

# Vers une intégration dans les programmes d'études

*Comment faire pour que, dans un collège, chaque composante des programmes d'études contribue effectivement, en harmonie avec les autres composantes, à l'atteinte des objectifs de formation fondamentale.*

## Cécile D'Amour

Groupe de recherche-action  
CPE/C-PERFORMA  
Université de Sherbrooke

Dans un article publié en février 1991 dans *Pédagogie collégiale*, j'ai identifié des aspects du concept de formation fondamentale que nous aurions avantage à clarifier ainsi que des caractéristiques structurelles et organisationnelles à prendre en considération lorsqu'il s'agit de préciser la contribution des cours à la formation fondamentale ; j'ai proposé un découpage du concept en quatre dimensions (deux pôles pour chacun des deux volets) et j'ai décrit trois façons de concevoir le partage des responsabilités entre les cours<sup>1</sup>.

J'aborderai ici très concrètement la façon de faire de la formation fondamentale le principe *intégrateur* des composantes des programmes d'études, après avoir considéré, dans un premier temps, la question de l'unité à utiliser dans l'identification de la contribution à la formation fondamentale – le cours ou la catégorie de cours – et, dans un deuxième temps, la façon de qualifier la contribution d'un cours ou d'une catégorie de cours.

### QUELLE UNITÉ UTILISER

#### Un choix à faire

On pourrait se donner comme objectif d'identifier la contribution de *chaque cours* à la formation fondamentale. On ne doit toutefois pas oublier que les cours qui forment un programme sont très nombreux

et qu'ils diffèrent, tant par leur statut dans le programme que par la discipline à laquelle ils appartiennent.

Aborder la question uniquement cours par cours me semble comporter deux dangers non négligeables : d'une part, il peut être décourageant d'aborder une tâche composée de multiples sous-tâches présentant chacune ses difficultés ; d'autre part, il est difficile d'avoir une vue d'ensemble d'une entité si on ne l'a abordée que par morceaux. Comme l'objectif est l'intégration, ce second danger est particulièrement sérieux.

Imaginons un département qui dispense dix-huit cours différents. S'il attaque cours par cours la question de la contribution de ses cours à la formation fondamentale, il se trouvera dans une situation comparable à celle du pianiste débutant qui aborde l'étude d'une nouvelle pièce composée d'un grand nombre de mesures, comportant chacune ses difficultés, en la considérant mesure par mesure : d'une part, il risque d'être découragé, ce qui entrave déjà la démarche ; d'autre part, une telle approche l'empêchera de voir les ressemblances qui existent entre certaines mesures ainsi que les liens entre elles et lui interdira la compréhension de la structure de l'œuvre.

Il y a donc intérêt à identifier la contribution à chacune des dimensions de la formation fondamentale en procédant par catégories de cours. Cette approche ne remplace toutefois pas complètement la première approche, ne serait-ce que parce qu'il y aura lieu, bien souvent, de faire des distinctions entre la contribution des cours appartenant à une même catégorie.

Les deux approches sont utiles et on peut y avoir recours en alternance. Certaines équipes préféreront se donner une vue

		EXEMPLES
Développement intégral de la personne <b>volet extension</b>		Synthétiser, déduire, démontrer...  Identifier les stratégies auxquelles on a eu recours pour résoudre un problème ; ajuster sa démarche en cours de route.
	pôle socio-affectif	Solliciter de l'assistance au besoin, en cours d'apprentissage.  Commenter et critiquer le travail d'un pair.
Acquisition des assises, concepts et principes de base <b>volet profondeur</b>		Comprendre le fonctionnement et l'utilité statistique de certains tests d'hypothèse.  Saisir la portée et les limites de l'utilisation de tels tests en criminologie.

d'ensemble dans un premier temps, quitte à s'attarder à un cours ou à un autre dès que se fera sentir le besoin de voir plus concrètement de quoi il retourne. D'autres préféreront régler complètement la question d'un cours pour bien saisir un cas particulier avant de s'attaquer à un ensemble plus vaste.

## Les catégories de cours

Les programmes d'études du collégial sont constitués de cours obligatoires, de cours complémentaires et de cours de concentration, dans le cas des programmes du secteur général ; dans les programmes du secteur professionnel, on parle de spécialisation plutôt que de concentration. Officiellement, les programmes comptent donc tous trois catégories de cours.

Dans la pratique, on distingue généralement deux sous-ensembles dans la catégorie des cours de spécialisation, selon que ceux-ci sont dispensés par le département responsable du programme ou par d'autres départements ; les cours de ce dernier sous-ensemble sont généralement appelés, quelque peu péjorativement, « cours de service ». Il me semble y avoir des différences dans la contribution à la formation fondamentale de ces deux sous-ensembles ; si c'est bien le cas, on aurait intérêt à utiliser, pour notre réflexion sur la formation fondamentale dans les programmes du secteur professionnel, quatre catégories de cours : les cours obligatoires, les cours complémentaires, les *cours de spécialisation proprement dits* et les *cours de soutien à la spécialisation*. Cette dernière appellation remplacerait avec profit l'appellation « cours de service » : elle est moins chargée de connotations négatives et rend mieux compte du rôle de cette catégorie de cours.

Même à l'intérieur des cours de soutien à la spécialisation, on peut faire des nuances. Ainsi, un groupe de réflexion de la Commission pédagogique du cégep André-Laurendeau, à qui je présentais cette façon de procéder, a indiqué spontanément qu'on pouvait distinguer au moins les deux rôles suivants :

- l'enseignement des connaissances fondamentales sur lesquelles pourront compter les cours de spécialisation proprement dits ; c'est le cas par exemple d'un cours de chimie en techniques de transformation des matières plastiques, ou d'un cours de microbiologie dans le

programme de soins infirmiers ; ces cours devraient être des préalables absolus aux cours qui reposent sur ces fondements ;

- l'enseignement d'habiletés ou de connaissances essentielles à la pratique du métier mais auxquelles les cours de spécialisation font assez peu appel, de telle sorte que le cours peut sans inconvénient être suivi à n'importe quel trimestre ; c'est le cas par exemple du cours de sociologie dans le programme de soins infirmiers.

Il ne s'agit pas de s'enliser dans une foule de nuances posées a priori mais bien d'être avertis que, à l'occasion de tels travaux, de nombreuses distinctions et nuances seront apportées par les participants. S'attarder à celles-ci donne l'occasion de clarifier les idées, d'identifier des convergences et des divergences dans la façon de voir les choses car il faut le constater, les catégories officielles qui sont définies dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial peuvent être conçues différemment par les intervenants. Ceci saute inévitablement aux yeux lorsqu'on se met à parler du rôle des cours complémentaires, par exemple.

## COMMENT QUALIFIER LA CONTRIBUTION PROPRE À UN COURS OU À UNE CATÉGORIE DE COURS

On peut qualifier la contribution d'un cours ou d'une catégorie de cours à la formation fondamentale, selon sa nature et son importance relative.

### La nature d'une contribution

La nature d'une contribution se définit à la fois par l'*objet* de celle-ci et par sa *forme* : l'*objet* correspond aux dimensions de la formation fondamentale qui seront touchées ; pour chacune de ces dimensions, la *forme* de la contribution est décrite par les objectifs d'apprentissage ainsi que par les types d'intervention qui seront utilisés dans la poursuite de ceux-ci.

Prenons l'exemple du premier cours de philosophie obligatoire et utilisons les quatre dimensions de la formation fondamentale retenues. Imaginons qu'une équipe s'entende pour dire que ce cours doit contribuer aux deux pôles du volet extension, soit le pôle cognitif et métacognitif et le pôle socio-affectif, ainsi qu'au pôle discipline du volet profondeur, sans

contribuer pour la peine au pôle concentration/spécialisation. Une telle prise de position définirait l'*objet* de la contribution à la formation fondamentale du premier cours de philosophie obligatoire. Dans ce cas, on considérerait que la contribution de ce cours est toujours la même, quel que soit le programme professionnel ou pré-universitaire dans lequel il s'inscrit.

Ensuite, pour chacune des dimensions retenues, l'équipe devrait préciser la *forme de la contribution*. Pour le pôle cognitif, par exemple, on ferait la liste de tous les objectifs d'apprentissage visés ; par exemple : développer les habiletés à distinguer jugement de fait et jugement de valeur, à résumer un texte argumentatif, à construire un discours argumentatif, etc. et on identifierait des pistes stratégiques : on concevrait des activités pédagogiques susceptibles de contribuer effectivement à l'atteinte des objectifs retenus.

On comprendra, à partir de cet exemple, que deux cours pourraient avoir une contribution identique quant à leur objet (ils toucheraient aux mêmes dimensions de la formation fondamentale) mais différentes quant à leur forme (ils poursuivraient des objectifs particuliers différents ou s'attaqueraient aux mêmes objectifs de façon différente).

### L'importance relative d'une contribution à une dimension donnée

On peut aussi qualifier une contribution à une dimension donnée en procédant à des comparaisons. Essentiellement, deux formes de comparaison sont possibles. La contribution d'un cours à une dimension particulière de la formation fondamentale peut être comparée :

- à la contribution de ce même cours à d'autres dimensions
- ou
- à la contribution d'autres cours à cette même dimension.

Pour reprendre le cas du premier cours de philosophie obligatoire, on pourrait décider, par exemple, que la contribution au pôle socio-affectif doit être aussi importante que celle qu'on apporte au pôle cognitif et métacognitif ; on pourrait aussi préciser que chacune est plus importante que la contribution apportée au pôle discipline. À ce moment, on traite de l'importance de la contribution au pôle socio-affectif par rapport à la contribution de ce même cours à

d'autres pôles ; on considère alors ce qu'on pourrait appeler *l'importance relative interne* de cette contribution.

On pourrait aussi dire que la contribution du cours de philosophie au pôle socio-affectif, par exemple, est plus grande que celle des cours de mathématiques. En procédant ainsi, on traite de l'importance de la contribution du cours de philosophie au pôle socio-affectif par rapport à la contribution, à ce même pôle, d'un cours de mathématiques ; ce faisant, on traite de ce qu'on pourrait appeler *l'importance relative externe* de la contribution du cours de philosophie au pôle socio-affectif. Bien entendu, pour ce type de considérations, il faut que la contribution de chacun des cours concernés ait été identifiée.

Le tableau d'ensemble que nous proposons de la contribution des différentes catégories de cours indique les dimensions touchées par chacune des catégories ; il permet aussi de visualiser l'importance relative interne et l'importance relative externe qui caractérisent chaque contribution. Il va de soi que ce tableau rend compte d'un choix possible parmi bien d'autres.

Si, dans un tel tableau, on en arrive à la même répartition des points pour différentes catégories de cours, il faut se garder de conclure que celles-ci contribuent nécessairement de façon identique à la formation fondamentale. La forme de la contribution fait, sur le terrain, une différence considérable et ce tableau n'en rend pas compte.

### COMMENT MENER À BIEN LA TÂCHE

La formation fondamentale doit servir à intégrer les composantes des programmes ; elle doit donc permettre de créer des liens, de jeter des ponts, entre des cours et entre des catégories de cours qui se partagent la responsabilité dans une dynamique interactive<sup>2</sup>. Ceci exige l'établissement d'une coordination tant à l'intérieur des départements qu'entre les divers départements qui donnent des cours dans un même programme. Cette coordination, nous la qualifierons d'*horizontale* lorsqu'elle concerne des cours offerts durant un même trimestre et de *verticale* lorsqu'elle touche des cours offerts lors de trimestres successifs.

La coordination horizontale est nécessaire pour un même cours (donné par plusieurs professeurs), afin d'assurer une

## Contribution des diverses catégories de cours à la formation fondamentale

Un exemple de répartition possible

*L'objet de la contribution* de chaque catégorie est traduit par la répartition de **huit points** [●] entre les quatre dimensions de la formation fondamentale.

*La même colonne* informe sur l'importance relative interne d'une contribution à une dimension donnée, alors que *la même ligne* informe de l'importance relative externe d'une contribution à une dimension donnée.

COURS DIMENSION	concentration	obligatoires	complémentaires	spécialisation	
				proprement dits	de soutien
pôle cognitif et métacognitif	●●	●● ou ●●●	● à ●●●	●●	●●●
pôle socio-affectif	●	●● ou ●●●	● à ●●●	●	●
pôle concentration/spécialisation	●●●			●●●●	●●
pôle discipline	●●	●●●	●●●●	●	●●

équivalence dans les apprentissages, et entre les différents cours d'un programme, pour assurer la cohérence de celui-ci. La coordination verticale, d'un trimestre à l'autre (tant entre les cours d'une même discipline qu'entre des cours de diverses disciplines) est essentielle pour assurer une continuité<sup>3</sup>, pour faciliter l'intégration et le transfert des apprentissages.

La tâche d'intégration des cours relève principalement des enseignantes et des enseignants qui sont les plus à même d'identifier et d'établir la coordination nécessaire. Pour ce faire, ils doivent travailler en collaboration, ce qui va, dans bon nombre de cas, à l'encontre de la tradition établie. Il y a donc lieu alors de progresser pas à pas, en commençant par une collaboration « légère », pour établir progressivement une collaboration plus étroite. Ainsi, on pourra, successivement :

- établir une communication visant l'information mutuelle entre professeurs qui donnent un même cours, ainsi qu'entre professeurs de disciplines différentes ;
- prévoir des processus de prise en considération mutuelle de ce que font les uns et les autres ;

- jeter de nouvelles passerelles entre les cours, entre les disciplines ;
- élaborer des projets précis d'intervention concertée, autour d'un thème ou autour d'une habileté transdisciplinaire, par exemple.

La tâche repose donc principalement sur les épaules des enseignantes et des enseignants et requiert de leur part deux démarches qui doivent être menées en partie de façon séquentielle et en partie concurremment : une démarche intradépartementale et une démarche interdépartementale.

### Démarche intradépartementale

Les démarches intradépartementales seront différentes selon le nombre de programmes dans lesquels s'inscrivent les cours offerts et selon les catégories auxquelles appartiennent ces cours (nombre de catégories différentes et catégorie à laquelle appartient la majorité des cours). Ainsi, la situation d'un département de mathématiques et d'un département de philosophie est similaire quant au nombre de programmes auxquels ils s'adressent ; par contre, les cours de mathématiques sont presque tous des cours de concentration ou de spécialisation alors que la grande

majorité des cours de philosophie sont des cours obligatoires ; la contribution à la formation fondamentale ne portera pas sur les mêmes objets, mais les contraintes organisationnelles auront quelque chose de commun : comment arriver à intégrer les cours à un aussi grand nombre de programmes ? La situation des départements responsables d'un programme sera, à cet égard, totalement différente. Ils donnent plusieurs cours dans le programme dont ils sont responsables et offrent, possiblement, des cours complémentaires à des groupes d'élèves d'appartenance probablement diversifiée.

Si chaque département doit donc trouver une démarche qui lui convienne, compte tenu de la situation qui lui est propre, on peut tout de même identifier des aspects communs.

### **Des étapes types**

La démarche intradépartementale peut se dérouler en suivant les étapes que nous avons déjà mentionnées. Ainsi, un département choisit une des catégories de cours qui le concernent, idéalement celle à laquelle appartiennent les cours dispensés le plus souvent par le département. Pour le département de français, ce seraient les cours obligatoires, pour un département d'histoire-géographie, ce pourrait être les cours complémentaires, etc.

Puis, il s'agit de mener une réflexion par catégorie ou par cours ou en alternance, en précisant pour chaque catégorie ou chaque cours examiné quel est son mode de contribution à la formation fondamentale :

- l'objet de la contribution : les dimensions de la formation fondamentale qui seront touchées ;

et, pour chacune de ces dimensions :

- la forme de contribution ;
- l'importance relative de la contribution apportée à cette dimension.

Ces questions peuvent être abordées dans l'ordre qui convient le mieux. Il est essentiel toutefois, quel que soit l'ordre choisi, de garder en tête qu'on doit aboutir à une coordination intradépartementale et interdépartementale, tant verticale qu'horizontale.

Lors d'une rencontre qui s'est tenue au cégep André-Laurendeau, nous avons identifié, pour le cours de philosophie 101, les dimensions à toucher et l'importance relative de chacune de ces dimensions. L'exercice a révélé l'intérêt qu'il y a à utiliser ce modèle : jeter un regard commun sur des pratiques diverses, expliciter ses options et les confronter avec celles des collègues. Nous n'avons pas abordé toutefois la forme à donner à chaque contribution, exercice qui cache des questions complexes.

Ainsi, dans *le volet extension*, on doit, par exemple, préciser la contribution de chaque discipline au développement intégral de la personne et identifier des éléments transdisciplinaires. Il faut ici dépasser les beaux énoncés d'intention ou les déclarations relatives à l'apport « automatique » d'une discipline, qui, dit-on, repose sur la nature de celle-ci. Il ne suffit pas de dire que la philosophie ou les mathématiques *peuvent faire ceci ou font cela* (par exemple : « Les mathématiques développent la rigueur »). Identifier la forme de la contribution exige qu'on précise *en quoi* et *comment* une discipline contribue à la réalisation de tel ou tel objectif. Dans *le volet profondeur*, identifier la forme de la contribution implique à tout le moins deux tâches : d'une part, identifier les fondements et principes de base de la discipline qu'on juge pertinents dans le contexte général des études collégiales et dans le contexte particulier défini tant par le programme dans lequel s'inscrit le cours que par la position chronologique qu'il occupe dans celui-ci ; d'autre part, identifier à quels aspects de la méthode propre à la discipline nous allons initier nos élèves.

Sur chaque question, il faut préciser comment on fera se traduire *en classe, dans les activités pédagogiques*, les consensus qui se sont dégagés. On peut, par exemple, choisir d'introduire certains éléments du volet profondeur avec une perspective transdisciplinaire : on fait ressortir en quoi une méthode ou un concept, bien qu'ayant été introduit dans un contexte spécialisé, est un élément utile dans de nombreux autres contextes<sup>4</sup>. On aide alors nos élèves à enrichir leur bagage de procédures intellectuelles générales. Il s'agit là d'une contribution indirecte au pôle cognitif et métacognitif.

### **Difficultés et... profit**

La plupart de ces tâches sont difficiles parce qu'il n'existe pas de réponses uniques aux questions qu'elles posent.

Par exemple, la façon dont une personne identifie les fondements d'une discipline dépend notamment de la conception qu'elle se fait de la discipline, de l'école à laquelle elle appartient et de la façon dont elle conçoit les objectifs du cours considéré. Il demeure toutefois essentiel de faire la réflexion sur les fondements si l'on veut éviter la surenchère des contenus. Si nous n'arrivons pas à identifier quels contenus sont fondamentaux, nous verrons perdurer la situation décrite par Michel Gervais : « On alourdit [...] les programmes d'année en année de connaissances spécialisées, car s'il se trouve des gens pour voir la pertinence de tel ou tel cours nouveau, il s'en trouve peu pour identifier les cours qui devraient disparaître. Et, dans chaque cours ensuite, on est obsédé par la nécessité, comme on dit, de "couvrir toute la matière"<sup>5</sup> ». Pour les cours qui s'enchaînent dans une séquence où les préalables ont une importance cruciale, comme c'est le cas en mathématiques par exemple, il importe encore plus de s'entendre collectivement sur des contenus essentiels ; en effet, si chaque professeur qui n'arrive pas à couvrir toute la matière prend individuellement la décision de couper ici ou là, les classes seront formées, dans les cours qui suivent, d'une clientèle fortement hétérogène quant à l'acquisition des préalables.

La question de l'initiation à la méthode propre à une discipline pose dans une certaine mesure les mêmes difficultés que l'identification des fondements. De plus, il faut décider de la part d'attention relative qu'on accordera à l'acquisition des fondements par rapport à l'initiation pratique à la méthode. Dans cet ordre d'idée, Pierre Talbot, du cégep de Saint-Jérôme, présente les cours de philosophie sur un continuum « enseigner la philosophie/enseigner à philosopher<sup>6</sup> ».

Ce sont là des tâches difficiles, mais il y a beaucoup à gagner pour un département dans le processus, au moins autant que dans les résultats : les divergences seront plus claires, on pourra possiblement juger acceptable d'avoir des approches diverses à condition de les expliciter et de les situer les unes par rapport aux autres. Il faut voir cet exercice comme un enrichissement collectif et non comme une confrontation. À défaut d'obtenir un portrait très clair de ce qui devrait être enseigné dans tel cours, on pourrait peut-être s'entendre, comme le suggère Pierre Talbot pour les cours de philosophie, sur

« des critères qui nous permettraient de tracer une démarcation entre les pratiques enseignantes qui constituent des excès et celles qui se situent dans les limites du bon sens [...], critères qui nous fourniraient des balises pour réaliser l'idéal d'une meilleure formation (fondamentale?) [...] »<sup>7</sup>. Ce serait déjà quelque chose.

### **Une certaine présence chronologique à la démarche intradépartementale**

Avant d'entreprendre la démarche inter-départementale, on ne peut attendre que la démarche intradépartementale soit terminée. La réflexion concernant les cours donnés par un département ne peut se faire en vase clos : elle doit bénéficier d'un « éclairage programme », être menée en même temps que des activités visant à informer les enseignantes et les enseignants sur les programmes dans lesquels s'inscrivent leurs cours. Ceci peut se faire de différentes façons : par information écrite (grille de cours, perspectives professionnelles des finissants ou exigences des universités, plans de cours, schémas de concepts présentant les contenus des cours d'un même trimestre, etc.), par la lecture collective des plans de tous les cours d'un programme pour un trimestre donné<sup>8</sup>, par une opération « portes fermées »<sup>9</sup>, par un colloque à ateliers multiples où l'on présente les différents programmes d'études, etc.

Il y a toutefois avantage à ce que la coordination intradépartementale soit relativement avancée avant de s'engager dans la phase de coordination interdépartementale proprement dite ; en procédant ainsi, on pourra harmoniser et coordonner des positions reflétant des réflexions collectives ; les décisions prises auront une portée plus large, engageant des groupes plutôt que des individus ; la continuité du travail sera plus facile à assurer. Il y a donc intérêt à commencer la concertation dans les départements d'abord<sup>10</sup>.

### **Démarche interdépartementale**

Il s'agit essentiellement d'établir des ponts, d'assurer une coordination entre les départements qui dispensent des cours dans un même programme, à l'intérieur d'un trimestre et d'un trimestre à l'autre.

Il faut commencer par se donner, d'une façon ou d'une autre, une vision commune du programme. Cette opération a été menée, au moins partiellement, en même

temps que se faisait la démarche intradépartementale. Par la suite, on doit échanger de l'information sur la façon dont chaque discipline voit sa contribution au programme, dans le cadre de la formation fondamentale.

Une fois ces deux démarches accomplies, on est en mesure de faire des rapprochements, des comparaisons, des liens : identifier des objectifs poursuivis par quelques disciplines et établir une collaboration sur la base de ces objectifs ; identifier des objectifs « oubliés », qui sont jugés importants mais auxquels personne ne s'attaque ; identifier des liens entre des contenus – continuité, relation de type fondement/application, etc. ; identifier des préoccupations communes (comme la perspective historique, par exemple), etc.

C'est ici qu'il faut coordonner les contributions des différents cours à la formation fondamentale à l'intérieur du programme ; on entre de plain-pied dans la dynamique interactive.

Sur le plan organisationnel, il faut recourir à des modèles qui soient souples et adaptés aux diverses situations. Il est illusoire, par exemple, de penser que des professeurs de français ou de mathématiques puissent participer à autant de comités interdépartementaux qu'il existe de programmes. Il faut penser à d'autres formules comme des tables par familles de programmes (au nombre de quatre ou cinq) plutôt que par programmes (au nombre de 20, 25 ou même plus parfois) ; ou encore à une formule où l'on présenterait à tous les programmes d'un collège l'apport de chacun des cours obligatoires et où les professeurs des autres catégories de cours pourraient intervenir.

### **Trois formes de soutien**

Pour avoir quelque chance de succès, la double démarche des départements devra être éclairée, stimulée et soutenue par les instances administratives et par les équipes de conseillers pédagogiques.

### **Éclairage**

Les démarches de chaque groupe seront facilitées si elles peuvent se référer à des balises communes, à des consensus ou à des choix établis à l'échelle de l'établissement. Ceci nécessite la tenue de débats et la recherche de consensus sur les aspects politiques de ce dossier éminemment

pédagogique. On peut aborder les questions suivantes : qu'entend-on par approche-programme ? Dans quelle mesure la poursuite d'objectifs de formation fondamentale nécessite-t-elle le recours à l'approche-programme ? Quelles sont les conséquences de ces approches sur la tâche des enseignantes et des enseignants ? Quelles modalités de progression nous semblent acceptables dans la mise en action ?

Lors de ces opérations de réflexion collective, on doit chercher à démythifier les concepts de formation fondamentale et d'approche-programme, à leur donner un caractère concret, à outiller les intervenants.

### **Animation**

Il y a des dimensions de la formation fondamentale qui exigent des compétences psychopédagogiques particulières. Il ne suffit pas, par exemple, d'avoir identifié qu'un cours doit contribuer à développer l'habileté à synthétiser ou à argumenter, ou encore que tous les cours doivent faciliter l'intégration des apprentissages pour qu'automatiquement les enseignantes et les enseignants sachent comment procéder pour ce faire ; ceux-ci ont été engagés sur la base de compétences disciplinaires et si leur expérience du métier leur a donné une compétence certaine dans l'enseignement, il leur arrive bien souvent, tout de même, de la juger insuffisante ou par trop intuitive. Il serait utile, dans ce contexte, de faire mieux connaître des stratégies pédagogiques relatives à l'enseignement des concepts, au développement d'habiletés cognitives et méthodologiques, à l'intégration et au transfert des apprentissages, par exemple.

On peut concevoir des activités d'animation et de perfectionnement pour répondre à ces besoins. Bon nombre de collègues le font déjà, dans le cadre du programme PERFORMA dans bien des cas.

### **Encadrement**

Il est utile, dans toute activité d'apprentissage, de doser les contraintes et les ressources, de telle sorte que la personne en situation d'apprentissage ne puisse se défilier, tout en étant suffisamment soutenue pour pouvoir effectuer l'apprentissage proposé sans que cela exige un effort exagéré. Ce commentaire de Philippe Meirieu<sup>11</sup> peut facilement s'appliquer à

une démarche comme celle qui nous occupe, à une situation de changement comme celle à laquelle nous sommes confrontés.

Il y a fort à parier que les départements ne s'engageront pas de façon soutenue dans des démarches aussi exigeantes s'il n'existe pas de volonté claire, à l'échelle de l'établissement, de mener de telles démarches à terme. Comme le disait un professeur du réseau lors du bilan d'une expérience d'approche-programme, « Il est temps que le capitaine, en haut, donne des indications claires ».

Il faut aussi que ces démarches soient soutenues par des ressources professionnelles, au besoin, et qu'elles soient valorisées. Comme de plus en plus de professeurs l'expriment à haute voix, sans compter tous ceux qui pensent ainsi sans le dire, pourquoi travailler à coordonner nos interventions, à améliorer leur qualité dans une perspective de formation fondamentale, alors que les professeurs sont traités de la même façon (entendez : ne reçoivent pratiquement pas, sinon pas du tout, de feedback), quelles que soient la qualité de leur travail et l'intensité de leur engagement dans les processus d'évolution en cours dans le collège ?

## CONCLUSION

Comme il aurait été rassurant que cet article rende compte d'une recherche et relate les résultats encourageants de trois

ou quatre expérimentations menées, selon le modèle proposé, dans des collèges du Québec. Malheureusement, tel n'est pas le cas. Nous avons proposé ici des pistes qui, selon notre connaissance du dossier de la formation fondamentale, semblent à la fois réalistes et prometteuses sans être trop ardues. Il s'agit là de suggestions pour l'action, sans plus. Espérons qu'un numéro de *Pédagogie collégiale*, pas trop lointain, viendra nous dire comment ces suggestions ont pu aider des départements et des programmes...

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Voir l'article paru en février dernier, dans le numéro 3 du volume 4, p. 41-46.
2. Cette expression, qui est empruntée à Jacques Laliberté, a servi, dans l'article de février dernier, à identifier une conception du partage des rôles face à la poursuite d'objectifs de formation fondamentale, les deux autres conceptions ayant été qualifiées de « monopoles complémentaires » et de « juxtapositions tentaculaires ». Le tableau donné dans le présent article correspond à la conception dite « de la dynamique interactive » : chaque catégorie de cours a un rôle à jouer dans chacun des deux volets de la formation fondamentale.
3. DE LORIMIER, Jacques, « L'interface de la formation fondamentale et de la pédagogie – du discours à la praxis », dans *La formation fondamentale. Actes du XI<sup>e</sup> colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec*, Collectif sous la direction de Christiane Gohier, Montréal, Les Éditions Logiques, 1990, p. 227 à 240.
4. Voir à ce sujet : Louis D'Hainaut, « Comment définir un curriculum axé sur la

formation fondamentale », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, p. 33-43.

5. GERVAIS, Michel, « La formation fondamentale : distinguer pour agir », dans *La formation fondamentale. Actes du XI<sup>e</sup> colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec*, Collectif sous la direction de Christiane Gohier, Montréal, Les Éditions Logiques, 1990, p. 373-386.
6. TALBOT, Pierre, « Philosophie et formation fondamentale au collégial », dans *La formation fondamentale. Actes du XI<sup>e</sup> colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec*, Collectif sous la direction de Christiane Gohier, Montréal, Les Éditions Logiques, 1990, p. 287-303.
7. *Ibidem*, p. 301-302.
8. Comme l'a expérimenté Jean-Eudes Gagnon du cégep de Baie-Comeau.
9. Comme le suggère Sophie Dorais dans « Réflexions en six temps sur l'approche-programme », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 1, p. 37-41.
10. Voir, sur le même sujet, l'article de Claude Roy, « L'approche-programme : dans les départements d'abord », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 4, p. 32-34.
11. Lors d'une conférence prononcée le 12 avril 1991, à Longueuil, dans le cadre d'une session d'étude organisée conjointement par l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES) et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES). Cette conférence est disponible sur vidéo-cassette.

*« Certes, les bienfaits de l'équipe sont aujourd'hui suffisamment reconnus pour que celle-ci n'ait point besoin d'une légitimation supplémentaire. On sait sa valeur pour mettre sous tension les différences interindividuelles entre les personnalités cognitives, les sensibilités psychologiques et les références sociales des éducateurs. [...]*

*Mais la coopération n'a de sens qu'entre des sujets libres et déterminés. Elle n'est en rien une association molle où chacun pourrait se dispenser d'être en cohérence avec lui-même sous prétexte d'être en harmonie avec le groupe. [...]*

*Et l'équipe, si elle veut cesser d'être un simple totem, requiert, elle aussi, des individus capables de collaborer en résistant aux pressions de la facilité et au danger de la complicité. »*

MEIRIEU, Philippe, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991, p. 167 à 169 [passim].