

# RASSEMBLER NOS FORCES



9EF 5

Principes et pratiques qui devraient guider l'attribution  
des cours aux différentes disciplines

*Table ronde*

Gilles RAÏCHE	
Michel CHABOT	p. 1
Suzanne LAHAIE	p. 3
Madeleine FERLAND	p. 7
Interventions des participants	p. 10

## PRINCIPES ET PRATIQUES QUI DEVRAIENT GUIDER L'ATTRIBUTION DES COURS AUX DIFFÉRENTES DISCIPLINES

---

Intervention de Michel CHABOT, Professeur  
Collège de l'Outaouais

---

### Nos pratiques de la formule du team teaching

2 expérimentations :

- Une année de team teaching systématique
- Un cours en team teaching avec une discipline contributive

#### *Une année de team teaching systématique lors de la première année d'implantation 1997-1998*

La discipline Techniques policières n'existe pas en elle-même. Elle est composée des disciplines Droit, Criminologie et des praticiens des milieux policiers.

En 1997-1998, nous avons établi qu'aucune de ces disciplines ne pouvait à elles seules dispenser l'ensemble d'une compétence.

Cette évaluation s'est avérée très sévère, mais c'était tout de même une belle profession d'humilité.

À tout hasard, le but fondamental du team teaching était alors le perfectionnement des profs.

En 1997-1998, tous les cours de la première année du nouveau programme (8 au total, 4 par session) étaient organisés de la façon suivante :

1. Tous les groupes d'un même cours (3 au total) étaient attribués à des professeurs différents ;
2. Les groupes étaient rassemblés pour les heures de théorie (soit des classes de 75-80 élèves) ;
3. Les groupes étaient séparés pour les heures de laboratoire (soit 3 groupes d'environ 25 élèves).

Pendant qu'un professeur dispensait la théorie, les deux autres agissaient en support dans la même classe.

Bilan :

1. La méthode exigeait beaucoup de coordination entre professeurs.
2. Pour les élèves, des approches disciplinaires différentes ont été résumées en des contradictions.
3. Les élèves ne s'y retrouvaient pas toujours : par exemple, à qui remettre les travaux ? Quel prof peut répondre à une question précise ? À qui justifier une absence ?

L'expérimentation n'a pas été reconduite en 1998-1999. Elle était dispendieuse en termes de ressources, particulièrement en raison des multiplications des préparations.

Certains chargés de cours provenant du milieu n'ont pas renouvelé leur intérêt en raison de la charge de travail imposée par le team teaching.

#### *Un cours en team teaching avec une discipline contributive*

Il s'agit du cours « Interventions en situation de crise » de l'hiver 1999 et la discipline contributive est la psychologie.

Dans l'ancien programme, nous avons un cours équivalent dispensé en team teaching : 1 prof / criminologie et 1 prof / policier = financement 100 % pour les 2 profs.

Nous avons développé des apprentissages presque exclusivement basés sur des simulations et des mises en situation avec acteurs.

Le nouveau programme ne renouvelait pas la formule 2 profs. Nous avons donc expérimenté une formule 75 % Techniques policières et 25 % Psychologie sur l'acceptation du modèle développé avec simulations et mises en situation.

Bilan :

1. Très positif, du point de vue des élèves et des 2 profs concernés.
2. En pratique, les 2 profs ont assisté et participé à tous les cours, la formule « de facto » a été transgressée – financement et engagement volontaires des profs, 25 % Techniques policières, 50 % Psychologie.

Une nouvelle demande a été faite par tous les collègues pour réinstaller le team teaching à 2 profs pour ce cours.

Pour notre part, malgré un bilan très positif, il n'est pas sûr que le team teaching de l'hiver 2000 impliquera de nouveau une discipline contributive (c'est encore une question de ressources).

**Problèmes non solutionnés et relatifs à des attributions disciplinaires, ou que peut-il se produire lorsque les compétences sont à la fois hors départementales, hors collège, mais aussi hors du réseau collégial ?**

Nous avons deux cas problèmes:

- Une compétence relative à la conduite préventive d'un véhicule automobile.
- Une compétence relative à la prévention et à la lutte aux incendies.

**Compétence : conduire un véhicule de façon préventive**

L'IPQ s'attend à ce que les candidats effectuent des manœuvres sur des parcours routiers.

*Questions qui se posent et quelques réponses :*

1. Est-ce que les collèges doivent développer des écoles de conduite ou acheter des véhicules et construire des pistes avec tracés ?
2. En tant que département, si nous transférons la compétence à une école de conduite, est-ce que nous perdons les ressources ? (oui)
3. Comment une école de conduite financera-t-elle la dispense de la compétence ? (coûts directs aux étudiants)
4. Y a-t-il des écoles de conduite intéressées ? (oui, très)
5. Le secteur privé peut-il devenir une discipline contributive ? Certains proposeront le perfectionnement des profs.
6. Est-ce que le domaine de la formation en conduite automobile existe ? Si oui, n'est-il pas passablement anarchique ?
7. Faut-il être particulièrement compétent pour administrer un test sur des tracés prédéterminés ?
8. Est-ce que les profs sont intéressés ? Individuellement, certains répondent par l'affirmative. En tant que département, la compétence est actuellement programmée pour la sixième session (hiver 2000) et ne comporte que 45 heures.

Une hypothèse de travail actuellement sur le métier propose une voie assez particulière :

- Partenariat collège-école de conduite (coopérative) ;
- Le département responsable des plans de cours et évaluations ;
- Compétence distribuée sur deux ou trois ans pour amener les jeunes conducteurs à la maîtrise des manœuvres sur tracés routiers ;
- Coûts des programmes individualisés devraient être assumés par les élèves.

*Pour nous, c'est un dossier urgent et à suivre.*

**Compétence : appliquer des techniques de prévention et de lutte contre les incendies**

L'AST fait état que dans certains milieux ruraux, le policier-patrouilleur joue un rôle important dans la prévention et la lutte aux incendies.

Pour sa part, la formation des pompiers est dispensée dans deux instituts professionnels, post-secondaires et hors réseau collégial.

Les experts en contenu des pompiers en milieu urbain nous recommandent fortement d'accorder la priorité à la compétence de la prévention ou à celle de la lutte aux incendies. Ce débat n'est pas encore terminé.

En tant que département, la compétence est actuellement :

- Programmée pour la sixième session (hiver 2000) ;
- Ne comporte que 15 heures à l'intérieur d'une autre compétence de 45 heures « circulation, accidents et incendies ».

Ne me demandez pas de vous expliquer un quelconque lien. Il va nous falloir prioriser entre prévention et lutte aux incendies et revoir la pondération.

*C'est aussi un dossier urgent...*

## Conclusion

Nous sommes toujours en plein cœur des problèmes relatifs aux attributions disciplinaires. Les solutions piétinent en raison de leur proximité avec les considérations relatives aux ressources.

En 1997-1998, nous avons maximisé l'apport des disciplines intracontributives. En raison des enjeux reliés aux tâches, nous avons minimisé l'apport intra et des disciplines contributives.

Faudrait revoir et moderniser les tables d'attribution des ressources et de distribution des tâches.

Le secteur privé peut-il et doit-il devenir une discipline contributive ?

Intervention de Suzanne LAHAIE  
Service de développement pédagogique  
Collège Montmorency

### *L'attribution des cours aux différentes disciplines : une question nouvelle ?*

La question est large et difficile à cerner, elle est surtout très loin d'être simple. Par conséquent, il n'y a pas de réponse simple. On peut énoncer des principes, on peut décrire des pratiques. Il n'y aura pas deux cas semblables dans le réseau. Il n'y aura pas deux révisions semblables. Cela dit, partons de la source, non pas du problème, mais de la question.

La question de l'attribution des cours aux différentes disciplines dans un programme d'études n'est pas nouvelle. Elle est là depuis qu'il y a des programmes et des disciplines. Pourquoi se pose-t-elle maintenant avec autant d'acuité ? La réponse nous vient de la mise en œuvre des différentes réformes et du renouveau de l'enseignement collégial qui a entraîné un nouveau partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation et les collèges.

Si le ministère de l'Éducation a renforcé son rôle en matière de définition des objectifs et standards des programmes, les collèges ont désormais la responsabilité de la mise en œuvre des programmes. C'est maintenant à chacun des collèges de déterminer les moyens et les activités d'apprentissage qui pourront le mieux faire atteindre les objectifs de formation des programmes selon les standards déterminés.

C'est ce nouveau partage des responsabilités qui nous amène ici, à discuter des principes devant guider l'attribution des cours aux différentes disciplines. La question devrait plutôt se formuler ainsi : quelle discipline peut le mieux permettre à nos élèves d'atteindre telle ou telle compétence ? Le débat n'est donc pas nouveau. Il se faisait auparavant. Il se faisait jusqu'à tout récemment entre coordinations provinciales et fonctionnaires. Quand il se faisait... Nous avons tous en mémoire quelques évictions pour le moins « brutales » de disciplines contributives dans certains programmes. Les raisons de ces évictions étaient pour le moins évasives et les débats très loin d'être ouverts et transparents.

Si la question n'est pas nouvelle, la façon de la poser l'est. Le débat se fait maintenant dans les collèges, entre professeurs, entre collègues et *entre quatre yeux*. Les enjeux sont immédiats. C'est donc ce nouveau partage des responsabilités et cette nouvelle façon de faire qui nous obligent à nous poser cette vieille question d'une façon si nouvelle et si urgente. Et ce n'est pas la seule question ou le seul défi important que nous pose le renouveau de

l'enseignement collégial. En fait, le renouveau nous pose de multiples défis et engendre par conséquent bien des frustrations. Les défis sont peut-être là où l'on ne les attendait pas. Essayons de regarder quelques-uns des problèmes et des défis que nous avons présentement dans ce nouveau processus de révision et d'élaboration des activités d'apprentissage.

### *Nouveaux problèmes ? Nouveaux défis !*

#### 1- La révision des programmes

Sans entrer dans une analyse détaillée de chacun des thèmes, notons que selon les programmes, on assiste à certaines contestations et/ou frustrations à l'égard de :

- la méthode de révision ;
- la qualité de certaines études préliminaires ;
- le choix des AST et donc des fonctions de travail ;
- le choix des participants aux AST ;
- la transparence dans le choix des équipes de travail.

Quant à la formulation des projets de formation versus les besoins de formation, les thèmes suivants reviennent régulièrement selon les programmes :

- les mécanismes de consultation des milieux industriels ou des entreprises pour les programmes techniques ;
- les mécanismes de consultation des professeurs du niveau collégial ;
- l'ampleur des objectifs et standards : tout faire, tout de suite et pour toujours ;
- les tronc communs si difficiles à établir ;
- les mécanismes (plutôt flous) d'attribution des heures / contact accordées aux différents programmes ;
- le dosage difficile entre les compétences-clés ou génériques et les connaissances techniques requises (programmes techniques) ;
- le problème des compétences génériques sans contenu disciplinaire (programmes préuniversitaires).

Ce dernier problème nous semble important. À force d'être générique, ces compétences sont décrochées de toute réalité, de tout contenu et donc vide de sens. Or, on sait que les compétences-clés et génériques ne sont utiles que lorsqu'elles sont en combinaison avec un contexte dans lequel elles peuvent être appliquées. Lorsque les compétences sont définies trop largement et sans assise disciplinaire, elles se vident de sens et sont donc non transférables. On ne peut pas toujours opposer une tête bien faite à une tête bien pleine. Une tête bien faite ne repose pas sur du vide.

#### 2- Projet de formation

Lorsque le projet de formation est là ? Il nous faut travailler localement avec des documents de travail non officiels. Les délais sont courts pour ce qui est de l'élaboration des activités d'apprentissage : 1 an facultatif (à

partir des documents officiels), 2 ans obligatoire. Les ressources locales font cruellement défaut : la tâche est ardue et elle se fait la plupart du temps en cumul des tâches habituelles. Les budgets d'implantation sont souvent connus à la fin du processus d'élaboration des activités d'apprentissage. Les échanciers locaux (CÉ + CA) nous obligent souvent à travailler à toute vapeur et un peu à l'envers, c'est-à-dire, que nous devons fournir une grille de cours (pondération, préalables, disciplines) avant d'avoir complété la réflexion et surtout le travail d'élaboration des activités d'apprentissage. Parlons de ressources pour les stages ? Des transferts d'élèves de l'ancien programme au nouveau ? Et que dire du respect du personnel en place versus la révision des programmes et donc l'attribution des cours aux différentes disciplines ?

Ce nouveau partage des responsabilités est important et les tâches qui s'y rattachent nous obligent à être inventif et rigoureux. Mais, si la tâche est lourde, elle est aussi très enrichissante, et pour les intervenants, et pour les programmes de formation. La plupart des intervenants (professeurs, conseillers) qui ont jusqu'à maintenant travaillé à l'élaboration d'activités d'apprentissage pour des nouveaux programmes définis par objectifs et standards, ont trouvé la tâche très satisfaisante du point de vue de l'appropriation des programmes et par conséquent, de la cohérence et de l'interrelation des savoirs.

Au Collège Montmorency, nous n'avons pas de recette miracle. Nous n'avons pas résolu à la satisfaction de tous, tous les problèmes reliés à cette nouvelle façon de faire. Mais nous avons développé une approche constructive et dégagé des principes généraux qui nous aident et nous guident dans notre travail en matière d'élaboration des activités d'apprentissage.

### *De quelques principes généraux*

#### 1. Le respect de l'approche-programme

*L'approche-programme, c'est une approche concertée, plaçant le programme au cœur de l'acte pédagogique. Le programme est considéré comme un tout où les cours interagissent de façon cohérente. C'est un modèle d'organisation pédagogique nécessitant la concertation entre les divers intervenants dans le but d'assurer une meilleure intégration des apprentissages prévus au programme.*

Cette approche vise à partager les responsabilités dans le cadre d'un programme afin de favoriser la compréhension de l'apport de chacun des intervenants. C'est dans cet esprit que diverses disciplines contribuent, dans des proportions variables et de façon concertée, à développer l'ensemble des compétences. L'intégration de toutes les composantes de la formation spécifique nous assure une plus grande richesse des programmes par l'exigence d'harmonisation et de complémentarité qui est posée.

L'approche-programme fait partie du problème et de la solution parce qu'elle suppose le passage obligé du *cours de service* au *cours contributif* ou au cours de discipline contributive. Le cours de la discipline contributive est un cours disciplinaire, non dilué, mais avec des moyens concrets et des références utiles qui correspondent aux champs d'intérêt des élèves d'un programme. Il s'agit d'un cours où la mise en contexte permet de faire les liens et donc assure l'intégration et le transfert des savoirs. La place d'une discipline contributive et, par conséquent, son maintien comme discipline contributive dépendent en grande partie de son degré d'intégration dans le programme. Tout cela dépend de l'implication des professeurs dans le programme, de leur dynamisme et de l'ouverture de ceux-ci à suivre l'évolution et les besoins d'un programme et surtout, à faire et proposer des changements significatifs.

On peut tout de même penser à des programmes qui changent fondamentalement et en profondeur. On peut penser que des programmes définis il y a quelque 15 ou 20 ans vont subir des changements majeurs. On peut aussi penser aux programmes qui ont été définis bien avant les changements importants qui sont intervenus tant au collégial qu'au secondaire : anglais en formation générale, le DES +, Informatique au secondaire, Économie au secondaire, etc.

Donc, l'approche-programme et la concertation sont essentielles. Ce sont des facteurs qui favorisent l'intégration des disciplines contributives dans un programme. Mais, à elles seules, elles ne sauraient constituer des garanties en béton contre tout changement d'attribution.

#### 2. La détermination des disciplines contributives

Lors de la révision d'un programme, l'équipe programme est composée à partir des disciplines qui y intervenaient déjà. Le mandat confié à chacune de ces disciplines peut être revu lors de la révision du programme. Cela n'exclut pas que, dans le déroulement des travaux, une discipline puisse être retranchée ou même qu'une nouvelle puisse s'ajouter. Il ne s'agit pas de faire en sorte qu'une discipline contributive y reste à tout prix au risque de s'y voir complètement dénaturée.

Les mésententes qui pourraient survenir quant à la place des disciplines contributives à l'intérieur du programme révisé devraient être résolues dans la dynamique qui s'établit au sein de l'équipe programme. Rappelons que c'est la Direction des études qui porte la responsabilité de s'assurer que le contenu et l'organisation de la grille de cours qui sera présentée soient dans le meilleur intérêt du programme et de l'institution. Ce jugement posé par la Direction des études fait suite à une recommandation en ce

sens née d'un consensus<sup>1</sup> entre l'ensemble des représentants des disciplines concernées par la formation spécifique du programme. Dans le cas où il y aurait divergence d'opinion entre les représentants des disciplines de l'équipe programme, les parties seraient invitées à faire part, par écrit, de leur point de vue à la Direction des études qui prendra position en fonction des meilleurs intérêts du programme et de l'institution.

Comment peut-on confirmer l'apport des disciplines contributives ?

- *Il y a consensus sur la place de la discipline dans le nouveau programme.* La discipline contributive s'engage à travailler avec l'équipe programme tout au long des travaux et à fournir une description institutionnelle du cours ou des cours qui lui sont attribués. Il est entendu que la contribution de la discipline doit viser l'atteinte (partielle ou complète) d'un ou de plusieurs des objectifs du nouveau programme tels que définis par le ministère<sup>2</sup>. Précisons que les descriptions institutionnelles qui apparaissent dans le Plan de formation sont élaborées, après discussion en équipe programme, par les départements concernés et entérinées par la suite par l'équipe programme. Les membres de la discipline contributive doivent s'engager à produire ultérieurement un plan de cours qui respecte fidèlement la description institutionnelle du cours. Cette garantie permet aux autres intervenants du programme de miser sur ces acquis de formation pour les réinvestir dans le programme le plus tôt possible. Des aménagements subséquents peuvent toujours être faits, pourvu qu'ils soient le fruit d'une collaboration entre les disciplines du programme. Il y a toujours de la place pour de l'amélioration et de l'enrichissement.
- *La discipline contributive ne souhaite plus intervenir dans le programme ou encore, elle ne trouve pas sa place comme discipline contribuant à l'atteinte des objectifs ministériels.* La discipline contributive peut alors se retirer de l'équipe programme.
- *Il n'y a pas consensus sur la participation d'une discipline contributive dans le nouveau programme.* Alors, il revient à chacune des parties de faire ses recommandations à la Direction des études qui prendra les décisions qui, comme nous l'avons déjà mentionné, lui sembleront les plus appropriées pour le programme et l'institution.

Au Collège Montmorency, dans les programmes dans lesquels nous avons élaboré nos activités d'apprentissage à partir d'objectifs et standards, les disciplines contributives se trouvaient souvent dans le cours d'entrée d'une séquence de formation liée à une compétence. Souvent, mais non exclusivement, elles se plaçaient au niveau des savoirs génériques, *transférables*.

Exemple 1 : Techniques de réadaptation physique (144)

Pour la compétence : *Effectuer des traitements par électrothérapie*, nous avons une séquence de deux cours :

203 (Physique) Électricité, champs et ondes électrothérapie ;

144 (Réadaptation) Utilisation thérapeutiques des courants de basses et moyennes fréquences.

Exemple 2 : Paysage et commercialisation en horticulture ornementale (153)

Pour la compétence : *Assurer la qualité des végétaux en production*, nous avons une séquence organisée comme suit :

101 (Biologie) Connaître la biologie des végétaux I ;

101 Caractériser des végétaux indigènes d'intérêt horticole ;

153 ( Horticulture) Reconnaître les insectes et autre animaux d'intérêt horticole ;

153 Caractériser les sols et les substrats ;

101 Connaître la biologie des végétaux II ;

153 Caractériser les végétaux I ;

101 Caractériser les micro-organismes d'intérêt horticole ;

Etc.

Exemple 3 : Techniques de bureautique (412, Micro-édition et hypermédia)

Pour la compétence : *Concevoir et produire des documents publicitaires*, la séquence de cours est organisée comme suit :

410 (Techniques administratives) Concevoir des documents publicitaires ;

412 (Bureautique) Produire des documents publicitaires.

À chaque fois, on peut voir que la place de la discipline contributive se retrouve en amont de la compétence, c'est-à-dire dans les savoirs génériques. Dans le cas du programme d'Horticulture ornementale, les apprentissages sont interreliés et gradués avec les apprentissages de la discipline principale.

### 3- Le respect de la discipline principale

Lorsqu'il y a une discipline principale, une révision ne devrait pas avoir pour effet de diminuer l'importance de celle-ci au profit d'une autre discipline ou d'autres disciplines au point de compromettre son statut de discipline principale. Une révision ne devrait pas non plus avoir comme effet d'augmenter indûment la part d'heures

<sup>1</sup> Le consensus se définit comme suit : il y a consensus, lorsque tous les membres présents partagent une position, par accord ou par ralliement.

<sup>2</sup> À cet égard, il faut s'appuyer sur les composantes locales des différentes disciplines et sur les besoins locaux de formation qui peuvent colorer certaines compétences ministérielles.

contact générée par ce programme pour les professeurs de la discipline principale. Bien sûr, il est possible d'envisager que l'atteinte des nouveaux objectifs de formation du programme révisé nous oblige à miser davantage sur les compétences particulières de la discipline principale et moins sur les disciplines contributives. Il est également possible, quoique rare, que le ministère ait prévu davantage d'heures contact dans le nouveau programme et que celles-ci doivent être attribuées à la discipline principale étant donné le caractère particulier des objectifs de formation faisant l'objet du nouveau programme. Si la révision devait avoir pour effet d'augmenter la part d'heures contact générée pour ce programme pour la discipline principale, cela serait le résultat des discussions et des échanges entre les divers intervenants du programme au cours du processus d'élaboration des activités d'apprentissage. Dans le cas où il y aurait divergence d'opinion entre les représentants des disciplines de l'équipe programme, les parties seraient invitées à faire part, par écrit, de leur point de vue à la Direction des études qui prendrait position en fonction des meilleurs intérêts du programme et de l'institution.

4- Suivi de l'implantation : continuer à travailler en équipe programme

Travailler à l'élaboration d'un programme se fait dans le cadre de l'approche-programme, de manière concertée afin de d'assurer le maximum de cohérence à la formation. Il en va de même du travail d'implantation d'un nouveau programme : production et validation des plans de cours, ajustements des contenus, des séquences, des préalables, etc. De la même façon, les bilans d'implantation qui seront produits par les programmes révisés seront discutés et acceptés en équipe programme avant d'être acheminés à la Direction des études.

En espérant que cette courte réflexion saura alimenter chez vous les discussions autour de la vieille et pourtant nouvelle question des disciplines et des compétences.

Intervention de Madeleine FERLAND  
Service du développement pédagogique  
Collège Montmorency

---

Le titre de la table-ronde présuppose que la détermination locale des activités d'apprentissage est un acquis avec lequel on veuille ou doive composer.

Permettez-moi dès le départ de m'inscrire en faux avec ce présupposé et de défendre encore aujourd'hui la définition nationale des programmes d'études.

Tous les dispositifs mis en place depuis le début de la réforme ont concouru à donner aux directions locales un contrôle inédit sur les contenus de l'enseignement à l'exception d'un seul, l'approche par compétence qui, de façon contradictoire, impose une nouvelle structure nationale d'élaboration des programmes au collégial qui laisse à penser que le caractère national des programmes demeure préservé.

À mon sens, les commentaires qu'on peut faire sur l'attribution des cours aux différentes disciplines lors d'une révision de programme ne peuvent trouver leur pertinence qu'en regard d'une critique de fond du cadre dans lequel elles s'inscrivent. Je me propose donc de rappeler au préalable les grandes lignes de la critique de l'approche nationale par compétences et de son articulation avec l'élaboration locale des programmes, que je juge partiellement responsable de l'élimination graduelle des disciplines contributives dans les programmes.

### Sur l'approche par compétences

Rappelons que l'approche par compétences a d'abord été appliquée dans les années 80 pour réviser les programmes professionnels de l'ordre secondaire. Son extension au collégial, principalement au secteur technique, n'est d'ailleurs pas étrangère à une vision de la formation technique qui la présente comme un prolongement de l'ordre professionnel secondaire.

L'ensemble des compétences devant constituer un programme est défini nationalement à partir des analyses de situation de travail (AST), qui doivent rendre compte de toutes les tâches et attitudes requises à une fonction de travail.

Or ce processus, réalisé par des spécialistes de la profession qui ne sont pas nécessairement représentatifs des divers lieux de travail, a inévitablement pour conséquence de limiter les savoir-faire à des habiletés spécifiques qui occultent les connaissances sous-jacentes indispensables à leur réalisation. On comprendra dans ce contexte la crainte d'une spécialisation hâtive, minant la possibilité d'occuper un créneau plus large d'emploi, de

s'adapter aux modifications des caractéristiques du travail, d'être créateur et polyvalent, bref faisant des futurs travailleurs des adeptes obligés de la formation continue. Cette logique ministérielle mène à la création d'un programme par fonction de travail, avec tous les problèmes que cela suppose.

Je crois, à l'instar de M. Inchauspé, que le Ministère a adopté l'approche par compétences pour exercer un plus grand contrôle sur toutes les opérations liées à la révision des programmes. Mais je ne crois pas qu'elle réussisse à faire « passer de ce que fait le professeur à ce que l'élève a acquis »<sup>3</sup>. Je pense que cette idée sert de paravent à une politique de retour à un système d'éducation principalement guidé par l'exigence de la formation, systématique et ciblée d'une main d'oeuvre pensée essentiellement par et pour les acteurs économiques. C'est de cette optique que découle le dénigrement de l'enseignement disciplinaire jugé inutile ou trop abstrait, et des professeurs eux-mêmes qui deviennent de bonne foi ou malgré eux des « spécialistes de l'enseignement » où les connaissances sont dévalorisées au profit d'une illusoire capacité d'apprendre à apprendre et de l'acquisition d'une performance opérationnelle pointue attendue dans l'immédiat du milieu de travail.

Nous avons déjà signalé que l'AST entraînait une liste étreinte des savoir-faire attendus des futurs employés. Ceci, sans possibilité de réagir, si ce n'est après coup, pour la seule discipline principale qui reçoit le projet de formation. Les objectifs et standards du programme sont ensuite établis par une équipe formée de professeurs de la discipline principale sur le plan national.

En aucun temps, on a cherché à harmoniser le processus à l'approche disciplinaire, qui demeure pourtant le fondement de l'enseignement supérieur et le gage de la qualité du réseau collégial. On peut alors comprendre la difficulté pour le comité local de programme de traduire en cours les compétences ainsi que le nombre de périodes nécessaires pour les atteindre. À plus forte raison, d'attribuer ces cours à des disciplines, surtout quand plusieurs d'entre elles n'ont pas nécessairement été prévues dans le projet initial. Je parle ici particulièrement des cours des disciplines contributives.

Même avec la meilleure formule de comité de programme, l'articulation nécessaire entre les éléments de formation spécifique, les bases théoriques et leur présentation graduelle dans une perspective pédagogique pour l'élève est difficilement prise en compte par l'approche par compétences. Avec généralement pour résultats des programmes de niveau plus faible et caractérisés par l'élimination systématique des disciplines contributives.

<sup>3</sup> Inchauspé, Paul. « Les programmes d'études : essayons d'y voir clair. » Texte tiré de la conférence prononcée au colloque annuel de l'AQPC le 9 juin 1998. *Pédagogie collégiale*, vol. 12, no 1, octobre 1998.



La fédération des cégeps elle-même appelle à une définition plus large des programmes basée sur les tendances internationales du marché de l'emploi. Elle dit en effet : « Il semble que, quel que soit le système de formation, une tendance majeure se dégage quant à l'élargissement des contenus de formation. Ce phénomène résulterait du constat suivant lequel il n'est plus possible de former un individu pour un emploi déterminé, mais qu'il faut le préparer à jouer son rôle dans un monde dont l'évolution est largement imprévisible. De plus, les nouveaux modes d'organisation du travail exigent une meilleure compréhension de l'environnement, et non plus seulement de compétences techniques spécifiques. » [...] De pair avec l'élargissement de la formation vers des connaissances et des compétences de base, on observe dans plusieurs pays une tendance à la réduction du degré de spécialisation de la formation professionnelle. Les programmes de formation deviennent de plus en plus polyvalents<sup>4</sup>.

### Sur l'élaboration locale des activités d'apprentissage

C'est dans un contexte de compétition entre les collègues que ceux-ci doivent, au bout de la chaîne des révisions de programme, traduire en cours une liste de compétences qui, de manière générale, rendra difficile l'exégèse des habiletés génériques qui doivent les sous-tendre. Faut-il ajouter ici que cette transposition de compétences en cours cause inévitablement des remous au niveau de l'emploi, ce qui rend d'entrée de jeu suspects tous les arguments qui pourront être présentés entre l'un ou l'autre des choix possibles.

Dans plusieurs collèges, cette opération a été menée avec une bonne dose d'improvisation, surtout, pourrait-on risquer, là où on ne disposait pas déjà d'une solide tradition de concertation avec les enseignantes et enseignants.

À Montmorency par exemple, à cause de la surcharge impliquée, il est arrivé que seule la personne libérée (d'un misérable 0,2 ETC) fasse le travail de fond avec un adjoint, le suivi étant néanmoins assuré par la discipline principale. Or où étaient les disciplines contributives ? Elles n'y étaient pas. Pour éviter que les disciplines contributives ne « fassent indûment pression sur le comité de programme (dont elles ne faisaient pas partie) en faveur de leurs emplois plutôt qu'en faveur du programme, elles n'ont pas été invitées aux travaux... comme si d'emblée les disciplines principales allaient faire abstraction de la question de l'emploi. On a préféré demander aux disciplines contributives qu'elles fassent de véritables offres de service pour proposer leurs cours. Même les disciplines principales ont contesté ce processus dans lequel elles savaient faire travailler inutilement bon nombre de professeurs à qui on allait inévitablement refuser le cours, vu l'offre trop grande et le cadre proposé déjà trop étroit pour

répondre à une commande qui avait évolué sans la participation des disciplines contributives qui devaient faire l'offre à partir du document ministériel « Objectifs et standards ».

Résultat pour les deux programmes révisés cette année : des pertes sèches pour toutes les disciplines contributives : perte de cours d'économie, d'informatique et de mathématiques en Bureautique, de sociologie, de méthodologie, d'anglais en tourisme. Toutes les disciplines contributives ont contesté l'ensemble du processus auprès de l'administration, sans succès.

Pourtant l'alerte avait déjà été donnée par le département de biologie lors de la révision des programmes de réadaptation physique et d'orthèses et prothèses en 1996-97. Pour cette même année, le département avait compilé les pertes de la discipline biologie lors des révisions des programmes techniques dans l'ensemble du réseau : 30 heures en orthèses et prothèses à Montmorency, 15 heures en réadaptation physique à Sherbrooke; 90 heures en hygiène dentaire à St-Hyacinthe, 120 heures à Maisonneuve et à Édouard-Montpetit ; 60 heures en denturologie à Édouard-Montpetit ; 105 heures en inhalothérapie et anesthésie à Vanier, 60 heures à Rosemont et 105 à Sherbrooke ; 60 heures en thanatologie à Rosemont ; 45 heures en radio-diagnostic à Ahuntsic ; 60 heures à Rimouski ; 60 heures en soins infirmiers à St-Laurent.

À date, on constate que les révisions locales de programme ont eu pour conséquence des pertes d'heures pour les disciplines contributives, une multiplication de cours très semblables mais numérotés différemment ; l'élimination de la possibilité d'établir des troncs communs entre programmes parents ; une approche morcelée, parfois même lacunaire de la discipline et possiblement une diminution de la formation générale. Cela signifie des programmes différents d'un cégep à l'autre et des difficultés accrues d'équivalences pour l'élève qui veut changer de programme ou de collègue.

Ce qu'il convient de retenir surtout, c'est que quelle que soit la structure décisionnelle adoptée en matière d'élaboration de programmes, elle sera toujours l'aboutissement concret d'enjeux touchant à la fois les orientations éducatives et l'emploi, et que, dès lors, cette structure ne peut échapper à un encadrement institutionnel explicite ayant minimalement reçu l'adhésion du corps professoral.

Le problème se pose presque toujours de la même façon : l'analyse de situation de travail alourdit en général la commande qu'on passe à ou aux disciplines principales, et c'est forcément en rognant sur la place des disciplines contributives (plus générales) qu'on peut arriver à « livrer la marchandise ». Résoudre ce problème sans alimenter la tension entre les secteurs pré-universitaires et technique, en faisant abstraction des lobbys locaux, en mesurant au passage si l'ampleur des enjeux pédagogiques mérite qu'on modifie la carte de l'emploi, c'est demander aux

<sup>4</sup> Fédération des cégeps. *Miser sur la formation technique et plan stratégique de développement*, p. 58.

structures locales de résoudre la quadrature du cercle et mettre en situation de tension un groupe de travail à qui l'on demandera ensuite de faire converger ses efforts pour la meilleure formation des étudiants. La question est de savoir si nous pouvons, localement, nous payer le luxe de tels arbitrages.

Les considérations sur l'emploi sont tout aussi viscérales pour les intervenants dans une révision de programmes que la conviction qu'à chacun de l'importance de l'apport de sa discipline à la formation des étudiants. On est encore en droit de se demander si une formation solide et polyvalente nécessite vraiment qu'on force au local des discussions à l'avance malsaines, et si on ne pourrait pas convenir plus simplement de faire au ministère un travail qui devrait y revenir, le national constituant, on en conviendra, un rempart contre certaines dérives locales. Après tout, si un programme débouche sur une formation solide et polyvalente à Trois-Rivières, pourquoi devrait-il être si différent à Québec ou à Sherbrooke ?

Je suis, en résumé, profondément convaincue que l'ensemble du processus doit être revu, d'autant plus qu'il s'effectue en bout de course dans des conditions de pénurie de temps et de ressources.

Reste qu'en attendant cette révision souhaitée, il faut bien vivre avec le système actuel et tenter de faire au mieux. Dans cette optique, je réitère la nécessité absolue de travailler dans le cadre de modalités qui assurent que les instances décisionnelles soient les gardiennes d'une approche concertée et partagée de la formation.

Quelques éléments m'apparaissent à ce chapitre des conditions nécessaires, bien que probablement insuffisantes, je le signalerai au passage, pour assurer au processus un minimum de crédibilité.

Je prône d'abord l'instauration de comités de programme formés de professeurs provenant de la formation spécifique (discipline principale et disciplines contributives) et de la formation générale s'ils le désirent, d'étudiantes ou d'étudiants et de personnes ressources au besoin. Cette composition peut au moins assurer un débat démocratique avec tous les intervenants, mais elle ne garantit en rien que le travail sera effectué selon des orientations définies dans l'intérêt des programmes du réseau collégial et du personnel qui y œuvre. De plus, ses travaux devront éviter le dédoublement avec les responsabilités normalement dévolues aux départements et s'effectuer dans le respect de l'autonomie départementale et de la responsabilité professionnelle.

Je pense aussi que c'est à la CÉ que les problèmes doivent être arbitrés, mais selon des principes directeurs généraux qui devront avoir été largement discutés et enracinés dans le collège, dans le respect de l'expertise locale déjà présente.

Il m'apparaît finalement nécessaire de privilégier une structure où les intervenants prennent leurs mandats de leurs groupes d'appartenance respectifs, notamment de leur département lorsqu'ils siègent sur des comités de programmes. Dans le même esprit, la reconnaissance syndicale qui passe par une équipe de professeurs à la Commission des études nommée par l'assemblée syndicale est un modèle qui donne d'excellents résultats dans plusieurs collèges et que nous nous apprêtons à mettre en place à Montmorency.

Je suis consciente que les quelques éléments que je viens d'énumérer ne font pas le tour de la problématique et soulèveront sans doute bien des questions. Mais l'ordre collégial, quoiqu'on en dise, repose sur une formation qui a été pensée dans une optique de polyvalence qui mérite d'être préservée.

Je reprendrai, en terminant, l'appel de l'Association mathématique du Québec à instaurer des structures décisionnelles efficaces pour permettre un équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée à l'intérieur des programmes :

« Si on recherchait des structures efficaces pour favoriser un équilibre dynamique entre la formation générale et la formation spécialisée, entre les besoins immédiats du marché de l'emploi et les besoins à long terme du développement technologique du Québec, on pourrait voir les institutions locales comme des lieux d'échange fructueux entre ces deux pôles qui n'apparaîtraient plus en compétition, mais plutôt en symbiose. Si, au contraire, les choses étaient laissées telles qu'elles le sont actuellement, des luttes de pouvoir risqueraient de miner les milieux locaux, la compétition éliminerait la formation générale et on constaterait après quelques années que le Québec est devenu une immense tour de Babel incapable de faire face au défi technologique et à la concurrence internationale<sup>5</sup> ».

<sup>5</sup> Courteau, Bernard. *La formation générale dans les études techniques collégiales*. Présentation au Comité de travail du Conseil supérieur de l'éducation de la position de l'Association mathématique du Québec, 17 avril 1997.

## Interventions des participants

---

Plusieurs questions sont soulevées. Deux préoccupations majeures se dégagent soit, l'importance de la formation fondamentale dans l'élaboration des nouveaux programmes et la mise en place d'équipes de programmes en vue d'une concertation provinciale.

Un professeur explique comment les cours de mathématiques contribuent à 8 ou 9 programmes. Dans ce contexte, deux difficultés vécues sont décrites. Premièrement, les professeurs de mathématiques se doivent de démontrer aux professeurs d'un programme porteur que les mathématiques contribuent réellement à la formation des étudiants et que les mathématiques sont une compétence faisant partie du programme porteur. Il y a donc un manque spontané de reconnaissance qui est expliqué par l'apport important de la techno-science. En effet, si les élèves peuvent obtenir les résultats attendus par l'ordinateur ou la calculatrice pourquoi devraient-ils apprendre les principes mathématiques qui sous-tendent ces résultats ? Une fois que l'apport de la discipline est reconnu, une autre difficulté apparaît. « *Quel sera le nombre d'heures accordé pour développer la compétence identifiée comme faisant partie de la discipline contributive ?* ». Les membres de la table de programme doivent alors décider s'ils accordent par exemple 20 ou 45 heures à une compétence. Dans ce collège, si les discussions n'aboutissent pas à un accord à la table de programmes, un comité de conciliation prendra le problème en main.

Une autre discussion porte sur la présence de la formation fondamentale dans les nouveaux programmes. Des participants observent que la rapidité du processus d'élaboration et d'implantation des nouveaux programmes entraîne la mise de côté de la pédagogie et de la formation fondamentale. Cependant, leur importance doit demeurer présente à plusieurs niveaux et pour tous les programmes. Pour certains participants, la formation fondamentale s'exprime dans le profil de sortie. En effet, lors de l'élaboration locale, la formation fondamentale guide leurs discussions, donne place aux connaissances génériques et influence le choix des contenus de cours. Un intervenant identifie deux aspects à la formation fondamentale. Le premier consiste à savoir penser et savoir apprendre tandis que le deuxième aspect concerne l'identification des connaissances et des contenus relatifs à chacune des disciplines. Ce dernier aspect nécessite une démarche réflexive difficile. Une absence de réflexion sur cet aspect peut expliquer la difficulté à identifier l'apport de toutes les disciplines au développement des compétences. Pourtant, selon lui, la formation fondamentale est l'affaire de tout le monde : le ministère de l'Éducation, les comités de programmes, les collèges, les disciplines contributives, la formation générale, la formation spécifique, etc. Un participant explique que la formation fondamentale et les connaissances génériques ne sont pas le domaine exclusif des disciplines contributives. Selon lui, nous devons reconnaître à chacune des disciplines leur apport au programme. Nous devons faire preuve d'ouverture pour laisser à chacun la possibilité de s'exprimer.

Un autre participant décrit son intérêt pour la mise en place des équipes programme au niveau provincial. Selon lui, cette concertation provinciale permettrait de s'assurer que l'effort déployé par un collège pour élaborer un programme ne soit répété par tous les autres collèges du Québec. De plus, ceci assurerait une certaine harmonisation entre les collèges. D'autres questions surgissent concernant les impacts possibles des différences locales d'un même programme. Un intervenant se questionne sur la passerelle collège-université à la suite de l'implantation des nouveaux programmes. « *Est-ce que la diversité locale des programmes préuniversitaires aura un impact négatif sur la clientèle qui s'inscrira à l'université ?* » « *Les étudiants devront-ils faire d'autres cours pour rencontrer les critères d'admission des universités ?* ». Le problème du changement de collège des étudiants d'un même programme est aussi envisagé. *Pourquoi certains collèges accorderaient-ils 75 heures aux mathématiques comme discipline contributive et d'autres 30 heures dans le programme de Techniques de génie mécanique ?* Il est ainsi difficile pour l'étudiant de faire étudier son dossier scolaire sans être pénalisé.

En s'adressant à un conférencier, un participant lui demande : « *Pourquoi avez-vous dit que l'on devrait éviter la pluridisciplinarité, c'est-à-dire éviter qu'un même cours puisse appartenir à plusieurs disciplines ?* » Le conférencier explique que c'est une difficulté à contourner et qu'il vaut mieux éviter de se mettre en situation de problèmes. Il est préférable d'attribuer à une discipline un cours donné et d'élaborer le nouveau programme sur ce qui est acquis. Des exceptions sont toujours possibles lorsque l'échange se fait plus naturellement ; on pense ici au cours de méthodologie en Sciences humaines.

Un participant s'interroge sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. « *Comment évaluer une compétence quand plusieurs cours traitent de la même compétence ?* » Les conférenciers ne peuvent répondre à cette question car ce n'est pas leur domaine d'expertise. Ils précisent tout de même que nous sommes habitués à faire de l'évaluation sommative de contenu. L'approche par compétences nous invite à repenser l'évaluation et à revoir nos politiques d'évaluation des apprentissages.