réussi, pour tous les programmes, à s'entendre sur les compétences à acquérir, sur les stratégies appropriées...

Elle paraît un peu moins haute si l'on se place non pas devant tout le système mais devant un établissement. Il est possible pour un collège, dans des délais raisonnables et avec un minimum de heurts, d'adopter une approche-programme. C'est ce qu'a réalisé le Collège Alverno à Milwaukee. Les enseignants de matières différentes ont réussi à définir des compétences et des stratégies d'enseignement qui sont devenues les bases des programmes.

La marche paraît encore moins haute si l'on prend comme cible un programme particulier dans un collège. Un peu partout dans la province, de telles expériences sont en cours.

Et il n'y a plus qu'à soulever légèrement le pied pour des enseignants de disciplines différentes, enseignant à un même groupe d'élèves, qui décident de préciser quelques compétences et de se mettre ensemble pour les faire acquérir... Voilà qui procède d'une approche-programme et qui peut mener rapidement, sinon à de véritables programmes complets et structurés, du moins à quelque chose de plus intéressant qu'une liste de cours ; et une telle réalisation – qu'on ne peut qualifier de très menaçante – pourrait avoir un effet d'entraînement sur d'autres groupes d'enseignants.


Quel que soit le niveau auquel on décidera d'agir toutefois, il faudra s'assurer d'abord et avant tout que les intervenants adhèrent à l'approche-programme : qu'ils la comprennent et qu'ils y croient, tout en étant conscients des difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer.

CONCLUSION

Il faut bien être conscient que l'enjeu de l'approche-programme et des programmes d'études repose principalement sur les

enseignants. La DGEC va sans doute produire des programmes cadres qui seront inspirés d'une approche-programme : ce ne seront toujours que des cadres que les enseignants auront le loisir de traduire dans une perspective d'approche-programme... ou de listes de cours.

Les directions des services pédagogiques, au mieux, vont encourager et soutenir l'approche-programme, au pire, l'ignorer... ou la décréter... ils ne pourront se substituer aux enseignants.

Une chose est claire : les programmes d'études et l'approche-programme ne sont pas des modes passagères (à moins que le bon sens soit une mode). J'ai la ferme conviction que les collèges qui s'y engagent résolument vont améliorer grandement la qualité des apprentissages de leurs élèves et permettre à leurs enseignants de retirer une plus grande satisfaction au travail... Qu'on me permette, comme à d'autres, d'avoir mon utopie directrice, et d'espérer qu'elle est partagée. 

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. LEDUC, Pierre, « Comment gérer les programmes d'études afin de favoriser le développement de la compétence », *Actes du 10^e colloque annuel de l'AQPC*, Québec, 1990, texte 21, p. 7.
2. Lire à ce sujet le texte de Sophie Dorais, « Réflexion en six temps sur l'approche-programme », dans *Pédagogie collégiale*, septembre 1990, vol. 4, n° 1, p. 37-41.
3. La formation fondamentale se définit d'abord par son extension : elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions ; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur : elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques.
Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, L. R. Q., c. C-29, a. 18, 1984, p. 7.
4. Conseil supérieur de l'éducation, *Le Collège*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1975. Extraits parus dans *Pédagogie collégiale*, octobre 1987, vol. 1, n° 1, p. 36.