



## LA DIDACTIQUE-PROGRAMME POUR L'ACCOMPAGNEMENT D'ÉQUIPES ENSEIGNANTES

Jean-Pierre BONIN, conseiller pédagogique – Cégep Ahuntsic

### RÉSUMÉ

Ce texte présente des modalités d'accompagnement professionnel en suivi de programme et explore au passage le concept de didactique-programme. La première partie sur l'accompagnement professionnel en suivi de programme propose une réflexion préalable sur le rôle d'accompagnateur que peuvent jouer les conseillers pédagogiques auprès des équipes enseignantes, survole la démarche potentielle et suggère quelques outils pouvant la faciliter. Notre définition de la didactique-programme, comme l'aménagement du contenu pour favoriser un apprentissage explicitement et intentionnellement adapté au programme, est présentée comme élément unificateur du cadre de référence utilisé pour structurer notre réflexion.

Nous terminons par un examen des relations potentielles entre le suivi de programme et la documentation de pratiques d'équipes enseignantes compatibles avec la didactique-programme.

### 1. L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL EN SUIVI DE PROGRAMME

Ce projet s'inscrit dans le cadre des nouvelles fonctions attribuées aux conseillères et aux conseillers pédagogiques (CP) du Service des programmes et du développement pédagogique (SPDP) relativement au suivi de mise en œuvre de programmes d'études au Collège Ahuntsic.

Rappelons que le cycle de gestion d'un programme comporte trois phases: l'élaboration, la mise en œuvre et l'application ainsi que l'évaluation. Quoique chacune de ces phases puisse faire l'objet d'un « suivi », le suivi de mise en œuvre et application de programme, appelé dans ce texte « suivi de programme », s'appliquera à la phase (plus ou moins longue selon les programmes) où un programme est implanté et offert à des cohortes successives d'étudiants. C'est la phase active d'un programme où les interventions pédagogiques et didactiques, entre autres facteurs, influencent de jour en jour les conditions de réussite des étudiants.

Pour l'accompagnement professionnel, nous voulions identifier les « capacités<sup>1</sup> » souhaitables de la part des CP dans ce processus et les principes généraux d'un accompagnement professionnel. Considérant que la conception même que la personne se fait du rôle d'accompagnement influencera la « posture » qu'elle adoptera, nous avons examiné la comparaison des concepts d'implantation/innovation et de médiation/énovation proposée par Gélinas<sup>2</sup> (2004). Le tableau qui suit illustre les grandes lignes.

1. Nous utilisons ici le terme de « capacités » pour englober tant les habiletés et les attitudes souhaitables dans ce type de processus.
2. Gélinas utilise « énovation » par opposition à « innovation » dans son texte pour bien marquer une différence d'approche. Nous utilisons ici le terme « énovation » par cohérence interne sans attribuer de connotation péjorative au terme « innovation » tel que couramment utilisé dans le réseau collégial.



TABLEAU 1

Comparaison des concepts d'implantation/innovation et de médiation/énoation proposée par Gélinas (2004, p. 37-34)

IMPLANTATION / INNOVATION	MÉDIATION / ÉNOATION
<p>L'accompagnateur...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considère que l'objet de changement est central (principal). La qualité du changement dépendra de la rigueur et de la précision du plan.</li> <li>- Est au service du concepteur; il amène l'exécutant à réaliser le plan.</li> <li>- Est centré sur le changement de pratiques.</li> <li>- Est un expert de contenu.</li> <li>- Part de l'écart entre situation actuelle et situation désirée.</li> <li>- A la conviction de la pertinence du changement.</li> <li>- Opérationnalise par une analyse des changements spécifiques, le contenu du changement proposé.</li> </ul>	<p>L'accompagnateur...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considère que l'objet de changement est plutôt une occasion de soutenir un processus de transformation.</li> <li>- Anime un processus continu de délibération entre praticiens.</li> <li>- Est centré sur les adaptations évolutives des pratiques.</li> <li>- Est compétent pour faire émerger des pratiques nouvelles ou confronter délibérément des pratiques actuelles.</li> <li>- Participe à la construction de sens de la situation nouvelle et des enjeux qu'elle présente.</li> <li>- Recherche une construction de sens sur ce que le changement implique dans la pratique.</li> <li>- Vise l'adaptation des pratiques émergeant du travail de médiation.</li> </ul>

À partir, entre autres, du texte de Gélinas, les CP du Service des programmes et du développement pédagogique au Collège Ahuntsic ont mis en commun leur vision du rôle de CP. Le tableau qui suit en présente le résultat:

TABLEAU 2

Rôle des conseillers pédagogiques  
au Service des programmes et du développement pédagogique au Collège Ahuntsic

RÔLES	DESCRIPTIONS
Mission	- Soutenir une pratique de réflexion critique et constructive sur les manières d'agir auprès d'équipes et d'individus impliqués dans les programmes d'études et le développement pédagogique.
But	- Ce regard critique collectif et partagé sur les pratiques pédagogiques s'inscrit dans un souci d'amélioration continue de la formation offerte au Collège.
Esprit	- Le rôle de CP est assumé dans un esprit de service et dans un climat de confiance.
Champs d'intervention	- Développement des programmes (incluant la veille stratégique et les processus touchant l'ensemble des phases du cycle de gestion), animation pédagogique, perfectionnement pédagogique et professionnel, mobilité internationale, recherche.
Fonctions	- Conseil, soutien et rétroaction auprès d'équipes de travail et d'individus.
Actions *	- Analyser les situations (définir les niveaux d'analyse; choisir les supports adaptés pour l'analyse; créer des supports spécifiques pour l'analyse). - Collaborer à définir les enjeux.



TABLEAU 2 (SUITE)

RÔLES	DESCRIPTIONS
Actions (suite)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire exprimer les divers intervenants; interpréter le discours aux divers niveaux.</li> <li>- Situer les responsabilités.</li> <li>- Offrir un soutien logistique, de recherche, de formulation, d'évaluation et de rédaction.</li> <li>- Favoriser la concertation en s'assurant, au moment opportun, de la participation d'autres partenaires.</li> <li>- Utiliser la résolution de problèmes (faire des propositions de solutions; évaluer les moyens nécessaires; évaluer les risques d'une solution; évaluer les résultats d'une action; synthétiser les acquis; prévenir des conséquences possibles d'une action).</li> <li>- Favoriser le transfert (transport d'un point à un autre de l'environnement institutionnel, des idées et des logiques des différents partenaires).</li> </ul> <p>* La liste des actions est largement inspirée de KATZERSTEIN, J., (2000).</p>

### 1.1 Démarche d'accompagnement professionnel

Pour comprendre la dynamique dans laquelle peut s'inscrire le suivi de programme, examinons la « communauté de pratique » (CoP) comme piste intéressante.

*Une communauté [de pratique] regroupe des personnes passionnées par un même sujet qui communiquent en présence, par Internet ou par tout autre mode; est un réseau social structuré animé par un but partagé; est associée à un lieu physique ou à un cyberlieu où les membres interagissent et où se déroule la vie de la communauté; laisse des traces qui constituent les résultats de l'activité de la communauté: artefacts, créations individuelles et réalisations communes, échanges télématiques. (Henri, 2004).*

Henri (2004) identifie cinq stades du cycle de vie de la CoP: étape 1 – découverte de la potentialité; étape 2 – fusion des membres; étape 3 – maturation collective; étape 4 – gestion des connaissances (intendance); étape 5 – transformation ou mort.

Nous avons identifié trois groupes dans notre exploration du concept de didactique-programme en suivi de programme qui semblaient avoir effectivement formé des communautés de pratiques. Ces groupes d'enseignants visaient la révision d'un cours ou d'un programme. Leurs travaux étaient menés en concertation, avec un suivi régulier des actions. Ils utilisaient un groupe de soutien entre pairs avec rencontres régulières. Ils étaient associés dans un lieu de rencontre et un milieu d'intervention communs. Finalement, ils ont laissé des « traces » de leur activité dont un rapport documentant l'expérience et des productions didactiques spécifiques (notes de cours).

Une communauté de pratique diffère d'une équipe, car c'est l'intérêt et le partage d'apprentissage des membres qui la garde ensemble. Elle se définit par la connaissance plutôt que par la tâche et existe parce que la participation a une certaine valeur pour ses membres. Le cycle de vie d'une communauté de pratique est déterminé par la valeur fournie aux membres, non par un calendrier institutionnel. Elle n'apparaît pas à la minute où un projet est démarré et ne disparaît pas avec la fin de celui-ci. Il faut un certain temps



pour qu'elle se mette en place et peut perdurer longtemps après qu'un projet est terminé ou que l'équipe officielle est démantelée. (Wenger, 1998) [traduction libre].

Wenger (1998) propose que les CoP développent différents types de relations avec l'institution selon leur dynamique interne ou d'autres variables. Au niveau du suivi de programme, nous pourrions reconnaître des dynamiques hybrides des catégories qu'il propose. Plusieurs travaux restent peu documentés, donc « invisibles » à l'organisation. Bon nombre de groupes se limitent à des entités ayant des affinités naturelles. En soi, ce dernier exemple est probablement vrai pour toute véritable communauté de pratique, mais cela implique que l'impact de ces communautés demeure limité. Et... paradoxalement, les groupes « légitimés », soit ceux officiellement soutenus par l'institution, sont souvent « sous examen » (plan de travail, bilan, procès-verbaux de rencontres...) et comptent parmi eux des individus impliqués dans l'institution et ses instances. Ils sont fréquemment « objets de nouvelles demandes », car ce sont ceux à qui l'institution pense spontanément quand elle désire mettre un projet de l'avant.

Le passage suivant n'est pas non plus sans intérêt et touche le caractère informel de plusieurs « équipes » de suivi actuellement au collège :

La plupart des communautés de pratique existent, que l'organisation les reconnaisse ou non. Pour plusieurs, il est préférable de les laisser seules [*better left alone*] certaines pourraient même flétrir sous les feux de la rampe institutionnelle. Certaines peuvent par contre nécessiter d'être implantées [*seeded*] et entretenues [*nurtured*] avec attention. Mais bon nombre vont bénéficier d'une quelconque attention qu'on leur portera, pourvu que cette attention ne vienne pas écraser leur dynamique d'auto-organisation. (Wenger, 1998) [traduction libre].

Le fait qu'une CoP ait un cycle de vie a des impacts certains sur la démarche d'accompagnement. Il y a une nécessaire phase diagnostique, sans quoi les approches risqueraient d'être inappropriées pour une équipe particulière selon l'étape où se trouve celle-ci. La nature des interventions et les outils à utiliser devront aussi être adaptés en conséquence.

La démarche d'accompagnement devra donc varier l'approche selon l'étape où se situe un programme ou selon la dynamique particulière de l'équipe. Il ne peut pas y avoir « une » approche. Alors que les élaborations et les évaluations se déroulent dans un cadre fortement encadré dans chaque cas par un processus institutionnel bien défini, peut-être devons-nous parler « des » processus de mise en œuvre ? En effet, l'accompagnement lors d'un suivi de programme s'apparente plus au processus d'accompagnement personnalisé qui peut être fait avec un enseignant, par exemple. En fait, la dynamique de chacun des programmes et de chacune des équipes est teintée d'habitudes, de façons de faire, de visions et autres qui sont variables mais néanmoins riches d'expérience. C'est donc à partir de cette expérience que le travail d'accompagnement devra se faire (énoation) tout en tenant compte d'un certain nombre de contraintes ministérielles, institutionnelles, de programmes, disciplinaires et de relations pédagogiques et didactiques (médiation).

La taille des départements (et des équipes-programmes) influencera aussi comment un CP sera appelé à intervenir. Mais on ne peut nier que, dans un contexte aussi variable, l'expérience (acquise personnellement ou à la suite d'un partage entre collègues) des CP sera un facteur à prendre en compte.

Dans le cadre de notre réflexion, nous avons examiné l'approche dite d'*Appreciative inquiry*. Dans l'approche traditionnelle, on essaie de résoudre un problème, on recherche les faiblesses



de l'institution. *L'Appreciative inquiry* est, au contraire, résolument tournée vers l'avenir et le positif, et met l'accent sur les forces. Il nous apparaît que nous suivons intuitivement, ici, une démarche qui s'apparente à *l'Appreciative inquiry*.

D'abord, par l'identification de projets pédagogiques à teneur « positive » (visant l'aide à la réussite) autour desquels nous avons identifié un thème d'étude (la didactique-programme). Lors de l'entrevue avec les équipes enseignantes, nous avons constaté que celles-ci auraient pu s'inscrire dans une telle démarche :

- a. Elles ont réalisé des projets sur la base d'un constat (l'étape de « découverte » de *ce qui est*) : une situation pédagogique à améliorer dans un cours.
- b. Un groupe de professeurs a proposé un projet (ou une révision de programme) pour expérimenter une démarche pour améliorer la situation (le « rêve » ou la vision partagée de *ce qui pourrait être*).
- c. Ces équipes ont œuvré en concertation pour revoir le contenu d'un cours ou d'un programme et la stratégie pédagogique (le « design » ou *ce qui devrait être*).
- d. Elles ont bénéficié d'un appui institutionnel pour réaliser leur projet (le « devenir » ou le soutien d'un projet de changement de *ce qui sera*<sup>3</sup>).

Au-delà des pistes énoncées ci-dessous, il nous semble donc impossible de fournir ici un « guide opérationnel » de suivi de programme qui décrirait les étapes à franchir de façon comparable à ce que l'on retrouve pour les élaborations ou les évaluations de programmes. Cela tient sans doute au fait qu'en suivi de programme il n'y a pas de « ivrable » ou, s'il existe, sa nature varie selon l'équipe. Ce qui ne nous empêche pas de nous outiller quelque peu.

On peut s'inspirer d'Anne Bourhis du CEFRIO (2006) qui propose les étapes suivantes pour la mise en place d'une CoP dans un contexte idéal où ce processus peut être initié *ex nihilo* : thème rassembleur, objectifs, modes de fonctionnement, composition (qui ?), rôles clés, recrutement, ressources, encadrement.

Voici quelques objets pouvant être examinés en suivi de programme : grille de cours et préalables ; plans de cours ; évaluation des apprentissages, y compris l'ÉSP ; méthodes et stratégies pédagogiques ; encadrement des étudiants ; données sur les admissions, le cheminement scolaire et la réussite<sup>4</sup> ; perfectionnement ; ressources humaines, matérielles et financières ; collaboration interdisciplinaire. (SPDP et Coordinations de l'enseignement, 2003)

Parmi les rubriques pouvant faire l'objet d'un plan de travail ou d'un bilan, on retrouvera : les activités pédagogiques (enseignement, stages, innovations et approches pédagogiques, pédagogie de première session, utilisation des TIC, diversification des moyens d'enseignement, nouveaux cours, etc.) ; l'aide à la réussite (accueil des étudiants, mesures spéciales, centres d'aide, encadrement, aide à l'apprentissage, alternance travail-études [ATE], soutien aux garçons, etc.) ; le cycle de vie des programmes d'études (participation à l'une ou l'autre de ces phases :

3. À noter que la succession des « étapes » n'est pas nécessairement linéaire et n'a pas à être préalablement formalisée pour s'inscrire dans ce type d'approche.

4. Les données sur les admissions, le cheminement scolaire et la réussite sont souvent citées comme outils de suivi de programme, parfois même c'est le principal, voire l'unique outil officiel. Par contre, lors des entrevues menées auprès d'enseignants et d'enseignantes ou auprès de conseillères pédagogiques, ce type d'indicateur n'est pas celui privilégié par les intervenants sur le terrain. On préfère plutôt des indicateurs perceptuels témoignant d'un niveau de satisfaction observé chez les étudiants ou encore de la perception d'une amélioration dans les pratiques ou leurs retombées « terrain ». Autres exemples d'indicateurs de retombées : y a-t-il adhésion de l'équipe ; satisfaction de l'équipe, satisfaction des étudiants ? Y a-t-il prise en charge des actions à mener ?



élaboration, implantation, évaluation, suivi de mise en œuvre, ESP, etc.); la vie départementale [ou de programme] (règles départementales d'évaluation des apprentissages, promotion, comités, règles de gestion, sélection de nouveaux enseignants, budgets, révisions de notes, etc.); la vie professionnelle (accueil des nouveaux enseignants, insertion professionnelle, perfectionnement, recherche, etc.); les ressources de support à l'enseignement (laboratoires, bibliothèque, organisation scolaire, etc.) et autres activités (TIC, sites Web départementaux, publications, prix et mentions, remise des diplômes, etc.). (Direction des études, 2005)

Dans les modalités d'accompagnement mentionnées par les CP, mentionnons que si les objets de suivi sont différents, la boîte à outils du CP demeure la même. Par contre, les tâches sont très variables. Plusieurs facteurs influencent la démarche, dont sa nature, sa profondeur et la durée de l'intervention. Finalement, il faut se rappeler que... la variabilité n'est pas toujours où l'on pense...

L'accompagnement peut se faire à trois niveaux: une participation régulière aux rencontres de l'équipe (rythme variable) (animation/soutien aux discussions, contribution aux plans de travail/ordres du jour, identification/proposition de sources d'information sur des thèmes annoncés...); une collaboration «à distance<sup>5</sup>» ou une collaboration ponctuelle; une réponse «personnalisée» aux besoins spécifiques...

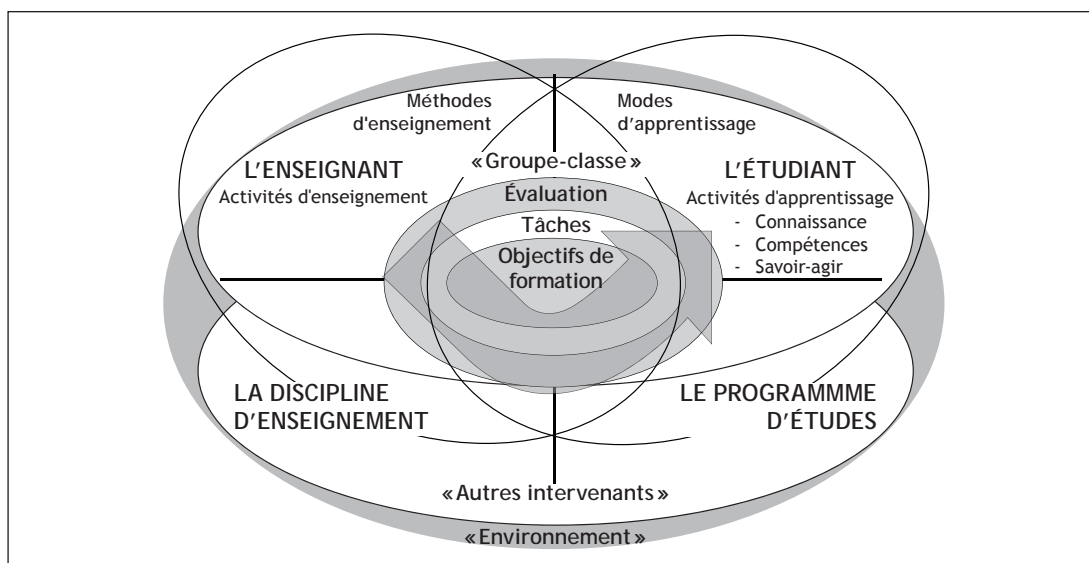
## 2. CADRE DE RÉFÉRENCE ET DIDACTIQUE-PROGRAMME

Accompagner les équipes-programmes dans le suivi de programmes implique des interventions de nature pédagogique dans un contexte que nous associons à celui d'un perfectionnement ou d'une formation continue. Le cadre de référence permet de rendre plus explicites certaines valeurs, conceptions, représentations ou peut-être même les croyances qui nous animent ou la vision qui teinte de telles interventions selon ce que nous connaissons du milieu où nous intervenons.

En résumé, le cadre de référence est construit à partir du constat suivant: l'enseignant engagé sur la base de l'expertise disciplinaire interagit avec des étudiants admis dans des programmes. Cette dualité d'intérêt ne doit pas être vécue comme deux systèmes parallèles (didactique pour l'enseignant et approche-programme pour l'étudiant). Le point de convergence proposé, dans notre modèle, se situe dans les objectifs de formation. La «contextualisation» des enseignements et des apprentissages devrait permettre la jonction de la discipline d'enseignement et du programme de formation dans ce que nous souhaitons voir devenir une «didactique-programme». Dans le vocable didactique-programme, la discipline et le programme ne sont pas en relation hiérarchique nécessairement, elles sont en interaction.

Les actions pédagogiques se déroulent dans un environnement donné, avec des interactions sociales en classe et hors classe qui tiennent compte de diverses influences dont la motivation de l'étudiant et les croyances et les expériences des enseignants qui font de cet ensemble un système dynamique. Cela implique des adaptations de l'enseignement tenant compte des variables reliées à l'apprenant, à la nature des buts et des objectifs ou standards du programme ministériel ainsi qu'à la logique du programme élaboré localement. Ces adaptations se fondent sur une approche contextualisée. Les changements de pratiques pédagogiques s'appuient sur des changements de conceptions et ce processus complexe nécessite un accompagnement structuré et soutenu.

5. Ce deuxième type reprend tous les éléments du premier, mais sans la participation aux rencontres. Ce type d'accompagnement implique un retrait progressif du CP et fait suite à une participation de premier type.



Somme toute, malgré une reconnaissance plus explicite de l'expertise disciplinaire, la didactique-programme implique un changement exigeant de conceptions, croyances et pratiques chez les enseignants. Notons au passage que l'accent mis sur chacun des quatre pôles du modèle (enseignant, étudiant, discipline et programme) a varié dans le temps selon les «paradigmes» éducatifs servant de référentiel aux actions pédagogiques. Le cadre de référence se veut, ici, une modélisation des quatre pôles *en équilibre et en interaction entre eux*.

### 3. ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL ET CADRE DE RÉFÉRENCE

Comment définir où se situent les CP dans cette dynamique ?

L'accompagnement professionnel se fait sur un plan *perpendiculaire* au cadre de référence. Le champ d'action du CP recoupe les domaines de l'enseignant et du programme d'études.

Qu'en est-il de l'accompagnement professionnel par rapport à la didactique-programme ? En fait, l'accompagnement doit «tenir compte de» la didactique-programme. Les choix faits à ce niveau relèvent tant des intentions éducatives du groupe d'enseignants que des valeurs et de la culture du groupe. Cela influencera la nature des interventions possibles.

Nous voulions aussi documenter des pratiques d'équipes enseignantes compatibles avec le concept de didactique-programme et déterminer si ces pratiques pouvaient être transférées ou adaptées à d'autres équipes ou contextes. La transférabilité nous apparaît possible vu les recoupements observés dans les approches et les thématiques abordées.



TABLEAU 3

Résultats préliminaires : éléments relevés dans des entrevues auprès de trois équipes  
(Bonin et Levasseur, 2005 et Bonin 2006)

RÔLES	DESCRIPTIONS
Profil des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attitudes face à la matière, provenant du secondaire ou adultes, en début ou fin de formation...</li> <li>- Savoir-être (clarté sur certains aspects attendus)</li> </ul>
Mesures de dépistage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dépistage</li> </ul>
Soutien des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Appui départemental et soutien entre collègues (au-delà de la concertation pédagogique : le soutien « moral »)</li> <li>- Contexte d'octroi d'un cours dans la charge</li> </ul>
Concertation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Activité d'accueil » pour les profs d'un programme</li> <li>- Réduire les différences interprofs, plans de cours communs, évaluations communes ou niveau d'exigence équivalent, attitudes similaires (ex. : positifs face aux étudiants relativement à leur capacité de réussite)</li> <li>- Nombre de profs impliqués</li> <li>- Besoin d'arrimage intercours et informations mutuelles en cours de session pour assurer l'arrimage</li> <li>- Partage des productions étudiantes des sessions antérieures</li> </ul>
Choix didactiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modification au titre du cours</li> <li>- Sélection du contenu (redistribution / remplacement / élagage / ajout / uniformisation entre profs)</li> <li>- Insertion d'activités « paradisciplinaires »</li> <li>- Utilisation d'un fil conducteur à travers diverses thématiques dans le cours</li> <li>- Utilisation des trois chiffres de la pondération d'un cours</li> <li>- Choix du matériel didactique (logiciels / manuels / cahiers de notes « maison »...)</li> <li>- Raison de ce choix (adaptation, maintien de l'attention, développer l'intérêt pour le domaine...)</li> <li>- Nature des exercices demandés (drill, exercices en lien avec la logique de la matière, exercices contextualisés selon le programme, exercice synthèse...)</li> </ul>
Choix pédagogiques	<p>Ex. : courtes séquences théorie / pratique en alternance</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aménagement du temps de contact (heures de théorie et de pratique en classe ou labo)</li> <li>- Stratégies d'acculturation au collégial</li> </ul> <p>Ex. : tour de table pour répondre (soutien attention), chaque étudiant enseigne une réponse à une question</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesures d'encadrement individualisées et concertées avec autres profs [moment - 7<sup>e</sup> semaine, format - rencontre individuelle sur rendez-vous, suivi - contrat moral] (déclencheur d'attention : on s'intéresse à lui...)</li> <li>- Stratégies pédagogiques « tronc commun »</li> <li>- Insertion d'activités « non académiques » (conférences, lecture sur l'histoire de la discipline...)</li> </ul>





TABLEAU 3 (SUITE)

RÔLES	DESCRIPTIONS
Attitudes des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Production d'un agenda pédagogique pour guider les étudiants sur les travaux et évaluations</li> <li>- Utilisation de WebCT et d'Omnivox pour rendre des informations disponibles</li> </ul>
Indicateurs de retombées	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discours « gagnant » (cf. : concertation sur les attitudes)</li> <li>- Disponibilité</li> <li>- Relation entre approche retenue et réussite des étudiants (données statistiques quantitatives)</li> <li>- Utilisation de questionnaires ou autres procédés permettant la rétroaction des étudiants</li> </ul>

## CONCLUSION

Si la plupart des éléments mentionnés précédemment reprennent les variables souvent comprises dans ce que l'on pourrait qualifier d'approche-programme, les choix didactiques, eux, sont ceux qui sont les plus imperméables à l'accompagnement professionnel, et ce, particulièrement en suivi de mise en œuvre. En effet, les grands choix de découpage didactique des cours faits en cours d'élaboration peuvent être discutés en équipe, en présence d'un CP. Par contre, les choix didactiques faits en cours de prestation du programme sont rarement discutés hors discipline (ou hors interdisciplines<sup>6</sup>).

Ce qui n'empêche pas de documenter ces pratiques. Cependant, une telle démarche de documentation doit se faire *a posteriori* par l'intermédiaire d'entrevues comme celles réalisées dans le cadre du présent projet. On peut ainsi percevoir les dynamiques didactiques et dégager certains aspects qui pourraient s'avérer des stratégies générales transférables à d'autres.

Le caractère informel de plusieurs équipes et l'absence de documentation des travaux didactiques (masqués par la « préparation normale de cours ») entraînent souvent une perception chez les enseignants de « non-reconnaissance institutionnelle » de leurs efforts. Avouons qu'il est difficile de reconnaître ce qu'on ne connaît pas...

Quoi qu'il en soit, voici quelques conseils de profs aux profs qui voudraient faire une réflexion didactique sur un cours : clarifier la nature du besoin avant d'agir ; travailler en équipe ; se concerter ; multiplier les occasions de discussions ; s'attendre à un processus long (une session à une année et plus) ; procéder par étapes (consultations informelles, travail en petite équipe, retour en département) ; peut impliquer un changement « philosophique » profond ; s'assurer d'avoir les ressources requises ; c'est beaucoup de temps mais un bon investissement.

Nous avons constaté, sans grande surprise, qu'il y a de fortes zones d'exclusion entre l'accompagnement professionnel et la didactique-programme dues essentiellement au caractère spécifique des disciplines auxquelles les conseillers et conseillères pédagogiques n'ont pas accès directement.

Par contre, il y a des zones de proximité où l'une peut influencer l'autre. L'accompagnement professionnel en suivi de programme doit, parmi l'ensemble des autres éléments impliqués dans ce processus, tenir compte des caractéristiques disciplinaires en jeu.

6. Un changement d'approche pédagogique majeur (comme l'introduction de l'approche par problèmes) impliquerait de placer le programme dans un processus s'apparentant plus à de l'élaboration que du suivi.



Note :

Le texte complet déposé lors du colloque (incluant les illustrations) est disponible : [http://www.collegeahuntsic.qc.ca/services/spdp/pedagogie/pedag\\_pdf/aqpc/jp\\_bonin\\_aqpc2006-304.pdf](http://www.collegeahuntsic.qc.ca/services/spdp/pedagogie/pedag_pdf/aqpc/jp_bonin_aqpc2006-304.pdf).

RÉFÉRENCES

BONIN, J.-P., *Rencontre d'équipes enseignantes d'un cours et d'un programme*, mai et juin 2006.

BONIN, J.-P., et J. LEVASSEUR, *Rencontre une équipe enseignante d'un cours*, le 20 juin 2005.

BOURHIS, A., « Communautés de pratique et d'apprentissage : bilan et leçons à tirer », présenté dans le cadre de la conférence *Les communautés de pratique et d'apprentissage : résultats et démarches*, TechnoCompétences, HEC, CEFRIQ et Emploi-Québec, 21 mars 2006.

DIRECTION DES ÉTUDES, *Formulaire, plan de travail et rapport des départements et programmes 2005-2006*, Collège Ahuntsic, 2005.

DORAIS, S., *Dossier pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme*, Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en Sciences humaines, module 2, 1992, p. 22.

GÉLINAS, A., « Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. La perspective du changement en éducation », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 31-45.

HENRI, F., *La communauté de pratique, une structure sociale de connaissances*, rencontre du Projet expérimental d'intégration des TIC en Sciences humaines et Techniques de comptabilité et de gestion, Centre de recherche LICEF, Télé-université. Québec, 13 février 2004. [En ligne] [http://www.profweb.qc.ca/rdesrepondantstic/fichiers/pratiques/communautes\\_de\\_pratique.pps](http://www.profweb.qc.ca/rdesrepondantstic/fichiers/pratiques/communautes_de_pratique.pps) (Consulté le 16 septembre 2005).

KATZERSTEIN, J., « Définir la posture de consultant en actes professionnels, en verbes d'action », cité dans F. Muller, *Diversifier sa pédagogie*, 2000. [En ligne] <http://francois.muller.free.fr/> (Consulté le 14 juin 2005).

MORIN, B., « Quelques considérations sur le pourquoi et le comment de l'approche-programme », *Actes du colloque : discutons de l'essentiel, sur la formation scientifique au collégial*, Collège Ahuntsic, septembre 1991, p. 63-73.

RESSOURCE ET MANAGEMENT (non daté). *Appreciative Inquiry. L'approche par le positif!*. [En ligne] <http://www.ressources-web.com/management/ai.html> (Consulté le 18 mars 2006).

SERVICE DES PROGRAMMES ET DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE ET COORDINATIONS DE L'ENSEIGNEMENT, *Guide opérationnel. Outil de suivi de la mise en œuvre des programmes*, Collège Ahuntsic, 2003.

WENGER, E., *Communities of Practice, Learning as a Social System*, Systems Thinkers, 1998. [En ligne] <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> (Consulté le 16 septembre 2005).