

L'élaboration locale des programmes par compétences : de quelle marge de manœuvre disposons-nous ?

Gilles Tremblay
Conseiller pédagogique
Cégep Marie-Victorin

Pour tenter de dégager les principaux défis que représentent l'élaboration locale et la mise en œuvre des programmes par compétences, j'énoncerai d'abord les grandes orientations qui caractérisent notre processus institutionnel et je présenterai très rapidement les grandes étapes de notre démarche d'élaboration. Au fil de cette description, je signalerai, au passage, les principaux défis et quelques obstacles majeurs – du moins, ceux qui me paraissent comme tels après avoir contribué à l'élaboration et à l'implantation d'au moins trois programmes techniques et de deux programmes préuniversitaires – de manière à pouvoir circonscrire quelques enjeux significatifs de ce vaste chantier dans lequel nous sommes tous engagés. Mes commentaires s'appliqueront davantage à l'élaboration des programmes techniques, laissant à d'autres le soin de colliger les défis caractéristiques de l'élaboration des programmes préuniversitaires.

LES PRINCIPALES ORIENTATIONS DE NOTRE PROCESSUS INSTITUTIONNEL

Le processus que nous avons mis en place dans notre collège repose sur les orientations suivantes :

- Un processus **intégré** qui articule, en un même cycle de gestion, l'élaboration, l'implantation, la mise en œuvre, l'application, l'évaluation et le suivi de chaque programme ;
- Un processus qui accorde une place prioritaire à l'**expertise professionnelle des équipes d'enseignants**, conformément à leur niveau de responsabilité dans la gestion des programmes ;
- Un processus qui s'appuie largement sur la **concertation** entre tous les intervenants d'un programme ;
- Un processus qui favorise la mise en place de programmes qui correspondent à notre **culture institutionnelle** (mission du cégep et projet éducatif) tout en satisfaisant aux exigences ministérielles ;
- Un processus qui vise la mise en œuvre de **programmes de qualité** qui doivent pouvoir être appréciés en fonction de cinq critères : la pertinence, la cohérence, la faisabilité, la

continuité et la polyvalence. Ces deux derniers critères, soit la continuité et la polyvalence, ont été ajoutés pour satisfaire à des préoccupations issues de nos premières expériences d'implantation :

La continuité est un critère qui nous permet d'assurer un lien entre l'ancien et le nouveau programme de manière à éviter que les changements qu'il faut nécessairement apporter, lorsqu'on implante un nouveau programme, soient trop radicaux. La prise en compte des principes et des pratiques pédagogiques véhiculés jusqu'à maintenant à l'intérieur d'un programme donné devrait servir de fil conducteur pour éviter de verser dans des excès de toutes sortes. Cependant, ce critère ne devrait pas être utilisé pour justifier l'immobilisme et le refus total de tout changement. C'est en conjuguant ce critère avec les autres, comme les critères de pertinence, de cohérence, de polyvalence et de faisabilité, qu'on devrait trouver la juste mesure du changement à initier dans un programme donné.

La polyvalence nous sert à rappeler l'importance d'assurer aux élèves inscrits dans un programme donné une formation qui soit riche et diversifiée, en prenant soin de mettre l'accent sur les savoirs essentiels, la culture générale, la formation fondamentale et l'intégration des savoirs. En vertu de ce critère, on devrait résister à la tentation d'une formation trop spécialisée ou trop orientée sur les savoirs utilitaires au détriment des savoirs de base et de la culture générale. Ici encore, un juste équilibre doit être trouvé dans la répartition des cours et la mise à contribution des disciplines, de manière à assurer aux élèves une formation véritablement polyvalente, seul gage de réussite dans un contexte de renouvellement rapide des connaissances et des technologies.

LA DÉMARCHE D'ÉLABORATION PROPOSÉE, EN QUATRE ÉTAPES

Ces orientations sont actualisées dans une démarche qui, en ce qui concerne l'élaboration de programmes, se déroule en quatre étapes. La présentation de chacune de ces étapes va me permettre de faire état des principaux défis à relever.

1. Étape d'**appropriation** de la démarche ministérielle, du vocabulaire, de la documentation et du processus institutionnel. Constitution des équipes de travail (comité d'élaboration locale, groupe élargi de concertation, comité de validation). Établissement d'un calendrier de travail.

Cette étape est décisive, c'est une phase d'orientation qui doit notamment permettre de répondre à des questions de fond telles que :

- ◆ Quels sont les écarts entre l'ancien et le nouveau programme ?
- ◆ De quelle marge de manœuvre disposons-nous réellement pour élaborer notre propre projet de formation ?
- ◆ Quel est notre degré d'adhésion face aux différentes composantes du devis ministériel ?

Ici s'amorce un **processus d'appropriation-distanciation** qui nous paraît nécessaire à l'élaboration d'un véritable projet de formation initié à partir, non plus d'un programme-cadre, mais d'un programme-cible. Les prochaines étapes nous permettront d'ailleurs de raffermir cette prise de position, de l'enrichir et de la conforter...

2. Étape *d'élaboration d'un profil de sortie*. Ce besoin d'élaborer un profil de sortie, dès le départ, pourra en surprendre plus d'un. On pourrait croire en effet que les devis ministériels peuvent satisfaire pleinement ce besoin, et que le travail des collègues consisterait plus ou moins à faire dériver leur plan de formation de la matrice des compétences.

Mais cette façon de concevoir le mandat des collègues nous paraît beaucoup trop réductrice du rôle qui leur est confié par la nouvelle loi des collèges et le règlement des études collégiales. En effet, si le programme est un *ensemble intégré d'activités d'apprentissage*, on ne peut considérer que le rôle des collègues, dans le cadre du nouveau partage des responsabilités entre eux et le Ministère, consiste à mettre en application ce qui aurait été clairement défini par le MEQ. Les devis actuels laissent en suspens toute une série de points fondamentaux tels que :

- ◆ L'intégration des deux composantes de base d'un programme que sont la formation générale et la formation spécifique. Les devis ministériels que l'on reçoit sont muets sur cette question. On y accole deux listes de compétences et de buts, mais on ne nous dit rien sur les passerelles à établir entre ces deux composantes pour faciliter l'intégration.
- ◆ La mise en place d'une épreuve synthèse de programme dont la réussite conditionne l'obtention du diplôme, mais qu'il faut entièrement définir et situer dans notre plan de formation est une autre dimension capitale pour laquelle les devis ministériels sont muets.
- ◆ Il en est de même pour les activités d'intégration qu'on nous suggère parfois, sans pour autant nous fournir les moyens ni les unités nécessaires à une telle pratique de formation qui est pourtant nouvelle, en ce qu'elle exige du temps et des ressources supplémentaires par rapport aux anciens programmes.

De tout cela, on peut facilement déduire que les questions concernant l'élaboration et la mise en œuvre des programmes exigent de la part des collègues un véritable travail d'adaptation, je dirais même de re-création de manière que l'on puisse, à partir des devis ministériels, procéder à une véritable *transposition didactique*. Cette transposition, comme on le sait, présuppose une prise de distance, parfois même une rupture, par rapport aux savoirs techniques et savants de manière à pouvoir être traduits en savoirs à enseigner et en activités d'apprentissage.

Cette opération n'est possible que si l'on accepte de définir notre rôle dans les collèges en matière d'élaboration et de mise en œuvre des programmes comme étant inscrit dans une dialectique d'appropriation-distanciation par rapport aux devis ministériels.

Le recours au profil de sortie s'impose alors car il permet de représenter et de visualiser cet effort de transposition didactique. Il doit permettre de traduire une vision intégrée du plan général de formation, en identifiant des champs de compétence où les énoncés sont regroupés entre eux à des fins de formation. Il doit ordonner et articuler entre eux ces champs autour d'une finalité. Enfin, il doit permettre d'établir des passerelles entre formation générale et formation spécifique, entre savoirs, savoir-être et savoir-faire de manière à servir de référentiel à l'épreuve synthèse de programme et aux activités d'intégration.

3. Étape de *construction d'un logigramme* et d'une *grille de cours*. On passe ici du projet rêvé au projet pratiqué. Ce passage ne se fait jamais sans difficultés, car il faut accepter de faire des compromis et des choix qu'imposent les diverses contraintes de la réalité. Parmi celles-ci, on pourrait mentionner au moins les deux contraintes suivantes :

- ◆ L'implantation à coût zéro représente souvent une impasse, car comment effectuer des changements réels sans modifier quoi que ce soit et sans générer des coûts supplémentaires ? C'est là un des paradoxes de la réforme au collégial qui, ailleurs qu'en Amérique, serait reçu comme une absurdité. Ici, on semble croire que ce n'est pas « changer quatre trente sous pour une piastre » que d'implanter des changements à coût zéro. En fait, cela signifie ni plus ni moins que le coût réel des changements est en très grande partie à la charge de nos collègues et qu'il nous incombe de faire en sorte que toute cette opération ne soit pas qu'un simulacre... en même temps qu'il nous importe de ne pas faire trop de victimes. Peut-être est-ce là l'un des défis le moins reconnu et le plus difficile à accepter (et pour cause...) de la réforme au collégial.
- ◆ La répartition disciplinaire des activités d'apprentissage est un autre nœud du problème de l'élaboration. La façon d'assurer la présence des disciplines générales dans le corpus

des cours de la spécialisation est une question cruciale pour laquelle, à l'heure actuelle, nous avons des réponses bien fragiles à apporter. À ce sujet, Paul Inchauspé énonçait ici même le vœu suivant : « Pour débloquent les impasses, car il y en aura, il faudra prévoir un mécanisme d'arbitrage crédible qui jouera dans le champ de la pédagogie et non dans celui des relations de travail. » Malheureusement, les règles du jeu actuelles comme elles sont prévues dans nos conventions collectives nous laissent si peu de marge de manœuvre que c'est un vœu pieux que de souhaiter faire prévaloir la pédagogie sur les questions de relations de travail. Il faut changer, mais à la condition que ça ne coûte rien. Il faut faire mieux, mais sans changer un iota aux conventions collectives. Il faut régler localement des questions qui ne relèvent pas vraiment – ou pas encore – de notre champ de compétence. Ajoutons à cela une définition ministérielle des compétences qui tend à exclure les disciplines générales ou à les réduire à un rôle très secondaire et l'on aura tous les ingrédients pour se retrouver devant un blocage insurmontable. À ce rythme, on peut craindre l'érosion tant qualitative que quantitative de l'enseignement collégial.

4. Étape de *définition des activités d'apprentissage*. À cette étape, il est important de ne pas confondre « définition des activités d'apprentissage » et « planification des cours ». À mon avis, définir les activités d'apprentissage devrait consister à préciser les composantes techniques d'une activité, à savoir la discipline, la pondération, le nombre d'unités, les préalables, en y ajoutant des précisions pédagogiques destinées à orienter et à guider la planification ultérieure. Ces précisions devraient porter sur la performance finale de l'élève, les contenus jugés essentiels, les liens de cette activité avec les autres cours et une justification de la pondération.

Telles sont, très sommairement exposées, les grandes lignes de notre processus d'élaboration locale des programmes assorties de quelques commentaires personnels sur les difficultés éprouvées et les défis survenus dans ce dossier. Trois ordres de préoccupations résument ma prise de position :

- ◆ Dans un premier temps, il m'a semblé important d'insister sur la nécessité, pour les collègues, de procéder à une véritable transposition didactique et, donc, de bien inscrire leur processus institutionnel dans un rapport dialectique d'appropriation-distanciation face aux devis ministériels.
- ◆ Deuxièmement, il m'a semblé qu'on devait accepter de se donner, dès le départ, sous la forme d'un profil de sortie, une vision intégrée de son plan de formation où formation générale et formation spécifique se conjuguent et s'appuient mutuellement, où l'intégration et le transfert des apprentissages sont

pris en compte de même que l'épreuve synthèse de programme. À cette fin, l'expertise professionnelle des enseignants est immédiatement mise à profit et devient déterminante.

- ◆ Enfin, quoique indirectement, j'ai voulu rappeler qu'il fallait prévoir des mécanismes de concertation-réseau pour tout ce qui touche les impacts majeurs de la réforme, à savoir le maintien du modèle collégial en enseignement technique où la formation générale et les disciplines générales sont considérées comme une composante essentielle des programmes ; l'assouplissement de certaines règles en matière de relations de travail de manière à accompagner les changements ; l'assouplissement des contraintes administratives et financières imposées par la nécessité d'implanter à coût zéro... ❏

gilles.tremblay@collegemv.qc.ca