

L'approche-programme en action *

Cécile Lambert

Professeure adjointe
Département des soins infirmiers
Université de Sherbrooke

Amorcée au milieu des années 90, la révision du programme de soins infirmiers visait autre chose qu'une nouvelle liste de cours. Une expérience inspirante qui permet de mieux saisir la problématique de l'approche-programme dans le réseau collégial.

Le cheminement des professeures de soins infirmiers présente la perspective d'une histoire vraie, c'est-à-dire celle d'une expérience remplie d'aspirations mais aussi d'imperfections. De ce fait, ce cheminement nous renseigne sur les éléments de la problématique qui entourent l'adoption de l'approche-programme en milieu collégial ; il nous renseigne également sur la mise en œuvre d'un programme qui se préoccupe de formation fondamentale. Car dans notre cas, formation fondamentale et approche-programme font partie d'un même ensemble. Le premier constitue le quoi de la démarche, le second, le comment.

Dans une première partie, je montrerai comment l'approche-programme a fait une percée dans les us et coutumes des professeures de soins infirmiers du réseau collégial. Par après, je dégagerai quelques éléments clés qui caractérisent l'approche-programme. En conclusion, je me pencherai sur certains aspects de la réalité collégiale susceptibles de nuire à l'adoption de l'approche-programme ainsi que sur la possibilité de rendre la situation plus favorable à cette approche.

L'APPROCHE-PROGRAMME EN SOINS INFIRMIERS

L'approche-programme en soins infirmiers s'inscrit à l'intérieur d'un projet de réforme qui comporte quatre changements majeurs, dont deux sont d'ordre disciplinaire et deux d'ordre pédagogique.

- Délimitation du rôle de l'infirmière diplômée des cégeps. Celle-ci doit être

une généraliste capable de répondre aux exigences de la loi des infirmiers et des infirmières du Québec pour intervenir auprès des individus de tous les âges de la vie dans des situations courantes de promotion et de recouvrement de la santé.

- Adoption de cadres théorique et organisationnel qui mettent l'accent sur les soins infirmiers. Les professeures délaissent le modèle biologique, dit médical, pour situer leur enseignement dans des problématiques qui relèvent d'une approche globale du client. Ce changement représente une ouverture vers le savoir propre aux soins infirmiers.
- Orientation systémique pour la pédagogie, c'est-à-dire abandon de l'approche-contenu en faveur d'une approche qui correspond davantage à ce que nous appelons aujourd'hui la formation fondamentale.
- Appropriation d'une démarche curriculaire pour la transformation des plans cadres en programmes locaux.

Une démarche qui a des racines

À toutes fins utiles, pour les professeures de soins infirmiers, le mouvement vers une approche-programme commence à l'automne 1977, lors d'une rencontre du Comité pédagogique provincial du programme qui portait alors le nom de Techniques infirmières. Toutefois, il importe de

réaliser que ce mouvement comme tel est enraciné dans des faits qui précèdent cet événement. Notons qu'à ce moment-là, l'expression approche-programme ne faisait pas partie du vocabulaire des professeures de soins infirmiers, il était plutôt question de curriculum.

Au milieu des années 70, des conseillères du secteur de la formation professionnelle à l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) s'inquiétaient de l'absence de cohésion à l'intérieur du programme d'études collégiales en soins infirmiers. Elles avaient donc entrepris de mettre sur pied, à l'intention des professeures de soins infirmiers des cégeps, des sessions de formation d'une durée de douze jours sur le curriculum. Ainsi, sur une période de deux ans, 143 enseignantes provenant de 31 collèges ont été éveillées à l'idée qu'il ne suffit pas de donner des cours pour former des infirmières¹.

La démarche empruntée par les conseillères de l'OIIQ pour les sessions de formation sur le curriculum s'inspirait de Tyler qui, en 1949, avait publié le désormais classique *Basic Principles of Curriculum and Instruction*². Il s'agit d'une démarche qui comporte quatre temps et qui se situe à l'intérieur d'un processus cyclique et continu. Les professeures de soins infirmiers qui participent à ces sessions de formation apprennent que l'élaboration d'un programme d'études exige d'abord une réflexion et des choix concernant les assises conceptuelles suivantes : une philosophie de l'homme, une philosophie de l'éducation et une philosophie des soins infirmiers. Dans un deuxième temps, les buts du programme sont déterminés. Vient ensuite la sélection et l'organisation des apprentissages nécessaires pour

* Extrait d'une conférence prononcée au cégep François-Xavier-Garneau, le 18 janvier 1991.

l'atteinte des buts choisis. Une dernière étape renvoie à l'évaluation du programme d'études. Nous le verrons plus loin, ce modèle particulier d'élaboration de curriculum a été abandonné en faveur d'un autre, mais je considère que c'est dans la foulée des discussions (parfois, à n'en plus finir) sur les diverses philosophies, qu'a pris racine la démarche qui a permis l'élaboration et l'application du programme d'études actuel. Avec les sessions de formation sur le curriculum, bon nombre de personnes avaient saisi l'idée que c'est en termes de programme et non plus en termes de cours qu'il fallait repenser la formation infirmière dans les cégeps.

Virage vers l'approche-programme

Les sessions de formation de l'OIIQ sur le curriculum ont sans aucun doute fait germer la notion d'approche-programme dans les départements de soins infirmiers. Toutefois, ce n'est qu'à la phase d'analyse et d'évaluation du processus de révision de programme de la DGEC qu'a pris forme le discours qui va orienter la démarche des professeures de soins infirmiers et que se sont manifestés les premiers signes de leur engagement pour une révision caractérisée par une approche-programme. Cette phase fut longue. En fait, elle dura presque trois ans : de l'automne 1977 à juin 1980. De cette phase critique, je retiens trois points : le rôle du Comité pédagogique provincial, le choix d'un modèle pour l'élaboration du curriculum et les rapports entre le programme d'État et le programme local.

Le rôle du Comité pédagogique provincial

Avec le passage en phase d'analyse, le pôle de rayonnement en matière de révision de programme change. À partir de ce moment, l'animation viendra de l'intérieur du réseau collégial, c'est-à-dire du Comité de coordination provincial plutôt que du secteur de la formation professionnelle de l'OIIQ, mais la collaboration entre les personnes qui représentent ces deux organismes demeure des plus étroites. Dès le début des travaux d'évaluation, le Comité de coordination provincial s'engage à entretenir et à stimuler des échanges à travers le réseau dans le but de permettre au plus grand nombre de personnes possible de participer au débat entourant la révision du programme d'études. Il est assez juste de dire qu'un an après le début de la phase d'évaluation, le virage vers l'approche-

programme est bel et bien amorcé. Car à partir de ce moment, même si le nouveau programme est loin d'être élaboré, il est entendu que ce qui est à venir sera plus qu'une liste de cours. Ainsi, dans un procès-verbal de la réunion du 20 octobre 1978 du Comité plénier du Comité pédagogique, la coordonnatrice affirme que l'objectif des travaux d'évaluation se précise et qu'il peut s'énoncer comme suit : « présenter un projet de programme permettant à chaque collège de bâtir son propre curriculum³ ».

Le choix d'un modèle

Au cours de cette même rencontre, la coordonnatrice sollicite une invitation de la part des collèges qui utilisent déjà une conception des soins infirmiers. Elle souhaite ces échanges afin de « voir quel type de programme cadre » est apte à favoriser une telle approche⁴. Parmi les collèges qui répondent à l'appel, notons les collèges anglophones qui ont déjà amorcé de façon très systématique une démarche de révision de programme d'études dans un contexte curriculaire. Le modèle utilisé était celui de Chater.

Ce modèle qui, par la suite, allait orienter la démarche d'élaboration du nouveau programme d'études se distingue de celui de Tyler en ce sens qu'il met l'accent sur la description des éléments qui constituent un programme d'études, plutôt que sur l'identification des assises conceptuelles. Pour Chater, un programme est un système qui comporte trois éléments d'importance égale et en interaction constante : l'étudiant, le milieu et le contenu. L'élément *étudiant* comporte une description de la population, de ses buts, de ses intérêts et une attention aux théories et aux concepts qui touchent, entre autres, la motivation, le concept de soi et l'apprentissage. L'élément *milieu* met l'accent sur les paramètres socio-économiques, politiques et culturels et l'identification des ressources tant à l'intérieur du milieu de formation que dans la communauté. L'élément *contenu* comprend non seulement l'identification des compétences requises en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être mais aussi une organisation qui relie l'ensemble des apprentissages souhaités.

La décision de se référer à Chater plutôt qu'au modèle de l'OIIQ, inspiré par Tyler, vient du comité de coordination. En consultant certains documents pour la préparation

de cette présentation, j'ai pu constater qu'un des premiers textes utilisés pour consulter les enseignants avait un caractère hybride : il se référait à Tyler et à Chater. Plus tard, en 1981, au moment de l'élaboration des plans cadres, le modèle de Chater sera l'unique cadre de référence.

Rapport entre programme d'État et programme local

En choisissant d'adopter une approche curriculaire, les professeures de soins infirmiers ont rapidement été confrontées à une particularité québécoise : le partage des responsabilités entre les collèges et le ministère en matière d'élaboration et de révision de programmes d'études au collégial. Voici un extrait d'un document de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps qui illustre notre propos :

Les programmes du collégial sont des programmes d'État autorisés et sanctionnés par le ministre. La responsabilité première en matière d'élaboration, de révision et d'évaluation de programme appartient à la Direction générale de l'enseignement collégial. Toutefois l'application des programmes est confiée aux collèges reconnus par la loi comme des organismes autonomes⁵.

Ainsi, les toutes premières réflexions des enseignantes de soins infirmiers sur la révision de leur programme d'études ont suscité plusieurs questions : en quoi le programme cadre se distingue-t-il du programme local ? Comment utilise-t-on le programme cadre ? Y a-t-il recoupement entre les deux ou encore existe-t-il des sources de conflit entre l'un et l'autre ? Les échos de ces préoccupations parviennent au Comité pédagogique qui demande alors à son sous-comité d'établir les distinctions entre le futur programme-cadre et les exigences d'un programme local dans un contexte curriculaire.

Dans sa démarche, le sous-comité du Comité pédagogique a choisi d'identifier d'abord ce qui devait relever de la DGEC. Les trois aspects retenus en janvier 1979 furent les suivants⁶ :

- À partir de l'acte infirmier, décrire le profil professionnel de façon détaillée en rapport avec le niveau collégial de formation.

- Déterminer les exigences minimales des trois savoirs : savoir, savoir-être, savoir-faire.
- Identifier les champs d'activité de l'infirmière en fonction des services requis par la société.

Vu de cette façon, le programme cadre devient un instrument qui indique les buts, les orientations et les objectifs généraux du programme d'études pour la formation des infirmières au niveau collégial. Toutefois, il constitue la première partie d'une démarche qui doit être complétée dans chacun des collèges où est offerte l'option des Techniques infirmières. D'où la nécessité de bien identifier localement les caractéristiques des étudiants et du milieu, en vue de choisir une conception de l'éducation et une conception des soins infirmiers qui serviront de canevas à la formulation et à l'organisation des objectifs spécifiques, des contenus, des moyens d'apprentissage et des modes d'évaluation.

Le plan d'action du ministère : une histoire de concertation

Nous jugeons utile de soulever le fait que le discours autour de l'approche-programme s'est d'abord développé à l'intérieur du cadre de révision proposé par la DGEC à cette époque. Il faut dire que l'attitude d'ouverture des professionnels responsables du dossier des soins infirmiers mérite d'être soulignée.

Toutes les personnes qui ont influencé l'évolution de ce dossier au cours de la première phase ont su se centrer sur le but poursuivi et mettre au second rang le discours propre à l'instance qu'elles représentaient, et cela de façon constante. Ainsi, en juin 1979, le sous-comité du Comité pédagogique qui regroupe des professeurs de soins infirmiers et des représentants de la DGEC et de l'OIIQ s'est donné le mandat d'amener les instances respectives à être au service du but poursuivi : l'élaboration d'un programme cohérent et pertinent pour la société québécoise dans un contexte curriculaire. Deux mois plus tard, il fut entendu que le ministère était l'instance responsable du programme d'études, mais que les choix des orientations pour la formation des infirmières au collégial feraient l'objet d'une entente entre l'OIIQ et le ministère.

L'élaboration d'un cadre conceptuel : un préalable aux plans cadres

Récemment, dans un numéro de la revue *Pédagogie collégiale*, Bernard Dionne écrivait que ce n'est pas « à mains levées » qu'on fait des programmes d'études⁷. Il se réfère sans doute à cette habitude assez répandue à l'intérieur du réseau collégial qui consiste à voter les ajouts et les retranchements de cours ou de partie de cours, comme si on était en assemblée délibérante. Le programme Soins infirmiers n'a pas été élaboré « à mains levées », ce qui ne signifie pas pour autant qu'il a été élaboré en vase clos. Les consultations ont été très nombreuses et toutes les professeures de soins infirmiers ont eu l'occasion de se prononcer sur ce que devait être le cadre théorique pour l'organisation du contenu du nouveau programme d'études. D'ailleurs, elles ont rejeté la première version qui leur a été présentée au mois de mars 1981. Il faut dire que cette façon de présenter un programme d'études était assez nouvelle puisqu'elle ne se ramenait pas à une juxtaposition de cours, mais plutôt à une représentation des aspects clés devant relier les différents éléments de contenu du programme. Deux mois plus tard, un nouveau projet était accueilli favorablement, il avait été élaboré à partir des trois questions suivantes :

- les soins infirmiers, c'est quoi ?
- ça prend quoi pour rendre le service propre aux soins infirmiers ?
- dans quel contexte les infirmières diplômées des collèges seront-elles appelées à rendre ce service ?

Les soins infirmiers furent alors définis comme étant un service d'aide rendu dans le contexte d'une interaction infirmière-client en vue de la promotion et du recouvrement de la santé. Les compétences requises pour rendre ce service furent traduites en termes de cinq fils conducteurs : la connaissance de la personne, c'est-à-dire le client et les habiletés que doit posséder l'infirmière pour rendre le service d'aide propre aux soins infirmiers : la démarche de soins, la communication, l'engagement professionnel et l'actualisation de soi.

Le contexte dans lequel une infirmière diplômée des cégeps est appelée à rendre son service d'aide reflète le cadre établi lors du choix des buts et des orientations

pour la formation infirmière au collégial : celui d'une infirmière généraliste capable d'exercer sa profession auprès d'individus, à tous les âges de la vie, dans des situations courantes. Les thèmes qui se rattachent aux compétences particulières qui découlent des cinq fils conducteurs apparaissent dans le schéma présenté sur la page suivante.

Par la suite les collèges furent invités à poser leur candidature pour l'expérimentation. Trois d'entre eux furent choisis : Limoilou, Saint-Félicien et Trois-Rivières. Durant l'année qui précéda l'expérimentation, les professeures de ces trois collèges furent appelées à développer leur programme local à partir de celui établi dans les plans cadres et en reprenant encore une fois le modèle de Chater. Cette fois-ci, toutefois, elles devaient décrire leur propre clientèle et leur propre milieu et, par après, adapter le contenu des plans cadres à leur réalité locale. Cette démarche fut également reprise par tous les autres collèges. Et c'est ainsi que l'approche-programme s'est mise à faire partie des us et coutumes des professeures de soins infirmiers du réseau collégial.

Une boucle à fermer : un programme, c'est plus qu'une concentration ou une spécialisation

Dans l'ensemble, je crois qu'il est assez juste de dire que les professeures de soins infirmiers ont, en regard des apprentissages qui touchent directement leur pratique professionnelle et, dans une certaine mesure, en regard des apprentissages connexes aux soins infirmiers qui sont confiés aux disciplines de la biologie, de la psychologie et de la sociologie, été attentives aux exigences de l'approche-programme. L'écoute des milieux de travail a également été respectée. Cela étant dit, une approche-programme doit tenir compte de l'ensemble de la formation que reçoit l'étudiant. Et dans le contexte de l'enseignement collégial, cela comporte, au-delà des cours de concentration et de spécialisation, des cours de français, de philosophie, d'éducation physique et des cours complémentaires. Sur ce point, la démarche que j'ai présentée est lacunaire. Elle est lacunaire aussi au sens où une approche-programme devrait articuler la formation donnée dans un ordre d'enseignement avec les autres ordres d'enseignement. Nous sommes d'autant plus conscientes de ces lacunes que nous les avons identifiées tout au début de l'expérience. Malgré

Programme Soins infirmiers	
Thèmes et compétences	Concepts particuliers
◆ Démarche de soins (compétences intellectuelles)	Jugement clinique (diagnostique et thérapeutique)
◆ Communication (compétences interpersonnelles et langagières)	Relation aidante Le non-verbal L'écrit L'enseignement au client
◆ Engagement professionnel (compétences interpersonnelles morales et politiques)	Clarification des valeurs Jugement éthique Conscience sociale Socialisation à la profession et au milieu de travail
◆ Actualisation de soi (compétences intrapersonnelles)	Connaissance de soi Utilisation de soi
◆ Connaissance de la personne (notions ayant trait à la promotion et au recouvrement de la santé et compétences psychomotrices)	Conception des soins infirmiers Diagnostiques infirmiers et interventions : – dépendantes – indépendantes – interdépendantes Problèmes de santé

certaines initiatives heureuses, beaucoup reste à faire pour combler ces deux lacunes.

DES CARACTÉRISTIQUES QUI DONNENT UN SENS À L'APPROCHE-PROGRAMME

Suite à ce survol de la révision du programme de soins infirmiers, on peut dégager quelques caractéristiques générales qui donnent un sens à l'approche-programme. Il est possible que l'approche-programme ne fasse pas encore partie de nos mœurs, mais chose certaine, les réflexions sur le sujet ne manquent pas. La revue *Pédagogie collégiale* a publié de nombreux articles sur le sujet et l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) y a même consacré un colloque. Je doute donc pouvoir apporter davantage au corpus théorique qui rend compte de l'approche-programme : les bienfaits et les mérites de celle-ci ont été maintes fois expliqués. Par contre, ayant participé « in vivo » à une expérience d'approche-programme, je peux à partir de cette expérience souligner quelques caractéristiques susceptibles d'en nourrir le sens.

Une démarche qui a un caractère holiste plutôt que linéaire

Aller vers l'approche-programme, c'est aller vers un but, celui de créer le lieu où s'harmonisent l'ensemble des apprentissages de l'étudiant.

Il importe de ne pas confondre approche-programme et gestion par programme ; l'approche-programme, c'est davantage une façon de penser sa relation avec l'étudiant, où le programme est perçu comme l'instance pouvant donner à l'étudiant le sentiment d'identité et d'appartenance qui sert de canevas à l'acte d'apprendre.

Dans un article touchant la réforme pédagogique d'Alverno, Jacques Laliberté souligne qu'avant d'arriver à leur but, les professeurs de cet établissement ont parcouru un chemin plutôt tortueux⁸. C'est aussi le cas du programme Soins infirmiers. Notre but était clair mais notre propre évolution nous a amenées à réviser régulièrement notre façon d'atteindre ce but. Créer un lieu qui donne aux étudiants un sentiment d'identité et d'appartenance n'est pas une question d'étapes, mais constitue plutôt une démarche de nature holiste.

Je ne connais pas de mode d'emploi qui suggère le comment de l'approche-programme, sinon une volonté de donner à l'étudiant un encadrement qui corresponde à l'acte d'éduquer.

L'étudiant au cœur du système

Si, en principe, l'étudiant est toujours au cœur du système, dans la vraie vie, la chose est moins certaine. Dans une des nombreuses sessions de perfectionnement qui ont eu lieu durant la révision du programme un des plus émouvants témoignages est venu d'une professeure de Saint-Jean-sur-Richelieu qui avait dit « Nous, à Saint-Jean, on est en train de se dire que " penser programme ", c'est une question de libertés individuelles du professeur par rapport aux droits de l'étudiant ». Cette remarque rejoignait toutes les participantes, car nous sentions bien qu'il nous faudrait en cours de route abandonner la chasse gardée sans doute sécurisante de notre salle de cours pour nous situer dans l'ensemble plus vaste où se trouve l'étudiant.

Devant les craintes exprimées en regard d'une liberté compromise, il y a lieu de se demander : quelles libertés ? Celle qui concerne les pratiques pédagogiques ? Certainement pas : l'approche-programme est un foyer qui encourage les initiatives pédagogiques. Celle de choisir de communiquer ou de ne pas communiquer avec ses collègues ? Celle d'établir ou de ne pas établir de cloisons entre l'administration, l'enseignement et les services aux étudiants ? Peut-être bien, mais à quel prix. Pour ma part, j'ai l'impression que, dans un contexte d'approche-cours, j'oblige l'étudiant à vivre sa formation en pièces détachées.

L'étudiant a droit à quelque chose de plus large que ce que lui offrent les seules perspectives de ma discipline, ou encore, les seules perspectives de ma spécialité à l'intérieur de cette discipline.

La notion de système

Un programme est un système, c'est-à-dire « un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisés en fonction d'un but⁹ ». Un programme, écrit Gabriel Aubin, c'est un ensemble de personnes, de contenus, de procédés et d'instruments réunis dans la poursuite d'objectifs éducatifs¹⁰. Nous ajoutons que c'est aussi un milieu avec un environnement qui lui est propre.

Penser programme, c'est agir en tenant compte du fait qu'il y a, au-delà de sa porte de classe ou de son bureau, des personnes et des événements qui vont influencer ce qui se passe dans la tête des étudiants. J'aime beaucoup cette phrase de Paul Forcier qui dit que l'approche-programme « *c'est un groupe de professeurs conscients qu'ils enseignent aux mêmes étudiants*¹¹ ». Je dirais même qu'il faut étendre cette conscience à l'ensemble des personnes qui animent le milieu pédagogique.

J'insiste beaucoup sur le fait que l'approche-programme est avant tout une attitude que partagent des personnes qui ont une mission commune. D'aucuns craignent que l'approche-programme entraîne obligatoirement une condition que l'on peut qualifier de « *réunionite aiguë* », ainsi que la perte de son identité professionnelle. Les personnes qui participent conjointement à la formation d'un groupe d'étudiants ont certainement besoin de se parler de temps à autre, mais si chacune partage le but qui oriente le système ainsi que le sens de sa contribution particulière, ces rencontres deviennent une source d'enrichissement professionnel et personnel. Dans le cas du programme Soins infirmiers, je peux témoigner de contributions appréciables pour le développement de notre savoir professionnel. Penser programme plutôt que penser cours a surtout eu pour effet d'élargir notre conception de notre double rôle professionnel.

La recherche de sens

« *Le programme constitue l'assise qui donne tout son sens à la mission de formation générale et professionnelle des cégeps*¹² ». Cela est tout à fait juste, mais le sens du programme reste à découvrir. Parler de recherche de sens peut paraître nébuleux. Dans l'enseignement, on préfère souvent un discours où il est plutôt question d'objectifs qui permettent de critérier les apprentissages et de les évaluer. Mais dépasser l'approche-cours pour aller vers une approche-programme suppose une démarche qui nous amène à aller au-delà des objectifs et des buts visés. Nous ne proposons pas de remplacer l'identification des objectifs par la recherche de sens, mais plutôt de s'interroger d'abord sur la raison d'être du programme de formation.

La recherche de sens pour un programme de formation donné nous oblige à poser

des questions très élémentaires du type de celles que nous avons relevées plus tôt et qui ont précédé l'élaboration du cadre conceptuel pour l'organisation du contenu du programme Soins infirmiers. Si je me rapporte aux quarante-deux collègues qui offrent l'option des soins infirmiers, des milliers d'objectifs ont probablement été rédigés. Tous puisent leur sens dans les réponses aux trois petites questions qui sont à l'origine de ce cadre conceptuel.

Un tissu de relations

Être rattaché à un programme suppose qu'on est conscient non seulement des liens qui nous rattachent aux autres personnes à l'intérieur du système, mais aussi de ceux qui relient notre enseignement ou nos activités à l'essence du système, c'est-à-dire à ce qui lui confère son caractère d'unité. L'approche-programme n'entraîne pas la disparition des cours, ni des départements. Elle les oriente, toutefois, en ce sens que les uns et les autres doivent se rattacher à un système plus large et plus complexe. Le nombre et la diversité des interrelations peuvent parfois obscurcir l'essence même de la formation : dans ce cas, les arbres cachent la forêt. Concrètement, cela signifie que tous les étudiants devraient être en mesure de dire en quelques phrases ce qu'ils font au cégep et en quoi leurs divers apprentissages sont, d'abord, reliés à la raison pour laquelle ils fréquentent une maison d'enseignement et, ensuite, en quoi ils sont reliés les uns aux autres. Mais cela, ils ne peuvent le découvrir par eux-mêmes, surtout si les personnes qui encadrent ces activités d'apprentissage perçoivent plus ou moins clairement ce tissu de relations. Je sais fort bien que même avec une approche-programme, il y aura des étudiants qui ne parviendront pas à dire ce qu'ils font au cégep, parce qu'ils ne savent peut-être pas trop ce qu'ils font dans la vie. Mais on peut penser que dans un milieu où l'ensemble des personnes ayant une responsabilité vis-à-vis des étudiants perçoivent le caractère d'unité d'une formation donnée, bon nombre d'étudiants engagés dans cette voie vont également en saisir le sens.

Des choix plutôt que des compromis

Décider de ce qui est bon pour l'étudiant, comme le souligne Paul Forcier, c'est souvent une décision qu'on prend seul. Or dans un contexte d'approche-programme,

ce qui est bon pour l'étudiant est une décision qui concerne beaucoup de monde. Certaines personnes le savent-elles plus que d'autres ? La raison du plus fort est-elle toujours la meilleure ?

Lors d'une table ronde organisée pour discuter du cours d'*Initiation à la méthodologie des sciences humaines*, Danielle Laberge faisait la remarque suivante au sujet de l'élaboration du cours : « *Le contenu du plan de cours actuel est le résultat de compromis. Les gens ne s'entendent pas sur ce qu'est la science, les sciences humaines. Le résultat de ces discussions donne un compromis bâtard... Cela vient du refus de choisir*¹³ ».

Vouloir bâtir un programme ou un cours à partir d'une question comme « *qu'est ce que les sciences humaines ?* », aboutit presque inévitablement à des polémiques qui cachent les véritables enjeux. Prendre des décisions en regard du type de formation qu'on souhaite offrir à nos étudiants comporte aussi sa part de difficultés, mais celles-ci sont davantage surmontables. La recherche du sens que l'on souhaite donner à un programme de formation peut certainement éclairer nos choix. De plus lorsque nous nous situons dans une perspective où le service à l'étudiant est au centre de nos préoccupations, le compromis fait piètre figure.

L'APPROCHE-PROGRAMME DANS LE MILIEU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS ?

L'approche-programme est-elle bien établie ? Selon Pierre Leduc, pour les collèges qui visent une formation intégrée et polyvalente, la notion de programme devrait aller de soi, mais « *elle n'est pas encore devenue la ligne de force de notre action*¹⁴ ». « *Autant le bien-fondé de l'approche s'impose rapidement à l'esprit, autant la mise en œuvre peut se buter à des structures, à des habitudes, à des royaumes protégés*¹⁵ ». Comment expliquer ces propos ?

Dans un premier temps, je crois qu'il faut comprendre que les circonstances qui ont entouré l'élaboration des premiers plans cadres en 1967 n'ont certes pas favorisé le développement d'une approche-programme. Si l'on se reporte à ce qui a été l'an I et l'an II des cégeps, il faut savoir que les premiers plans cadres ont été élaborés par des équipes de professeurs, représentant tous les programmes, réunies au mois de juin à Trois-Rivières. Des personnes

qui ont participé à ces rencontres rapportent que chacun y allait de son expérience. Il est facile de comprendre que l'accent fut mis sur le développement du contenu. Il eut été difficile d'identifier ou de décrire les éléments du milieu ou de la clientèle puisque la connaissance qu'on pouvait avoir de ceux-ci était plutôt restreinte. La tradition d'élaborer des plans cadres « à *mains levées* » a commencé l'année suivante avec la création des comités pédagogiques de coordination provinciale et des divers comités qui participent à la coordination des programmes. D'autres moyens ont parfois été utilisés au cours des dernières années, mais dans l'ensemble, l'impression demeure que le processus s'apparente souvent à celui d'une négociation de convention collective. Si, aujourd'hui, on se réunit pour discuter d'approche-programme, c'est parce que certains d'entre nous mettent en cause les mécanismes utilisés pour élaborer et réviser les programmes d'études à l'intérieur du réseau collégial. Toutefois, il faut admettre que si ces mécanismes sont restés en place, c'est que plusieurs y trouvent leur compte.

Mais je ne crois pas que ces mécanismes soient entièrement responsables du fait que l'approche-programme ne soit pas « *la ligne de force de notre action* ». Certains points qui touchent la notion de programme d'études demandent à être clarifiés. Il nous faut comprendre qu'un plan cadre n'est pas synonyme de programme de formation. Un programme de formation ne peut s'établir qu'au plan local, car il n'y a pas de programme de formation sans la présence d'étudiants bien vivants. À ma connaissance, ceux-ci sont dans les cégeps et non dans l'édifice G. Le concept de curriculum peut nous être utile, car il permet de bien établir la distinction entre la liste des cours, la description des objectifs et des contenus et cet ensemble dynamique qui tient compte des interactions entre la clientèle étudiante, le milieu et le contenu.

Parmi les aspects qui pourraient freiner notre élan vers l'approche-programme, celui que je redoute le plus est ce que je nomme « *le syndrome du il* ». Par syndrome du « *il* », j'entends un discours où c'est toujours l'autre qui fait obstacle au bien-être de la collectivité. Il nous faut repenser notre façon d'entrevoir nos relations avec les divers paliers de personnel. Les jeux de cowboys, avec les bons et les méchants bien identifiés en raison du fait qu'ils appartiennent à une catégorie de

personnel différente de la nôtre, ne me semblent pas très compatibles avec l'approche-programme. Il est difficile d'établir des liens de collaboration avec des personnes en qui on n'a pas confiance ou, pire encore, avec qui on joue des « *games* ».

Je ne sais si c'est à cause de mon intérêt manifeste pour l'approche-programme, mais plusieurs personnes se sentent parfois obligées de me dire pourquoi penser programme est une idée que d'aucuns considèrent souhaitable mais utopique. On m'explique alors que les professeurs sont par nature trop individualistes. Ce genre de remarque me laisse un peu perplexe. Les professeurs sont sans aucun doute des personnes qui ont le goût de la réflexion individuelle, mais cela ne signifie pas pour autant qu'elles soient opposées à la collaboration ou qu'elles soient insensibles à une éthique de sollicitude en regard des élèves...

Ma dernière interrogation porte sur le fait qu'il est souvent dit que l'approche-programme c'est bien pour le secteur professionnel, mais peu adapté au secteur général. Si c'était le cas, il faudrait le regretter et se demander si les programmes de sciences humaines, de sciences de la santé, de sciences pures et autres programmes du secteur général ont une vocation de passerelle ou d'antichambre, plutôt qu'être des lieux de formation avec des missions qui leur sont propres. Passer deux ans de sa vie dans un couloir, ce n'est sûrement pas très gai ; et que dire de ceux qui y font carrière ! Heureusement, il existe des expériences comme celles vécues au collège Alverno pour démontrer que l'approche-programme convient tout autant aux étudiants du secteur général qu'à ceux du secteur professionnel.

Comme dernière remarque, j'aimerais dire que l'approche-programme n'est ni une mode, ni une nouvelle approche, c'est une façon de penser l'éducation qui est et qui, de tout temps, a été présente dans les établissements qui ont le sens de leur mission. Enseigner, nous dit Ulric Aylwin, c'est savoir fabriquer du sens¹⁶. Pour ma part, comme enseignante, lorsque dans ma classe je réussis à m'articuler avec mes collègues, soit de ma discipline, soit des autres disciplines, je tiens compte d'une réalité qui inclut l'ensemble des personnes qui sont là pour aider les étudiants à fabriquer du sens. ■

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. MARTIN, Claire, « Sur la voie d'un changement de mentalité face au curriculum en Techniques infirmières », dans *Nursing Québec*, vol. 3, n° 10, 1978, p. 9.
2. TYLER, Ralph, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, The University of Chicago Press, 1949.
3. Comité pédagogique des Techniques infirmières, Procès-verbal de la réunion du 20 octobre 1978, p. 3.
4. *Ibid*, p. 4.
5. Commission des affaires pédagogiques, « Une problématique renouvelée de la gestion des programmes », Montréal, Fédération des cégeps, 1987.
6. Sous-comité du Comité pédagogique des Techniques infirmières, Procès-verbal de la réunion du 19 janvier 1979, p. 2.
7. DIONNE, Bernard, LAURIN, Suzanne et MORIN, Bernard, « Initiation à la méthodologie des sciences humaines », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 2, décembre 1990, p. 43.
8. LALIBERTÉ, Jacques, « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 38-42.
9. ROSNAY, Joël, *Le Macroscop*, Paris, Édition du Seuil, 1975, p. 91.
10. AUBIN, Gabriel, *L'analyse locale des programmes de formation*, CADRE, 1977, p. 9 et 10.
11. FORCIER, PAUL, « L'homme qui plantait des arbres ou le plus beau métier du monde », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 44-46.
12. Commission des affaires pédagogiques, Montréal, Fédération des cégeps, 1987, p. 27.
13. Rapporté dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 2, décembre 1990, p. 42.
14. LEDUC, Pierre, Texte d'une allocution prononcée devant l'assemblée des coordonnateurs des programmes du collégial, septembre 1986, p. 9.
15. Cité dans GOULET, Jean-Pierre, « L'approche-programme : quelques changements en perspective », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 2, p. 6.
16. AYLWIN, Ulric, « Comment réduire le fardeau des corrections », Notes de cours, Collège De Maisonneuve.