

Les cours communs et obligatoires et l'approche-programme

Groupes homogènes et groupes hétérogènes

Irène Duranleau
Professeure de français
Cégep de Sherbrooke

[...] si les enseignants avaient une vue plus précise des objectifs de formation à atteindre, soit au plan de l'ordre collégial, soit au plan de chacun des programmes, ils sauraient beaucoup mieux choisir leurs méthodes d'enseignement et préciser leurs exigences à l'égard des étudiants.' (Conseil des collèges)

Cette appréciation du Conseil des collèges face à la réalité collégiale pose un certain nombre de questions. Aujourd'hui, il est de mise de s'interroger sur la qualité de l'enseignement collégial, sur la compétence des étudiants, sur les conséquences du régime autonome des collèges, sur des concepts très vastes comme la formation fondamentale, l'approche-programme, l'aide à l'apprentissage, etc. Les discours des différents intervenants du milieu collégial semblent se cristalliser autour de ces chevilles de bois plus ou moins malléables. Elles cernent des problématiques qui occupent certaines énergies et qui sont de nature à solliciter les agents de changement.

Dans le cadre des observations actuelles, des interrogations multiples, on a demandé au département de Français du collège de Sherbrooke une intervention à ce colloque au sujet de son expérience avec les groupes homogènes ou hétérogènes en regard d'une approche-programme et des cours communs obligatoires. La question m'a semblé bien complexe (celle-là pas nécessairement plus que les autres) et comme elle pouvait s'insérer dans le cadre de mes recherches actuelles, je me suis mise à y réfléchir plus promptement. La question formulée en fin de compte pourrait être la suivante : les groupes homogènes favorisent-ils davantage l'apprentissage du français que les groupes hétérogènes ?

Ainsi posée, la question se situerait davantage dans un ensemble qu'on pourrait appeler, pour le moment, une approche-programme. Dans l'exposé qui suit, je traite d'abord de la problématique vécue au département de Français face aux groupes hétérogènes et homogènes. J'élabore, par la suite, une vision systémique de l'approche-pro-

gramme et du concept de formation fondamentale. La dernière partie de l'exposé présente une opérationnalisation des concepts à partir du modèle de la méthodologie des systèmes souples. Un plan sommaire d'implantation termine l'exposé.

PRÉCISIONS DE LA DÉMARCHÉ

Tout discours comporte son propre système valoriel¹. Celui-ci n'y échappe pas. Il est soutenu tout au long par une vision systémique des phénomènes étudiés et il veut favoriser cette vision tant et aussi longtemps qu'elle donnera ses fruits. La notion de système et celle de la méthodologie des systèmes souples de P. B. CHECKLAND orientent et stimulent les hypothèses de travail de cet exposé².

Cet exposé s'inspire aussi de mon expérience d'enseignement et de mes observations de différents modes de gestion au cours de mes stages dans quelques cégeps de la province.

PROBLÉMATIQUE

L'expérience

Au collège de Sherbrooke, les étudiants étaient distribués dans les groupes de cours de français selon leur groupe d'appartenance ou groupe de base. Cette façon de procéder a été le mode d'organisation jusque dans les débuts des années 1980 ou à peu près. Depuis ce temps, le mode d'organisation est passé de groupes totalement homogènes à des groupes composites selon des proportions variables : 70 p. cent d'étudiants du groupe de base avec des étudiants de groupes différents ou 50 p. cent d'étudiants d'un groupe de base avec 50 p. cent d'étudiants d'un autre

groupe de base. Par exemple : j'ai donné en 1985 un cours de français à un groupe formé d'une moitié d'étudiants en techniques policières et d'un autre, en arts plastiques. En 1988, j'ai eu un groupe formé de 23 étudiants de sciences pures et 9 étudiants de concentrations diverses. À l'heure actuelle, les groupes peuvent être partiellement homogènes ou complètement hétérogènes.

Conséquences/résultats

Les conséquences de ce passage de groupes homogènes à des groupes hétérogènes peuvent s'établir selon différents points de vue : celui de l'étudiant, celui de l'enseignant ou celui de l'administrateur. Selon les enseignants, et l'étude ne va pas loin, je cite un certain nombre de commentaires en faveur des groupes hétérogènes :

- disparition de la préoccupation disciplinaire avec des groupes dits difficiles : techniques policières, techniques de génie civil, etc. ;
- disparition de la préoccupation de formation pointue ou adaptée au groupe ;
- nombre d'étudiants égal dans chaque groupe ou susceptible de l'être pour chaque enseignant ;
- disparition de groupes privilégiés et recherchés : sciences pures, etc. ;
- climat de classe neutre, esprit de clan disparu, rapport de forces impossible ;
- neutralité du rapport groupe/enseignant ;
- absence d'obligation de collaborer avec les départements de concentration.

Les avantages des groupes hétérogènes deviennent les désavantages des groupes homogènes et *vice versa*, chacun l'aura bien compris.

Critères de fonctionnement

Les critères d'organisation des groupes sont de différents ordres : administratifs, fonctionnels, pédagogiques, humains, etc. Les critères qui ont été privilégiés dans le passage de groupes homogènes à des groupes hétérogènes me semblent être des critères administratifs et fonctionnels : les groupes de base étant inégaux, les tâches des professeurs l'étaient aussi ; des groupes de 36 sont plus rentables que des groupes de 23. L'organisation en groupes de base présentait des inconvénients de cet ordre.

Or, la question qui se pose ici et qui constitue le but de cet exposé se présente comme suit : quels sont les critères qui motivent une organisation de groupes plus qu'une autre ? Si l'on s'en tient à des critères personnels, fonctionnels ou à des solutions à court terme sans objectifs précis, peu importe l'organisation choisie, celle-ci plaira aux uns et déplaira aux autres.

Quels sont donc les critères les plus appropriés à l'organisation des groupes ? Comme piste, suggérons la réflexion suivante : quelle est la formation fondamentale que le réseau collégial veut donner à sa clientèle ? Quels sont les objectifs de cette formation ? Quels sont les objectifs opérationnels qui permettent l'encadrement des étudiants ?

VISION SYSTÉMIQUE

En quoi la vision systémique favorise-t-elle une réponse adéquate à cette question d'organisation ?

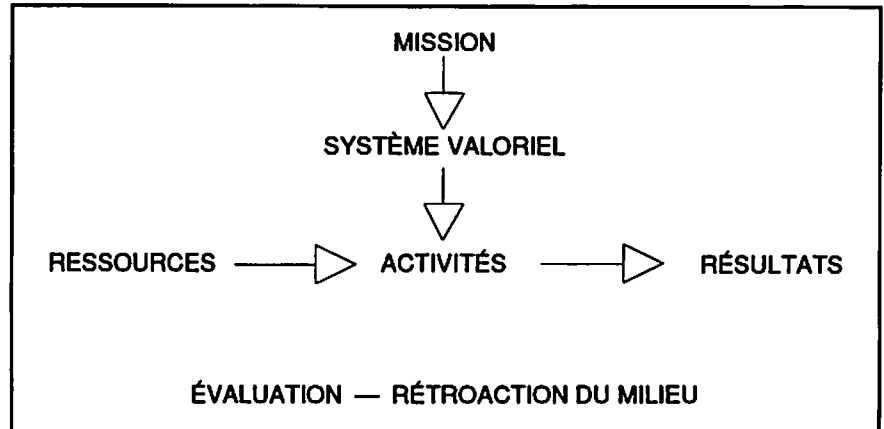
Liens entre les éléments d'un système

Selon le rapport Grégoire*, l'isolement constitue un facteur d'inadéquation du système : ressources humaines, financières, clientèle, programmes, activités, régime, horaire, etc. sont autant d'éléments qui semblent fonctionner dans une sphère sans lien effectif avec les autres. Chaque individu mesure sa tâche selon ses possibilités. Chaque service rend ses activités à terme. Mais quels sont les liens qui unissent les éléments ?

La mission d'un collège est-elle bien définie ? Le système valoriel (ou la philosophie de l'éducation) des intervenants est-il déclaré, ouvert, opérant ? Les objectifs de formation sont-ils opération-

nalisables ? Les programmes sont-ils conformes à ces objectifs ? Les ressources sont-elles adéquates pour ré-

pondre aux besoins de la clientèle ? Il existe un lien étroit entre :



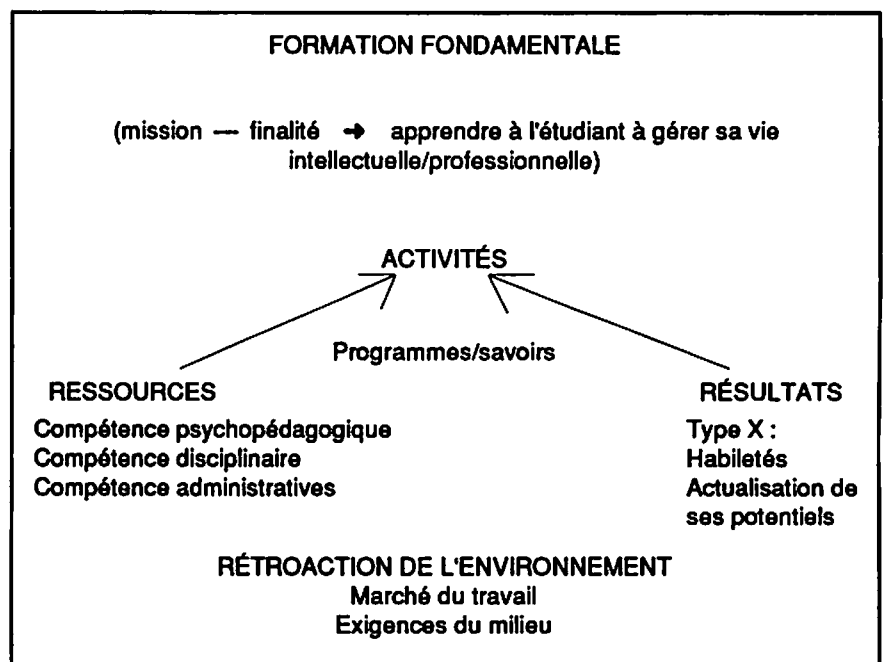
Modèle systémique et approche-programme

Le modèle systémique permet une compréhension des éléments dans son ensemble. Si la mission d'un collège est d'assurer la formation des étudiants, si le système valoriel des intervenants prône une formation intégrale, si les besoins de la clientèle sont connus, si les résultats visent l'efficacité du système, les programmes, les activités et l'organisation des groupes iront de pair avec les objectifs visés. Les objectifs de formation (formation intégrale de la personne) guident l'approche-programme, laquelle oriente les modes d'organisation de la classe de français (puisqu'il est de celle-là dont il est

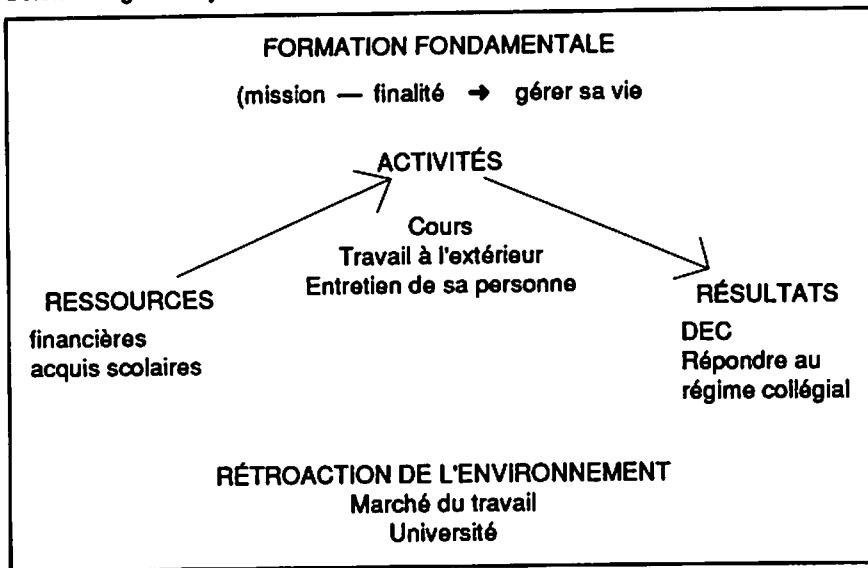
question) en fonction de ces objectifs. À ce moment-ci, je peux répondre à la question : groupes homogènes ou groupes hétérogènes ou toute autre espèce de formule : groupe-famille, groupe-classe, groupe-activité, groupe-champ d'intérêt, que sais-je ? La créativité n'est pas morte, à ce que je sache.

— Le concept de formation fondamentale dans une approche systémique

Le concept de formation fondamentale devient, dans une approche systémique, le pôle directeur. Selon le point de vue des acteurs du système (professeurs, dirigeants, etc.) le schéma apparaît comme suit :



Selon l'utilisateur du système, l'étudiant, le schéma s'établirait plutôt ainsi :



– *L'approche-programme comme activité de transformation*

L'approche-programme devient dans cette perspective une activité de transformation, c'est-à-dire un mode d'organisation qui permet de répondre aux besoins de l'utilisateur du système. De ce fait, il s'appuie sur le concept de formation fondamentale qui devient le pôle directeur. Mais ce mode d'organisation ne devient pas un but, un résultat à atteindre. Si les intervenants du milieu travaillent à implanter l'approche-programme sans principe directeur, sans vision systémique, l'approche-programme constituera une autre tentative parmi tant d'autres de changer le milieu sans véritablement répondre aux besoins du système étudiant⁶.

– *L'enseignement du français et les groupes homogènes ou hétérogènes*

Selon le Conseil des collèges⁶, « le développement de la maîtrise de la langue constitue l'un des éléments essentiels de la formation fondamentale ». En ce sens, l'enseignement du français devient une zone privilégiée de réflexion et de changement majeur. Quel est le mode d'apprentissage le plus approprié à l'acquisition de cette maîtrise ? De telles préoccupations pédagogiques sont à l'ordre du jour.

En somme, la vision systémique est un outil de travail qui offre l'avantage de centraliser les efforts autour d'objectifs définis : formation fondamentale → approche-programme → changements

appropriés.

OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS

Ce point de l'exposé présente un modèle tiré de la méthodologie des systèmes souples en vue de l'implantation de changements désirés par le milieu incluant les acteurs et les usagers du système.

Quelques considérations

L'approche-programme suppose tout un changement dans l'organisation du réseau. Les structures actuelles permettent difficilement une telle approche⁷. Pierre Leduc propose de considérer les cours de français, de philosophie et d'éducation physique comme un programme de base en soi : « L'ensemble de ces cours constitue, selon moi, un programme en soi, qu'il ne faut pas assimiler aux divers programmes de concentration et de spécialisation. Plus que tout autre, ce programme appartient à l'ensemble des intervenants et, moins que tout autre, aux disciplines qui le composent. En un certain sens, les cours obligatoires sont un préalable à l'ensemble de nos interventions auprès des étudiants, leurs objectifs doivent être connus et partagés par tous, ils doivent même se laisser marquer par les analyses et les attentes de tous. »⁸

Ce programme, considéré comme une actualisation du concept de formation fondamentale, supposerait une organisation (horaire, méthodes d'enseignement, groupes) centrée sur des objectifs

communs et plus immédiatement applicables.

À un autre niveau, le Conseil des collèges recommande aux collèges de se doter de structures permanentes, structures qui toucheraient à la fois les usagers et les acteurs : « Mais pour que cette approche se traduise dans le concret des activités d'apprentissage des étudiants, il faut qu'elle repose sur des supports stables, institutionnels et permanents. À chaque collège de déterminer ses propres structures internes et les diverses modalités qu'elles peuvent revêtir. »⁹

Toute structure doit de plus favoriser un ensemble intégré de cours. Comment réaliser cet ensemble intégré de cours ?

Modèle

Le modèle de la méthodologie des systèmes souples (MSS) suppose la démarche suivante :

- établir la situation problématique ;
- colliger toutes les perceptions de la situation problématique ;
- établir le modèle à partir des variables du système : AUTWEP¹⁰ ;
- vérifier les variables avec les perceptions du milieu ;
- élaborer les changements souhaités ;
- implanter les changements choisis.

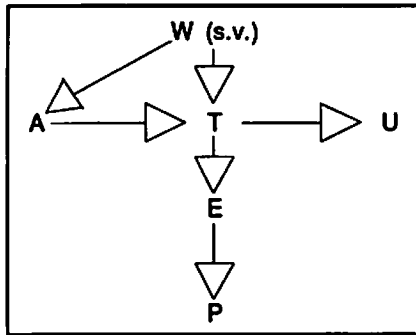
Cette démarche suppose trois temps : un temps de cueillette de perceptions ; un temps de modélisation à partir des variables ; un temps de transformation du milieu.

Application à l'organisation

Opérationnaliser les deux concepts de formation fondamentale et d'approche-programme demande de définir pour son collège les variables suivantes :

- W : quel est le système valoriel du collège ?
- A : quels sont les acteurs du système ?
- T : l'approche-programme demande-t-elle des groupes homogènes ou hétérogènes ?
- U : l'utilisateur est-il l'étudiant ou le système ?
- E : quelles sont les contraintes (normes, culture institutionnelle) du système ?
- P : qui sont les propriétaires du système : la communauté ou le réseau collégial ?

Le modèle se schématise de la façon suivante :



Une fois le modèle établi, les changements émergent de façon à ce que le milieu adopte lui-même la démarche de transformation.

Propositions

Le rapport de Cécile D'Amour sur la formation fondamentale propose dans sa recommandation 6 le plan suivant :

« 1° orienter les deux objectifs généraux de français et de philosophie vers les objectifs généraux communs à tous les programmes, en particulier : raisonnement et pensée formelle, esprit critique, sens de l'ouverture et de la justice, capacité à travailler en équipe, curiosité et créativité, sens de l'entraide et de la solidarité, cohérence de ses sentiments et valeurs avec ses actions ;

2° orienter les deux derniers cours de la séquence vers les objectifs caractérisant plus précisément le programme ou la famille de programmes et ceci à travers l'étude de thèmes liés étroitement au champ d'étude (par exemple la bioéthique pour les sciences et techniques de la santé ; la non-discrimination et le respect des autres cultures pour les techniques auxiliaires de la justice ; la conception de l'être humain selon les sociobiologistes pour les sciences sociales et les techniques biologiques ; les préoccupations écologiques pour les sciences et techniques physiques, biologiques, médicales) ou à travers l'emploi de méthodes apparentées aux méthodes qui ont cours dans l'orientation ou la spécialité (par exemple initier les étudiants de psychologie et autres sciences humaines à l'analyse psychanalytique d'œuvres littéraires). »¹¹

Pour réaliser ces objectifs, elle recommande de constituer des groupes hétérogènes pour les deux premiers

cours et des groupes homogènes pour les deux derniers cours de la séquence.

Le département de français

Une coalition des départements de Philosophie et de Français permettrait une approche-programme restreinte mais utile dans un premier temps. « Pensée et écriture » pourrait constituer le titre de six heures de cours de préférence à la compartimentation et à la redondance des cours actuels.

Se donner des structures stables tant au niveau de l'intervention (comités de coordination, commission pédagogique) qu'au niveau des étudiants (groupes-activités) semble être la ligne directrice des expériences actuelles.

PLAN D'IMPLANTATION

Ce plan d'implantation n'est qu'une esquisse étant donné que la recherche-action dans mon département en est à l'état embryonnaire. Les grandes lignes qui semblent se dessiner face au projet d'approche-programme pourraient se tracer en trois phases : la phase de définition des variables (BUT), la phase des changements progressifs (MOYENS), la phase ACTION comme telle.

L'expérience en cours au collège Ahuntic¹² présente aussi trois étapes : définition des balises générales ; expérimentation du processus et des outils ; énonciation d'une politique d'évaluation et de développement des programmes.

Par ailleurs, Cécile D'Amour¹³ recommande un plan d'action concernant les stratégies pédagogiques, le processus de changement, l'instance de coordination, le climat au collège, les garanties et les suites à donner.

Définition des variables

La première phase de la recherche-action ou du plan d'implantation suppose une cueillette des perceptions et la modélisation des perceptions à partir des variables : délimiter l'utilisateur (quel type d'étudiant veut-on former), les acteurs (le rôle de chaque intervenant dans la formation), le système de valeurs, les activités de transformation (l'approche-programme ou autres), les contraintes de l'environnement (ressources et climat).

Changements progressifs

La deuxième phase comporte un plan d'action émergeant du milieu. Il pourrait s'agir ici d'une coalition entre les départements de Philosophie et de Français, d'une mise en commun des objectifs et des groupes de base, d'un regroupement d'étudiants selon des champs d'activités communs (sciences et techniques naturelles, par exemple), de modes d'apprentissage inscrits dans un temps/horaire partagé, etc.

Action concertée

L'action concertée du milieu (administrateurs et pédagogues) suppose l'exécution d'un plan d'action conforme aux variables définies et l'évaluation constante de l'action face aux objectifs choisis et aux résultats obtenus. Ainsi une politique d'évaluation constante devient non seulement nécessaire mais est une condition de survie du système.

CONCLUSION

Le cheminement proposé avait une visée unique : favoriser un changement conséquent (une sorte de virage de la formation fondamentale comme existe le virage technologique) avec un outillage approprié et un plan d'ensemble qui tient compte de facteurs essentiels : les ressources humaines, la clientèle, l'évolution sociale, le développement de la conscience individuelle et collective. Il est parti d'une simple question : groupes homogènes ou hétérogènes ? Cette question présupposait un arrière-plan théorique vu au sens de support à la réflexion et au changement souhaité. Devant les insatisfactions des usagers et des intervenants du milieu (échecs, abandons, solitude professionnelle, usure du système, inadéquation programme/marché du travail, etc.), l'esprit humain exige le qualitatif, le quantitatif ayant fait fausse route dans le milieu éducatif comme ailleurs. Tout modèle est une tentative d'opérer ce virage qualitatif.

Je vous ai donc présenté un avant-projet, sans propositions ni résolutions, qui suit la ligne interrogative suivante : quel type de formation sera nécessaire à l'étudiant de l'an 2000 ? Une fois cette formation établie, quelles seront les modalités d'apprentissage (l'approche-programme ou autres) convenant à cette formation ?

Un certain nombre de conditions sont nécessaires à l'implantation d'un changement de cet ordre : tenir compte de l'investissement humain et financier ; établir un réseau de communication entre administrateurs et pédagogues ; faire appel à la créativité de chaque intervenant du milieu ; travailler dans le sens des forces du milieu ; opérer des changements planifiés ou spontanés selon la dynamique du milieu ; utiliser des outils qui ont fait leur preuve dans l'entreprise privée lors de changements planifiés ou spontanés ; avoir la foi, c'est-à-dire faire face à l'évidence que le changement fait partie de chaque moment de l'existence et atténuer ainsi sa propre résistance au changement.

En fin de compte, la créativité du milieu peut s'exercer dans le sens d'un renouveau de pratiques pédagogiques plus soutenues par des objectifs de formation fondamentale et des modes d'organisation plus adéquats à cette formation. Ainsi, les intervenants transformeront le milieu collégial de façon à contrer la stagnation actuelle. Ce dernier mot tente de répondre au Conseil des collèges...

trice à l'article paru dans *Prospectives*, déc. 1978, pp. 196-207, intitulé « L'analyse locale des programmes : un-cul-de-sac ».

Certains auteurs affirment que l'approche-programme constitue, à l'heure actuelle, un moyen de développement institutionnel : «[...] le développement institutionnel passe obligatoirement par le développement des programmes de formation et la qualité de l'enseignement et des apprentissages ». Fédération des cégeps.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Rapport 1986-87, 23 janvier 1987.
2. LAFLAMME, Marcel, *Le management : approche systémique*, Chicoutimi, Gaëtan Morin éd., 1981.
3. Il est évidemment hors de question d'exposer dans le cadre de cette présentation la théorie de P. B. CHECKLAND.
4. GRÉGOIRE, Réginald, TURCOTTE, Gaston, DESSUREAULT, Guy, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep*, Québec, Conseil des collèges, déc. 1985, p. 114.
5. L'analyse d'une approche-programme a été faite au collège de Sherbrooke par Guy DENIS en 1975-77. L'étude a révélé plusieurs résistances à ce changement majeur. Je renvoie le lecteur ou la lectrice à l'article paru dans *Prospectives*, déc. 1978, pp. 196-207, intitulé « L'analyse locale des programmes : un-cul-de-sac ».
6. Conseil des collèges, *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*, Québec, nov. 1988, p. 17.
7. Le texte de Guy DENIS, *op. cit.* en fait mention de même que le rapport du Conseil des collèges du 23 janvier 1987, *op. cit.*
8. LEDUC, Pierre, « De l'application des grilles de cours à la gestion de programmes », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 3, mars 1988, p. 29.
9. Conseil des collèges, *op. cit.*, pp. 63-64.
10. Les variables du système sont :
A = acteur du système ;
U = usager du système ;
T = activité de transformation du système ;
W = système valoriel ;
E = environnement ;
P = propriétaire du système.
11. D'AMOUR, Cécile, *Formation fondamentale : orientations et plan d'action*, collège Ahuntsic, mars 1988, document 3, p. 15.
12. LAPIERRE, Marilyse, « L'évaluation et le développement des programmes au collège Ahuntsic, une expérience en cours », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 1, 1987, pp. 6-11.
13. D'AMOUR, Cécile, *op. cit.*, pp. 25 et suivantes.