

l'obligation de planifier l'apprentissage des notions essentielles en les présentant plusieurs fois, à divers moments de la formation et en les situant dans différents contextes.

Notre travail s'est fait en étudiant d'abord les objectifs techniques de chacun des cours et en précisant, pour chacun, les habiletés requises avant de les commencer. Notre méthode nous a conduits à débiter par les derniers cours de la séquence puisque nous venions aussi d'en énoncer les objectifs généraux. Nous avons ensuite étudié les autres cours, en reculant vers les premiers, gardant toujours en perspective que si les étudiants devaient avoir une habileté particulière pour commencer un cours, il fallait leur avoir donné l'occasion de l'acquiescer plus tôt dans la séquence. Chaque cours devait garder les objectifs techniques qui lui étaient dévolus dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, mais il devait aussi participer à l'atteinte de nos objectifs généraux.

Nous avons ainsi relevé, pour chaque cours, une liste d'habiletés tant techniques que générales qui, combinées au droit de l'étudiant à ne pas comprendre à la première explication, imposaient aux cours qui le précédaient des responsabilités nouvelles. Il nous fallait arriver aux premiers cours sans que les objectifs de ceux-ci supposent des préalables auxquels nous savions ne pas pouvoir nous attendre. Il s'est ainsi dégagé, par exemple, qu'il devait se faire du travail en communication orale et écrite dès la première session, et à ce titre, nous avons convenu que la méthode pédagogique de chacun des cours devrait faire en sorte que ces objectifs soient couverts.

L'acquisition d'une méthode de travail appropriée pour l'apprentissage devait, elle aussi, faire l'objet d'une attention toute particulière et nous avons sérieusement chambardé les cours de première année pour en tenir compte. Nous avons l'habitude de demander aux étudiants de programmer le plus tôt possible en première session. Ceci était efficace pour les plus doués, mais entraînait un taux d'abandon très élevé chez les plus faibles qui se sentaient incapables de passer si vite à la création. Par conséquent, pour le groupe de première année qui nous est arrivé en septembre 1987, nous avons consacré beaucoup plus de temps à l'étude de programmes informatiques existants pour en bien comprendre le fonctionnement avant de tenter d'en créer de nouveaux. Cette étude a aussi été l'occasion d'inculquer aux étudiants, lentement et patiemment, une méthode de travail. En fin d'année, les travaux accomplis par ces étudiants ont été du même niveau que ceux qui se faisaient lors des années précédentes, avec cette différence que le nombre des abandons, de plus de 40 p. cent qu'il était auparavant, est passé à moins de 10 p. cent.

L'échantillon est bien mince pour permettre des conclusions, mais les résultats sont suffisamment encourageants pour nous pousser à poursuivre l'expérience.

La pédagogie

Nous ne voulions nullement sacrifier le contenu tech-

nique aux habiletés générales. Nous croyions plutôt qu'en adoptant une pédagogie appropriée, nous pourrions favoriser une meilleure atteinte des objectifs techniques parce que les étudiants seraient mieux en mesure de distinguer quels étaient les aspects essentiels de leur apprentissage, de les intégrer et de chercher à faire leur propre démarche en vue de progresser.

Nous nous sommes entendus sur une méthode pédagogique progressive qui:

- consacrerait beaucoup de temps, en première année, à étudier des problèmes concrets déjà résolus pour tenter d'en déduire une démarche de résolution de problèmes. Cette méthode devait aussi favoriser explicitement le développement de la pensée formelle. L'algorithmique que nous enseignons est toute désignée pour atteindre ces objectifs;

- augmenterait raisonnablement la charge de travail et pousserait les étudiants à plus d'apprentissage personnel en deuxième année tout en favorisant l'acquisition de capacités d'abstraction;

- demanderait, en troisième année, d'intégrer, de transposer et d'appliquer l'ensemble des connaissances acquises dans différents contenus.

Selon les responsabilités relatives aux objectifs généraux assignés à chacun des cours, la méthode pédagogique devait intégrer la production de textes écrits ou des exposés oraux, favoriser la consultation de la documentation écrite dans les travaux et, progressivement, inciter à l'accroissement de l'autonomie et à l'auto-apprentissage.

Les exemples concrets qui suivent s'inscrivaient dans le contexte technique du cours dont ils ont été tirés mais touchent plus l'aspect fondamental que celui du contenu du cours.

• En première année

- Résumé des algorithmes importants vus durant la session et description des situations générales dans lesquelles ils s'appliquent;

- Travail de recherche sur des équipements différents de ceux qu'utilisent habituellement les étudiants et présentation orale des résultats.

• En deuxième année

- Travaux de programmation pour lesquels l'ensemble de la matière n'a pas été vu dans les cours et qui obligent donc les étudiants à faire un apprentissage personnel;

- travail d'analyse impliquant un vrai client en processus d'informatisation. Les étudiants doivent l'interviewer, produire une analyse fonctionnelle et la lui faire approuver.

• En troisième année

- Étude de l'impact qu'a l'informatique sur la société et des responsabilités de l'informaticien dans cette société.

Cette pédagogie ne saurait être complète si elle ne

comportait pas une évaluation efficace qui permette à l'étudiant de s'améliorer. Nous avons pris comme politique de remettre tous les travaux d'envergure (10 p. cent et plus de la session) de façon individuelle en insistant tant sur les aspects positifs que négatifs et en suggérant les moyens d'amélioration individuelle. Il s'agit évidemment là d'une tâche assez lourde, mais que nous pouvons nous permettre étant donné le nombre relativement restreint d'étudiants auxquels nous nous adressons.

La motivation

Nous pensons que l'attitude qu'un professeur adopte face aux divers aspects de la formation peut influencer considérablement la perception qu'en auront les étudiants. Cette attitude doit favoriser leur ouverture sur les différentes réalités qui les toucheront dans le monde professionnel. Nous avons convenu d'encourager les discussions sur tous les sujets pouvant améliorer les connaissances générales des étudiants. Une telle attitude favorise un rapprochement entre les étudiants et les professeurs et nous permet de mieux les connaître.

Le fait que nous appartenions au secteur professionnel et que nous enseignions souvent dans plus d'un cours ou à plus d'une session ajoute à cette possibilité que nous avons de bien connaître les étudiants et nous donne un atout majeur pour travailler à les motiver. Chez nos étudiants, les agents de motivation les plus efficaces que nous ayons trouvés sont la valeur et la crédibilité qu'ils auront sur le marché du travail. En leur expliquant chacune des étapes de leur formation et en justifiant toutes les actions prises par rapport à leur futur emploi, nous parvenons non seulement à les motiver au travail informatique, mais nous contribuons aussi à l'amélioration de leur français oral et écrit et à la prise de conscience de ce qu'ils peuvent et doivent faire pour améliorer les aspects qui toucheront leur vie professionnelle.

Même s'il était évident que chacun des professeurs du département visait déjà plusieurs de nos objectifs généraux, notre démarche voulait donner au département une ligne directrice. Cette ligne devait cependant tenir compte du fait que nos étudiants suivent des cours dans d'autres disciplines qui sont tout aussi importantes que la nôtre et dont nous ne contrôlons pas les contenus. Nous avons donc convenu, par une action positive de motivation auprès de nos étudiants, de valoriser ces cours, de les bien situer dans leur formation et d'insister sur leur grande importance. Des contacts ont été établis avec des professeurs de français, de philosophie et d'éducation physique et ceux-ci ont expliqué les objectifs et les contenus de leurs cours. Cette communication a permis de constater la valeur de ce qui se faisait dans ces départements et a rapidement conduit, dans le nôtre, à une perception très positive des cours obligatoires.

Conclusion

Les étudiants nous ont depuis longtemps démontré que,

quand on leur donne les moyens de bien faire et qu'on les y motive, ils peuvent produire des travaux d'une qualité étonnante et démontrer une capacité à acquérir des connaissances et à les mettre en pratique, ce qui justifie tout le travail et les efforts que les professeurs veulent bien leur consacrer. Les professeurs qui ont suivi un groupe d'étudiants sur les trois ans que prend leur formation savent à quel point ces derniers peuvent évoluer au cours de cette période.

Les enseignants qui savent apprécier les qualités des étudiants qu'ils côtoient peuvent sûrement trouver en ces derniers leur motivation et leur valorisation professionnelle. Les efforts dirigés vers la formation fondamentale sont, en ce sens, encore plus encourageants parce qu'ils nous font voir des personnes qui progressent non seulement dans la technique, mais aussi dans plusieurs aspects de leur personnalité. Les professeurs qui s'engagent en ce sens prennent des responsabilités plus grandes envers les étudiants mais ils ouvrent aussi la porte à de bien meilleurs résultats en fin de ligne.

Certains se demandent si les exigences des disciplines techniques laissent de la place à la formation fondamentale. Nous répondons en disant que si on ne consacre pas de temps et d'énergie à la formation fondamentale, on ne peut former de bons techniciens. Ce qu'on investit dans la formation fondamentale est donc loin d'être perdu.

Communication de
Pierre BARBÈS
Louise LANGEVIN
Yvan PLANTE
Professeurs en éducation spécialisée
Cégep de Saint-Jérôme

LA FORMATION FONDAMENTALE EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Une volonté est en train de naître au Québec: celle de plonger au cœur de la spécificité de la pédagogie collégiale. Cela se fait en explorant et en cherchant à concrétiser, dans les pratiques, le concept de formation fondamentale. C'est un mouvement vaste, dont on commence à prendre conscience. Il est soutenu par un désir général de mettre en commun les visées, les expériences, les compétences.

Dans les techniques professionnelles, nous y participons de façon très claire. Une des intentions du regroupement du secteur professionnel avec le secteur général dans les cégeps a été de rendre accessible tout un contexte de culture générale. Nous considérons ce fait comme une acquisition.

Aujourd'hui, avec l'idée de formation fondamentale, notre propos s'approfondit. Pour nous, la formation fondamentale est radicalement autre chose que la culture générale. Cette idée dépasse le concept de culture générale en ceci: la culture

générale met en contact avec les idées des grands penseurs de toutes les époques, de la Grèce antique au XXe siècle et avec notre fonds culturel commun; de son côté, la formation fondamentale permet d'effectuer une radiographie de la pédagogie collégiale pour déceler «ce que nous faisons aux élèves». Cette visée dépasse de beaucoup les contenus. Elle s'intéresse à la structure même des situations pédagogiques et cherche à en voir et vouloir les impacts. C'est autre chose que la culture générale.

Le propos de l'atelier est par conséquent d'illustrer cette autre chose qui est pour nous un essentiel. Nous retenons ici la définition de la formation fondamentale proposée par le Conseil supérieur de l'éducation:

«L'ensemble des apprentissages essentiels dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.»⁽¹⁾

Nous proposons donc un questionnement dans le sens suivant:

Quels sont les apprentissages essentiels auxquels nous nous référons? De quelle manière ces apprentissages s'intègrent-ils dans l'apprentissage des contenus propres à la technique?

De quelle manière un département peut-il implanter l'idée de formation fondamentale?

Quelles différences peut-on observer dans cette implantation entre un petit et jeune département et un gros et "vieux" département?

Quelles recherches interdisciplinaires existe-t-il déjà dans ce sens?

Les objectifs de formation (Pierre Barbès)

En quoi un programme comme techniques d'éducation spécialisée peut-il être considéré comme donnant une formation fondamentale?

C'est ce que nous cherchons à illustrer ici. La définition de l'éducateur spécialisé telle que la conçoit le département permettra de situer les exemples apportés en regard de cette image de l'éducateur. Nous terminerons cette brève présentation par quelques questions et pistes de réflexion.

• Objectifs du programme d'éducation spécialisée

Le département d'éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme forme des éducateurs spécialisés. Il définit l'éducateur spécialisé comme

un accompagnateur:

- qui intervient dans la vie quotidienne de personnes vivant ou susceptibles de vivre des problèmes d'adaptation;
- dont l'ACCOMPAGNEMENT se fait à travers une relation significative et par l'organisation, l'animation et l'utilisation d'activités dans un milieu naturel ou spécialisé;
- dont l'intervention favorise l'ACTUALISATION des

potentialités de la personne vers l'autonomie et l'interdépendance, et la prise en charge de son ADAPTATION personnelle et sociale;

- l'éducateur spécialisé travaille en équipe et est l'intermédiaire entre la personne assistée et les personnes de son milieu. Il s'intéresse à la prévention, l'éducation et la rééducation.

• Pratiques de formation fondamentale

Nous considérons la formation fondamentale comme la fibre même de la formation professionnelle, et particulièrement en éducation spécialisée. Deux des accents de cette formation sont exprimés par les mots ADAPTATION et ACTUALISATION. Ces mots recouvrent plusieurs habiletés fondamentales autant pour un être humain que pour un éducateur spécialisé.

Voyons quelques exemples, nullement exhaustifs, donnés à titre d'illustration. Une systématisation des objectifs de formation fondamentale inhérents aux apprentissages et aux pédagogies s'amorce présentement au département.

• L'observation

Dans le cours l'Observation et ses techniques, on amène l'élève à rédiger des faits observés dans la vie courante, par exemple, des interactions entre deux personnes. Il doit apprendre à rapporter les faits de la façon la plus objective possible, en les distinguant de ses opinions et émotions.

Apprentissages fondamentaux:

- rédiger d'une manière correcte: au point de vue de l'expression écrite de la langue; au point de vue de la structure de la rédaction du fait;
- objectiver une réalité, en distinguant ce qui est de soi (comme observateur) et ce qui est de la réalité extérieure;
- préparer à une écoute empathique.

• La communication

De nombreuses situations d'échanges verbaux en équipe amènent l'élève à exprimer ses opinions et ses sentiments. Par exemple: «L'échange commence avec le partage de ce que tu penses de...» «Tu dis maintenant comment tu te sens face à...» Cela se fait en dyades, en triades et en équipes plus nombreuses.

L'utilisation du journal de bord sous plusieurs formes permet la communication écrite: la fiche de cheminement, la réflexion personnelle, le retour sur le cours, etc.

- favorisent la pratique de l'écrit;
- développent la capacité de se faire une idée personnelle sur...

(1) Conseil supérieur de l'éducation, *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, p. 7.

- développent les capacités d'analyse d'une situation vécue en classe, par exemple par l'identification des apprentissages réalisés ou des éléments qui ont plu ou déplu, etc.

- **Le travail en équipe**

Un apprentissage systématique du travail en équipes de tâches se fait par exemple en première année, à travers l'organisation d'une journée d'animation où chaque équipe de cinq ou six personnes présente et anime une activité pour un groupe de 60 collègues. Les apprentissages essentiels présents dans cette situation sont les suivants:

- apprendre à partager et utiliser ses ressources personnelles dans la ligne d'un objectif commun;
- savoir se coordonner avec d'autres de manière efficace;
- animer une équipe de travail;
- rédiger un rapport de réunion;
- analyser et synthétiser les points de vue variés à l'intérieur d'une équipe.

Autres situations d'apprentissage du travail en équipe: les rencontres régulières de supervisions en groupe lors des stages. Ces rencontres comportent des échanges axés sur l'expérience vécue en stage. Chacun à tour de rôle expose une situation d'intervention réussie ou non, en en présentant les composantes, les personnes concernées, le déroulement, les émotions vécues par soi-même ou d'autres. Ces supervisions en groupe apprennent à l'élève à:

- prendre sa place dans un groupe;
- s'exprimer de manière à être compris;
- écouter sans interrompre et en demeurant mentalement et émotionnellement présent à l'autre et au groupe;
- reformuler et résumer opinions et sentiments;
- objectiver une situation et suggérer des voies de solution, s'il y a lieu.

- **L'analyse et la synthèse**

Dans les stages (900 périodes de stages sur deux ans), l'élève effectue des analyses d'observation d'intervention et des réflexions.

Ces analyses comprennent l'examen des besoins de la personne assistée et des émotions présentes, et l'établissement de liens avec un modèle théorique de la personnalité; l'identification de l'intervention et son analyse; une critique de l'intervention et ses alternatives.

De leur côté, les réflexions personnelles permettent l'examen des pensées et émotions de l'intervenant, de ses motivations.

Les analyses commencent au début des stages par la rédaction hebdomadaire d'observations. Puis on introduit peu à peu les éléments de l'analyse.

Au moment de l'étude de cas, chacun fait des synthèses d'observations qui permettent de formuler un objectif et une

stratégie d'intervention à court, moyen ou long terme.

Ces quelques exemples illustrent la présence continue d'activités d'analyse et de synthèse, autant dans les stages que dans les cours, à partir de matériel objectif et des expériences vécues.

Nous cherchons à former des accompagnateurs conscients des composantes et des dimensions de l'intervention, capables de choisir leurs buts, leurs valeurs et leurs méthodes d'action et capables de les évaluer.

Apprentissages de formation fondamentale:

- être conscients des éléments variés présents à l'intérieur d'une même situation;
- analyser en détail le contenu d'une observation écrite (par soi-même ou par un autre);
- synthétiser un ensemble de données d'observation;
- élaborer un plan d'action, le mettre en action, l'évaluer;
- décrire sa démarche, la comparer, l'évaluer et se questionner.

- **La responsabilité**

On a parlé des stages répartis sur trois sessions. Le contact avec les personnes handicapées ou mésadaptées amène l'élève à être responsable tout d'abord de sa relation avec une personne qui présente des besoins particuliers, qui demande habituellement une attention très personnalisée. Ce contact régulier le rend progressivement responsable du plan d'intervention auprès d'une personne ou d'un groupe de personnes. On va, par exemple, demander au stagiaire de coanimer l'activité «sortie au restaurant», en accompagnant deux personnes mentalement handicapées; il développera dans cette situation sa capacité d'être attentif aux besoins et désirs de ces personnes, de prévoir des défis à la mesure de leurs possibilités.

Un retour sur l'activité avec son accompagnateur de stage lui permet:

- d'examiner les points forts et les points faibles de son intervention;
- de voir ce qui dépendait de lui dans la réponse aux demandes des personnes assistées et ce qui dépendait de la situation, etc.

Les stages tels que réalisés sont une école de responsabilité.

- **Quelques commentaires**

- **La moitié du programme!**

On aura remarqué que les exemples apportés font référence uniquement aux situations propres à l'éducation spécialisée.

Ceci illustre tout d'abord clairement que la pédagogie utilisée dans des buts de formation strictement professionnelle comporte dans sa fibre même des objectifs de formation fondamentale clairement identifiables et susceptibles de choix.

Par ailleurs, cette situation illustre aussi le fait que le département agit seul de son côté alors qu'il n'est pas seul! Les cours donnés par le département constituent un peu plus de la moitié des cours suivis par les élèves. Et l'autre moitié? Les cours généraux et les cours de service visent aussi les mêmes objectifs de formation fondamentale. En arriver à une **approche-programme** où l'enseignement fondamental de l'ordre collégial constitue une **visée commune** à tous les intervenants auprès des futurs éducateurs: voilà un objectif choisi et amorcé - ma collègue Louise Langevin explique comment - et pour lequel un long travail nous attend.

• **Le «supermarché»!**

L'organisation «supermarché» des choix de cours et des horaires au cégep laisse-t-elle place à l'établissement de **relations interpersonnelles significatives et durables** entre les élèves et les professeurs, et entre les élèves? Et pourquoi devrait-elle le faire?

Il m'apparaît que l'établissement de relations interpersonnelles appropriées aux caractéristiques et aux besoins des élèves de cet ordre d'enseignement est une condition essentielle à une formation fondamentale solide. Tout apprentissage, surtout l'apprentissage d'habiletés fondamentales pour un **développement personnel continu et pour une intégration dynamique dans la société**, ne peut se faire qu'à travers une relation confiante et significative. Et le système «supermarché» ne favorise pas ces relations.

Est-on prêt à envisager des mesures organisationnelles et des mesures de perfectionnement du personnel qui auront comme objectif de valoriser l'établissement de relations interpersonnelles entre toutes les personnes engagées dans la relation pédagogique?

• **Le perfectionnement, la recherche et la concertation**

Dans ma recherche «Niveau conceptuel et apprentissage» publiée en 1983, je demandais si l'on doit viser à accroître la capacité d'intégrer des informations variées et la capacité de nuancer (habiletés qui définissent un niveau conceptuel élevé).

Cette question suggère un objectif de formation fondamentale explicite. La réponse à cette question aussi est claire. On doit le faire. Comment? Certainement en poursuivant et en appliquant des recherches comme celles du groupe «Démarches» sur la pensée formelle. Aussi, en rendant explicite la poursuite d'objectifs de formation fondamentale, en l'articulant dans des politiques d'encadrement et d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage, en acceptant d'investir du temps dans la mise sur pied d'équipes de programmes de formation.

N'est-il pas temps d'investir autant d'énergie à mettre sur pied des mesures d'aide aux professeurs en difficulté d'apprentissage pédagogique, qu'on en met actuellement sur l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage?

De quelle manière s'engager dans ce sens? Quels sont les chefs de file capables d'entraîner et de mobiliser les énergies d'un département et d'un milieu?

La nécessité de la concertation est présentement ressentie et exprimée. On aura maintenant à **compter sur le temps**, car cette tâche est à l'image de la formation fondamentale elle-même qui ne se réalise que progressivement, de façon continue.

• **L'encadrement au département d'Éducation spécialisée**

• **Accompagnement et encadrement**

Après avoir choisi l'accompagnement comme cœur de la définition de l'éducateur spécialisé à former, le département a aussi choisi, en juin 1987, de mettre l'accent sur l'accompagnement des élèves entrant en première année de leur formation d'éducateur.

On a utilisé le terme d'encadrement pour désigner les actions d'accompagnement dans l'apprentissage.

• **Première tentative: sous-groupes**

Dès le début de la session d'automne 1987, les élèves, regroupés par groupes de quinze, avaient une période de rencontre à leur horaire, le lundi après-midi, avec un professeur. On a pensé que ces rencontres permettraient à chacun d'exprimer comment il progressait dans ses apprentissages et son adaptation au collège, et d'aller chercher le support désiré auprès de ce «tuteur». La formule de support et de suivi par l'équipe des professeurs n'étant pas au point, le moment où elle était située n'étant pas favorable (après la période de «libération» du lundi après-midi), ces rencontres d'une heure se sont avérées insatisfaisantes pour les élèves et les professeurs et elles ont été abandonnées au début de novembre 1987.

Les professeurs ont toutefois continué à se réunir chaque semaine jusqu'en décembre, et ils ont mis au point des mesures pour la session d'hiver 1988.

• **Réorientation**

Après avoir expérimenté l'idée d'encadrement axé sur des rencontres de groupe, l'équipe de neuf professeurs a changé son fusil d'épaule pour mettre ses énergies sur son **propre encadrement**. Ainsi que le disait un professeur: «Ce ne sont pas les élèves qui ont besoin d'encadrement, ce sont les professeurs!»

Cet encadrement s'est fait par des rencontres hebdomadaires ou bimensuelles, selon les besoins. Les principales tâches que l'équipe s'est données ont été de deux ordres:

premièrement: collaborer, avec le responsable des stages, à préparer les élèves pour leur placement en stage pour sep-

tembre 1988;

deuxièmement: échanger sur les observations faites auprès des élèves et sur l'expérience d'enseignement des professeurs.

C'est cette deuxième tâche qui a mobilisé le plus d'énergie. Elle présentait deux aspects: un premier était orienté vers les professeurs eux-mêmes. Les rencontres ont permis à chacun de poser ses questions, d'exprimer ses inquiétudes devant l'évolution de tel ou telle élève, de recevoir des suggestions des autres. L'équipe a parfois adopté des mesures de soutien ou des attitudes communes face à des difficultés précises, par exemple, les problèmes reliés à l'autorité en classe.

Un deuxième aspect était orienté vers les élèves, dans un souci de dépistage des difficultés d'apprentissage et d'intégration. Le travail s'est fait lors de rencontres de l'équipe de professeurs de première année avec l'aide pédagogique individuel responsable des élèves d'éducation spécialisée. À la session d'automne 1987, nous en avons tenu trois, et quatre à la session d'hiver 1988. Lors de ces rencontres, on repassait en revue le dossier de chaque élève, ou selon le cas, de ceux qui, aux yeux des professeurs, demandaient une attention particulières ou des mesures d'aide spéciales.

• Résultats de la démarche

Par cette démarche d'encadrement, nous en arrivons à quelques constatations simples qui ont le mérite de n'être pas théoriques mais qui ont été vécues et expérimentées par les professeurs enseignant en première année.

Chacun s'est senti soutenu, tout au long de la session, par une équipe.

On a découvert l'importance de prendre du temps, de façon systématique, pour se concerter et échanger sur la relation avec les élèves et le groupe-classe. Cet échange en lui-même s'est révélé supportant autant pour le professeur que pour l'élève.

L'accent a été mis sur l'écoute et l'observation des besoins des élèves, tels qu'on pouvait les percevoir. Au lieu d'imposer une formule d'encadrement aux élèves (comme à la première session), on a cherché à s'encadrer soi-même pour mieux assister et accompagner les élèves, principalement ceux qui manifestent des besoins d'aide particuliers.

• Liens avec la formation fondamentale

Cette expérience d'encadrement des élèves dans un programme professionnel n'est qu'un début. Elle est porteuse de promesses d'avenir en ce qu'elle a permis à une dizaine de professeurs du département de ressentir le besoin d'une formule d'encadrement systématique pour eux-mêmes.

Elle permet de se donner des outils de dépistage des difficultés d'apprentissage, de regarder le processus d'apprentissage des élèves et d'envisager l'ajustement du processus pédagogique.

Par les références nombreuses des élèves à leurs cours de français ou de philosophie, de psychologie ou d'éducation physique, l'équipe a pu ressentir l'isolement dans lequel nous nous trouvons face aux professeurs des cours généraux ou de service. C'est pourquoi l'idée de programme est bienvenue.

Quant aux objectifs reliés au développement d'habiletés fondamentales: analyse, observation, synthèse, rédaction, etc, nous ressentons l'intérêt qu'il peut y avoir à connaître ce qui se fait de part et d'autre. Cette connaissance réciproque permettra de renforcer ce que chacun de son côté cherche à développer chez l'élève.

Conclusion

L'expérience d'encadrement de cette année a simplement servi à préparer des professeurs pour une étape ultérieure dans la tâche d'appui à l'apprentissage des élèves. Cette expérience nous a permis d'assumer notre responsabilité face aux difficultés d'apprentissage des élèves, au lieu de l'ignorer.

C'est une étape vers une plus grande concertation sur les activités d'apprentissage et les approches pédagogiques.

C'est modeste. Ce n'est qu'un début. Continuons... la formation fondamentale.

La formation fondamentale par l'approche-programme (Louise Langevin)

• Qu'est que l'approche-programme?

Il s'agit d'un néologisme que l'on ne trouve nulle part dans les textes officiels, une expression transmise par tradition orale de plus en plus utilisée pour parler des programmes de formation au collégial. En fait, le concept est né en réaction à une approche exclusivement disciplinaire et à la compartimentation des cours, des programmes et des départements dans les cégeps. L'approche-programme c'est aussi une manière d'orienter et de réaliser des opérations touchant les programmes de formation. Cela veut dire qu'opérationnaliser l'approche-programme, c'est faire l'analyse des comportements des étudiants d'un programme donné, évaluer le degré d'intégration des différents cheminements proposés par les professeurs des disciplines de ce programme, réexaminer s'il le faut la politique des cours complémentaires, relancer les étudiants sur le marché du travail, établir des passerelles entre les divers niveaux d'enseignement, et surtout, établir parmi tous les intervenants d'un programme une conscience claire des objectifs de formation. Voilà résumé un texte publié par la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps en avril 1988.

Devant une telle description de ce qu'est l'approche-programme, il est évident qu'un comité chargé d'établir une concertation entre les intervenants liés au programme de techniques d'éducation spécialisée (T.E.S.) s'avère un outil privilégié pour valoriser davantage la formation fondamentale. Dans le cas du programme de T.E.S., notons que les cours dispensés par le département ne comptent que pour la moitié de toute la formation qu'un étudiant reçoit durant ses trois années collégiales. Quelle importance ont représentée ces cours aux yeux de ceux qui avaient choisi T.E.S. jusqu'ici?

• Historique

En octobre 1987, le directeur des Services pédagogiques demande au service de Recherche et développement de mettre sur pied un comité «de concertation sur le programme de formation en T.E.S.».

• Composition du comité

- Le directeur du service de Recherche et développement du Cégep;

- un aide pédagogique individuel (A.P.I.);
- trois professeurs du département de T.E.S.;
- un professeur représentant chacun des départements suivants: psychologie, éducation physique, philosophie, français, sciences sociales.

• Mandat du comité

- Définir, pour le Collège, les objectifs de formation du programme de T.E.S. dans leurs dimensions de formation fondamentale et de formation professionnelle spécifique;

- Définir un modèle de concertation des diverses disciplines dans la réalisation des objectifs de formation du programme;

- Produire un rapport sur les travaux réalisés.

• Objets des échanges

Après avoir étudié le sens du mandat officiel confié au comité, les membres ont convenu de discuter des points suivants:

- les objectifs pédagogiques des divers cours du programme de T.E.S., en vue de préciser les dimensions touchant la formation fondamentale et la formation plus spécifique;

- la perception que les professeurs de T.E.S. et des autres départements ont des étudiants de T.E.S., en vue de dresser un portrait-type de cet étudiant;

- les objectifs de la formation en T.E.S. en vue de délimiter la formation fondamentale, les acquis professionnels essentiels et spécialisés;

- les moyens à utiliser pour mieux encadrer les étudiants en vue de se centrer davantage sur la formation fondamentale d'une manière concertée;

- un modèle d'une approche pédagogique centrée sur le programme.

• Activités réalisées par le comité

Au cours des six rencontres entre les membres du comité, les points suivants ont été examinés:

- les objectifs pédagogiques des cours autres que ceux de T.E.S.;

- la perception que chacun des membres avait des étudiants de T.E.S.;

- le portrait-type de l'étudiant de T.E.S.;

- les objectifs de la formation en T.E.S.

Le comité n'a pas eu le temps de discuter des moyens à mettre en oeuvre pour une véritable concertation, ni d'élaborer un modèle d'une approche-programme. Cependant un bilan positif s'impose.

• Bilan et perspectives d'avenir

Depuis les 18 dernières années, jamais les professeurs de différentes disciplines n'avaient officiellement échangé sur la formation et sur les étudiants d'un même programme. Bien sûr il y avait eu quelques tentatives sans suite, et des rencontres informelles dans des bureaux ou en dehors du Collège, mais jamais un mandat officiel de concertation n'avait été donné. C'est donc un signe d'évolution que d'avoir réussi à asseoir autour d'une même table des gens qui ne se connaissaient pas beaucoup ou très mal.

Les échanges entre collègues auront servi aux professeurs de T.E.S. de plusieurs façons: d'abord, ces échanges les auront convaincus, si ce n'était déjà fait, de l'importance à accorder à la formation fondamentale à travers les cours de la concentration. Le département est maintenant prêt à intégrer formellement des activités de type «formation fondamentale» dans les différents cours et à encadrer davantage les étudiants sur ces apprentissages. Ensuite, les échanges auront permis l'émergence d'attitudes coopérantes entre les professeurs des différentes disciplines et une certaine complicité issue de la prise de conscience de problèmes communs et d'objectifs communs. Enfin, le département de T.E.S. a réalisé que c'est à lui de faire les démarches pour qu'un système de concertation soit mis en place et pour que les étudiants de la concentration tiennent davantage compte des «autres» cours.

Nous recommandons que le comité «programme» devienne un comité permanent auquel siégeront des représentants de chaque département afin de s'entendre sur les efforts à faire pour atteindre les objectifs de la formation fondamentale. Par ailleurs, au département de T.E.S., nous allons privilégier un des objectifs de la formation fondamentale afin d'expérimenter des moyens spécifiques et d'en évaluer les effets; cet objectif pourrait peut être être le français écrit. L'année 1988-1989 sera consacrée en bonne partie à l'élaboration et à la mise en

commun des moyens pédagogiques utilisés par les professeurs du département.

En conclusion, on peut affirmer que, même si un «modèle» de concertation n'a pas été précisé tel que le mandat le proposait, un grand pas a été fait dans le sens d'une prise de conscience et d'une ouverture à la dimension de la formation fondamentale et aux besoins des étudiants. Il ne reste plus maintenant à l'administration qu'à favoriser et encourager d'une manière tangible toute initiative qui serait liée à cette nouvelle volonté de concertation de tous les intervenants du programme.

Le point de vue d'un coordonnateur de département (Yvan Planté)

L'implantation de la formation fondamentale présente aux départements et aux collèges un défi d'organisation et de gestion.

Voici quatre questions qui s'imposent, suite à notre expérience d'implantation de la formation fondamentale au cours de l'année 1987-1988:

- Le développement de la formation fondamentale au collégial n'a-t-il pas avantage à être associé à l'approche-programme?

- Les professeurs associés à un programme n'ont-ils pas avantage à se donner une vision commune et cohérente du programme, qui intègre leurs valeurs et leur vision de l'avenir?

- Comment faire en sorte de s'entendre sur des orientations communes et des objectifs communs avec la direction du collège et les services du collège?

- Comment développer les habiletés de travail en équipe et la motivation de travail en équipe chez les professeurs?

On trouvera des réponses à ces questions dans le texte qui suit.

• Orientations du département d'Éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme (1988-1991)

La proposition de la direction du Collège de poursuivre une orientation pédagogique bien identifiée durant les trois prochaines années nous offre l'occasion d'arrimer les orientations et objectifs de notre département aux orientations du Collège. Ainsi chacun pourra tirer dans la même direction, la direction étant identifiée.

À l'heure où le réseau collégial semble vouloir définir les acquisitions spécifiquement collégiales, l'orientation proposée par la direction nous semble tout à fait opportune.

Voici comment le département d'Éducation spécialisée compte contribuer à la réalisation de l'orientation proposée au cours des trois prochaines années.

• Une vision commune de l'avenir

Le département d'Éducation spécialisée travaille à réaliser une École professionnelle d'éducateurs spécialisés au cégep de Saint-Jérôme.

L'équipe de professeurs considère l'école professionnelle comme un lieu d'excellence ouvert sur la société, offrant à la fois une formation fondamentale de qualité et une formation professionnelle en collaboration avec les organismes communautaires.

Le niveau d'excellence que nous visons ne peut s'atteindre qu'en adoptant résolument une approche pédagogique englobant l'ensemble du programme d'éducation spécialisée. C'est donc une révolution pédagogique que nous appelons: une transformation des attitudes isolationnistes des services et des départements qui sont associés au programme d'éducation spécialisée.

• L'approche-programme

L'École professionnelle d'éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme est le lieu de concertation de tous les intervenants auprès de l'étudiant en éducation spécialisée. L'école, c'est le lieu de rassemblement et non pas un lieu de repli.

La première concertation entre les intervenants porte sur les objectifs pédagogiques. L'identification des «acquis essentiels» consiste, pour nous, à formuler clairement les objectifs pédagogiques de chaque cours et à évaluer leur pertinence. Mais nous devons aussi nous assurer d'une cohérence d'ensemble, d'une cohérence de programme. Qui est responsable de cette cohérence? Dans un collège structuré autour de la notion de cours, chacun n'est responsable que de son contenu et personne n'assume une vision d'ensemble.

À titre d'exemple des défaillances sur ce plan, regardons la question de la maîtrise de la langue maternelle.

Il nous apparaît inacceptable de décerner un diplôme d'études collégiales à une personne qui ne maîtrise pas sa langue maternelle. On sait que les universités doivent imposer des examens d'entrée en français, parce que trop d'étudiants ne maîtrisent pas l'écriture de leur langue maternelle. Sur ce plan, comme sur bien d'autres, la cohérence n'est pas encore réalité.

L'approche-programme permet d'assurer une cohérence à l'ensemble des cours dispensés aux étudiants et d'assumer la responsabilité de la qualité de l'ensemble de sa formation.

Nous demandons que le Collège crée le comité de programme d'éducation spécialisée dès l'automne 1988 afin qu'un lieu de cohérence et de concertation existe entre les départements responsables du programme d'éducation spécialisée.

• L'aide à l'apprentissage

Le programme est le lieu d'appartenance de l'étudiant qui s'identifie au programme bien plus qu'au cégep. C'est un fait observé depuis vingt ans. L'École professionnelle d'éducateurs spécialisés est un lieu de ralliement pour les étudiants parce qu'elle leur offre une forte motivation à l'étude.

Si l'on veut aider les étudiants dans leur apprentissage et réduire les taux d'échecs et d'abandons, nous croyons qu'il faut confier la responsabilité de l'aide à l'apprentissage à la structure «programme». Le département d'Éducation spécialisée a débuté une recherche-action sur l'encadrement comme moyen d'aide à l'apprentissage en première année du programme, au cours de l'année 1987-1988; il publiera, en juin 1988, le détail de cette recherche et des actions menées. Selon les premières observations, il semble que l'intervention ait fait chuter les taux d'échecs et d'abandons de façon notable en première année.

Au cours des trois prochaines années, nous voulons poursuivre cette recherche-action en l'étendant aux trois niveaux de formation.

Nous souhaitons que les départements participant au programme se joignent à nous pour généraliser l'aide à l'apprentissage à l'ensemble du programme. On pourrait ainsi appliquer ensemble les moyens proposés sur la base d'un modèle de suivi des étudiants et de dépitage des difficultés.

• La formation fondamentale

Le département d'Éducation spécialisée tient à ce que les étudiants acquièrent une solide formation fondamentale au cégep de Saint-Jérôme.

Au colloque des vingt ans des cégeps à Sainte-Foy, trois professeurs du département présentent un atelier sur la formation fondamentale. Et la participation de sept professeurs du département à ce colloque est pour nous l'occasion de confronter nos idées à celles de nos collègues du réseau collégial.

Au cours des trois prochaines années, nous souhaitons publier un livre sur l'enseignement professionnel et la formation fondamentale.

Nous croyons que durant sa formation collégiale en éducation spécialisée, l'étudiant reçoit une formation fondamentale lui permettant d'accéder à l'université comme ses collègues du secteur général.

Par ailleurs, il nous semble évident que les objectifs de la formation fondamentale demeurent omniprésents à travers la poursuite des objectifs de la formation professionnelle qui prépare les étudiants au marché du travail.

• Concertation avec les employeurs

Une meilleure définition des acquis dans la formation professionnelle ne peut se faire sans une concertation active avec les employeurs.

Au cours de la prochaine année, nous désirons étudier l'opportunité de mettre sur pied des modules coopératifs en troisième année de la formation. Les employeurs souhaitent déterminer avec nous des objectifs pédagogiques et participer plus activement à la formation pratique. Le module coopératif serait un lieu de concertation des employeurs, des professeurs et des étudiants du programme.

Cette nouvelle orientation aurait comme avantage de rapprocher le Cégep du marché du travail et de favoriser le placement de nos étudiants.

Le département et le Collège auraient aussi avantage à mieux structurer leur collaboration avec le Conseil régional de la santé et des services sociaux. C'est un objectif que nous vous proposons.

• Intégration sociale des personnes handicapées

Depuis quinze ans, la société québécoise fait un effort important pour intégrer à la vie sociale les personnes handicapées. Or, le cégep comme «entreprise» n'a pas encore fait un effort significatif pour affirmer et appuyer l'objectif de l'intégration sociale des personnes handicapées.

Nous sommes cependant le Cégep québécois le plus important dans le secteur des techniques humaines associées à la formation d'aidants des personnes handicapées. Nous avons un rôle de leader de la collectivité régionale en matière sociale.

C'est pourquoi nous demandons au Collège de partager l'objectif de l'intégration sociale des personnes handicapées en s'engageant dans des actions concrètes. Le département d'Éducation spécialisée propose qu'à titre d'employeur et de maison de formation, le Collège accueille des personnes handicapées. C'est une question de cohérence et de congruence.

Nous vous assurons de notre collaboration dans l'implantation de cet objectif.

Conclusion

Notre participation à l'élaboration des orientations 1988-1991 du Collège nous permet d'échanger sur des orientations communes. Le département d'Éducation spécialisée travaille très fort à clarifier son avenir et à proposer des projets réalistes. Il souhaite que la direction du Collège se penche sur ses orientations et qu'ensemble nous tracions une direction pour les prochaines années.

Ainsi, cette concertation pourra devenir une autre étape dans le développement de notre collège et permettra d'utiliser au maximum le potentiel de ressources humaines disponibles.

