

Actes du Congrès
COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92
Conference Proceedings



MONTRÉAL MAY 24 25 26 27 MAI 1992

**Quand les départements prennent en charge l'implantation du
programme révisé de Sciences humaines : actions et questions**

par

Jacinthe THIBOUTOT et Maria G. BARUFFALDI
Cégep Ahuntsic
(Québec)

Atelier 2C35

*Collèges
créateurs d'avenir*

*Colleges
creators of the future*



Association des collèges
communautaires du Canada



Association québécoise de
pédagogie collégiale

PROBLÉMATIQUE

Dans un colloque sur la pédagogie collégiale, pourquoi rapporter 10 ans de travaux de révision d'un programme dans un seul collège? Relater une expérience unique, décrite par des personnes y ayant été impliquées de près, peut sembler non-généralisable et paraître non-pertinente, voire anecdotique.

Alors, pourquoi en faire état? Si vous êtes ici, c'est que vous avez probablement vécu de près ou de loin la révision, ou une autre qui lui est semblable, et que vous êtes intéressés¹ aux travaux qui ont été faits dans d'autres collèges. Nous avons donc des motivations complémentaires. Nous croyons opportun, après une année d'implantation, de prendre un temps d'arrêt pour faire le point sur les actions entreprises, pour comparer et interroger les stratégies d'implantation, pour dégager des constantes, voir où va le programme de Sciences Humaines, et quelles seront les retombées et suites des actions entreprises lors de la révision.

Lors de cet atelier, nous comptons présenter notre expérience que nous aborderons en trois parties: il sera d'abord question de la description des actions menées au Collège Ahuntsic lors de la révision de programme; ensuite, nous tenterons de dégager les changements et les résistances observés, et finalement, nous ferons ressortir quelques éléments de prospectives. Par la suite, nous établirons des points de comparaison avec les stratégies d'implantation de vos collèges. Nous croyons que vous êtes ici pour ces raisons et comme notre démarche est purement intéressée, nous apprécierions que cet atelier soit un lieu d'échange réciproque.

PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE LA RÉVISION AU COLLEGE AHUNTSIC

1- Anciens programmes

Aux tous débuts du fonctionnement du Collège, huit grilles de Sciences Humaines étaient offertes aux étudiants. Suite à une refonte des grilles en 1976, le Collège Ahuntsic offrait 5 grilles de cours fixes en Sciences Humaines: Géographie, Sciences de l'Éducation et Droit, Sciences Sociales, Psychologie et Sciences de l'Administration. Quelque 800 étudiants y étaient inscrits, soit 15 % environ de la clientèle du cégep.

2- Structures départementales

Avant la révision, trois départements assuraient de façon plus ou moins directe la "parenté" du programme: le département de Sciences Sociales (département multidisciplinaire comprenant les disciplines d'anthropologie, d'économie, de politique, de psychologie et de sociologie), le département de Techniques Administratives et le département d'Histoire-Géographie. Ces disciplines se retrouvaient dans au moins une des 5 grilles du programme. Les groupes étaient homogènes et non-stables dans les cours de concentration. De plus, les étudiants pouvaient se référer à un aide pédagogique individuel (API) responsable de l'encadrement des élèves dans chaque grille de cours.

Traditionnellement, le département de Sciences Sociales avait la responsabilité des étudiants inscrits en Droit et Sciences de l'Éducation, de même qu'en Sciences Sociales. La discipline psychologie, quant à elle, était responsable du programme Psychologie et la discipline Géographie responsable du programme Géographie. Le programme de Sciences de l'Administration était sous la parenté conjointe des départements de Techniques Administratives et de Sciences Sociales. Il va sans dire que ces "parentés" étaient et sont toujours informelles puisqu'au secteur général il n'existe pas d'instance formelle ayant la responsabilité du programme, contrairement au secteur technique où le département assure une partie de la gestion du programme dans lequel sont inscrits ses étudiants.

¹ Le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

HISTORIQUE DES ACTIONS RELIÉES A LA RÉVISION DU PROGRAMME DE 1984 JUSQU'A 1992: VERS UNE APPROPRIATION DES COMPOSANTES DU PROGRAMME PAR LES PROFESSEURS

1- Première tentative d'approche-programme (1984)

En 1984, la direction adjointe des programmes proposait aux membres du département de Sciences Sociales d'effectuer un certain travail sur le programme de Sciences Humaines. Cette proposition s'inscrivait dans le contexte de la révision à venir et se voulait la plus ouverte possible; elle tentait en outre de stimuler une réflexion portant sur les programmes dont nous avons la "parenté". Un comité a été mis sur pied à cet effet. Le département de Sciences Sociales avait accepté de s'approprier ce dossier, secondé par une professionnelle, à condition que cette appropriation soit entière. Suite à une suggestion du D.S.P adjoint de confier à un collègue du département de Philosophie l'analyse de nos plans de cours, le comité, dans un geste de protestation devant cette ingérence, s'est dissout.

2- Expériences préliminaires d'encadrement des étudiants (1986-1991)

En 1986-1987, dans la foulée d'un projet en provenance des départements des "Sciences" à l'effet de créer des lieux d'appartenance pour les programmes orphelins du pré-universitaire, la direction adjointe aux programmes offrait un dégrèvement pour des projets de coordination de programme au secteur général. Un comité composé de membres des départements de Sciences Sociales et d'Histoire-Géographie voyait le jour et se donnait comme objectifs de mieux connaître ses clientèles et d'expérimenter une forme d'encadrement des étudiants. Un premier rapport sur la réussite des étudiants par programme alimenta nos réflexions (Savard et al., 1986). Ce rapport faisait état des premiers indicateurs de réussite et d'échec au Collège Ahuntsic. Par la suite, d'autres études sont venues documenter notre connaissance des particularités et du cheminement de nos clientèles (Fréchette, 1987; Lapierre, 1989).

Dans le cadre des recherches effectuées par notre comité, une enquête-maison a permis de mieux cerner les attentes de nos étudiants, d'apercevoir leur provenance socio-économique et leur choix de profil de formation à l'université. Pour la première fois, nous nous demandions qui étaient ces étudiants auxquels nous nous adressions. Les résultats obtenus nous ont fourni une bonne image du profil de nos clientèles.

Parallèlement, nous tentions une nouvelle forme d'encadrement auprès d'un groupe d'étudiants de Sciences Sociales. Ceux-ci étaient informés qu'une équipe de professeurs était disponible pour les rencontrer à certaines heures de la semaine pendant la session. Une rencontre officielle était tenue au moment de la date d'abandon pour discuter avec eux de cette décision. De cette expérience d'encadrement, il en est ressorti que les étudiants n'avaient pas beaucoup utilisé leurs professeurs-conseil, ceux-ci ne leur enseignant pas nécessairement. Les élèves ne voyaient pas l'utilité de cette démarche. Cette forme d'encadrement a été abandonnée. Nous venions de comprendre que le lieu d'encadrement privilégié était la classe, et que le professeur responsable du cours était la meilleure personne-ressource; ainsi, la création de toute autre structure artificielle paraissait moins pertinente. Donc, retenons de cette première expérience que deux questions l'ont alimentée: qui sont nos étudiants et comment les encadrer?

À partir de 1987, bon an mal an, un comité d'encadrement composé des professeurs de concentration enseignant aux étudiants de première session, animé par une personne habituellement libérée d'un cours-session, veillait, d'une part, à assurer le suivi des informations sur les comportements des clientèles (Cote SRAM, nombre d'abandons et motifs, taux de réussite en première session). D'autre part, le moment de la date d'abandon constituait un temps d'arrêt où l'étudiant de première session pouvait rencontrer ses professeurs de concentration lors d'une demie-journée consacrée à cette activité pour faire le point sur ses résultats dans les cours de concentration. Les A.P.I. recevaient les listes de notes de mi-session dans ces cours et pouvaient conseiller l'étudiant en situation d'abandon grâce à un éclairage un peu plus précis sur sa situation dans au moins trois de ses cours. Ces activités ont été tenues par les départements de Sciences Sociales et d'Histoire-Géographie. Connaître nos clientèles et intervenir auprès des étudiants de première session dans une perspective d'aide à l'apprentissage constituaient les deux objectifs poursuivis par ces travaux.

Un sentiment d'insatisfaction demeure de ces rencontres auxquelles peu d'étudiants assistaient et où, plus souvent qu'autrement les professeurs étaient réduits à constater l'état des dégâts, sans pouvoir intervenir de façon efficace. Avec les années, les rencontres mi-session ont été systématisées et se sont transformées peu à peu en habitudes, toujours soutenues par des dégrèvements. Leur fonction s'est modifiée pour devenir un lieu d'échange

général entre professeurs et A.P.I. intervenant auprès des mêmes étudiants sur les approches pédagogiques, les objectifs poursuivis ainsi que sur les caractéristiques des clientèles.

3- Révision des grilles (1989-)

Parallèlement aux travaux d'encadrement pédagogique, de 1989 à 1991, les grilles du nouveau programme ont été rebâties par un comité dont les membres étaient des représentants des divers départements concernés par la révision du programme (Sciences Sociales, Histoire et Géographie, Mathématiques, Techniques Administratives), le directeur adjoint à la coordination de programme et une A.P.I.

Les professeurs de ce comité furent nommés par leurs départements respectifs. Toute décision devait être entérinée par les quatre départements. Le comité de révision fonctionnait sur la base d'un consensus entre les membres. Il a été convenu dès le départ que cette révision de grilles devait être prise en charge par les départements plutôt que par l'administration du collège. Ainsi, les membres du comité voyaient à ce que chaque discipline concernée ait son mot à dire et qu'elle soit respectée dans cette démarche. Ce comité siège toujours pour assurer le suivi du programme.

En septembre 1991, le nouveau programme voyait le jour au Collège Ahuntsic. Malgré la modification des grilles et leur réduction en nombre de 5 à 3, le nombre d'étudiants inscrits est resté le même. Les API sont demeurés assignés à des grilles précises. La formule des groupes homogènes a été conservée pour être généralisée aux cours de Philosophie dans une grille du programme en 1991 (profil Psychologie) et éventuellement dans une autre en 1992 (profil Sciences Humaines).

4- Assises pédagogiques du programme

Outre la révision des grilles de cours, les comités d'encadrement et de révision des grilles ont dû littéralement "bâter" le programme. En effet, il fallait identifier les objectifs pédagogiques du programme et des cours le constituant ainsi que le type de vie pédagogique qui le caractériserait. Cette entreprise, mise en branle depuis 1990, se poursuit toujours.

a) Consensus interdépartemental sur les objectifs pédagogiques (1990)

En février 1990, les professeurs de l'ensemble des départements concernés par la révision ont été invités à préciser les objectifs qu'ils poursuivaient dans l'ensemble de leurs cours au moyen de la technique du groupe nominal. La question débattue était: "Quelles compétences développons-nous dans nos cours?" Un document-synthèse de ces travaux a été remis aux participants. Il résumait les objectifs poursuivis par l'ensemble des professeurs et pouvait servir d'assise à la mise en oeuvre des cours du programme. Cet exercice a illustré les difficultés que nous avons à avoir un langage commun en matière d'objectifs de formation. Le document a été "tabletté" pendant un an pour être ensuite repris au printemps 1991 par le comité de concertation pédagogique dont il sera question plus loin.

b) Précision des concepts centraux des cours et des habiletés à développer: un départ (Printemps et Automne 1990)

Suite à une demande du comité de révision du programme, datée de mai 1990, les professeurs qui enseignent les cours de concentration en première session étaient invités à préciser les concepts centraux enseignés dans ces cours. Cette opération a permis de constater que plusieurs concepts étaient utilisés par plus d'une discipline. Aussi, dépendamment du professeur, les concepts abordés dans un même cours pouvaient être différents. Une meilleure concertation intradisciplinaire semblait donc être la première étape à envisager. Cette démarche semble avoir été effectuée principalement par une discipline. Le reste du travail a été "tabletté".

En même temps, les professeurs de première année discutaient et comparaient les habiletés qu'ils développaient dans leurs cours et les échéanciers des évaluations. Il s'agissait, par ce biais, d'amorcer un travail concerté visant à fournir une cohérence interne au programme, du moins en première session, cohérence qui se solidifierait en première année d'implantation et s'étendrait à l'ensemble des sessions du programme.

c) Perfectionnement et rédaction de plans de cours communs dans les cours de méthodologie (1991-)

À l'hiver 1991, des professeurs de Sciences Sociales et de Mathématiques rédigeaient un plan de cours commun en Méthodes Quantitatives, tout en se perfectionnant dans cette matière. À l'automne 1991, ces mêmes professeurs participaient en comité à l'encadrement pédagogique. Le même processus a été mis en place pour le cours d'Initiation pratique à la méthodologie des Sciences Humaines pendant l'année 1991-1992; il se poursuivra en 1992-1993.

d) Perfectionnement sur la schématisation de concepts (Été 1991)

Devant les difficultés éprouvées par les étudiants à établir des liens entre les concepts, plusieurs professeurs ont demandé à un collègue effectuant des recherches sur la schématisation de concepts (Barrette et Regnault, 1992) une initiation à cette méthode. Des professeurs du département de Sciences Sociales l'utilisent maintenant à l'intérieur de leurs cours. Il n'est pas rare de voir plus d'un professeur s'adressant aux mêmes étudiants utiliser cet outil méthodologique. Nous commençons donc à pallier au problème de communication observé plus tôt, où les réalités étaient nommées différemment par chacun.

e) Évaluation par des finissants inscrits à l'université de la formation reçue au Collège (Printemps 1991)

Quelques professeurs des départements de Sciences Sociales et d'Histoire-Géographie ont mené, au cours de la session Hiver 1991, une enquête auprès d'anciens élèves, maintenant inscrits à l'université, afin de connaître leur opinion sur la formation collégiale qu'ils avaient reçue. L'entrée en vigueur du programme révisé, de même que l'identification des habiletés que les élèves devaient acquérir, constituaient une occasion privilégiée de vérifier la qualité de la formation offerte, aux plans des habiletés intellectuelles et de la méthodologie. Deux autres incitateurs ont contribué à cette réflexion: d'une part, la publication dans certains médias de "palmarès" collégiaux, et d'autre part, la publication des cotes "Z" par l'Université de Montréal. C'est dans ce contexte que nous avons demandé à trente cinq de nos anciens élèves comment ils évaluaient la formation reçue au collège, et quelles étaient les difficultés qu'ils avaient rencontrées à l'université en première année, difficultés pouvant être imputables à des faiblesses dans leur formation collégiale.

Les élèves que nous avons rencontrés ont exprimé leur satisfaction quant à certains aspects de leur formation. Malgré ces commentaires positifs plusieurs lacunes ont été évoquées. Les membres du groupe de professeurs ayant mené l'enquête ont estimé que ces critiques étaient pertinentes. Sept recommandations ont ainsi été formulées suite à la cueillette des commentaires. Les recommandations visaient à apporter des correctifs à la formation. Elles étaient donc assorties d'un certain nombre d'interventions qui permettraient d'apporter ces correctifs.

Voici la liste des sept recommandations:

1. Avoir une idée claire des objectifs poursuivis.
2. Avoir des échanges plus intenses entre les professeurs.
3. Avoir un niveau d'attentes et d'exigences plus élevé.
4. Avoir des exigences de lecture plus élevées.
5. Amener les étudiants à maîtriser les techniques de travail intellectuel.
6. S'adapter à la diversité de la réalité étudiante et répondre aux besoins d'information et d'implication des étudiants.
7. Acheminer des demandes spécifiques aux professeurs de Français et de Philosophie.

Une des conclusions de l'enquête, correspondant à la deuxième recommandation, a mis en évidence la nécessité de l'échange des informations entre les professeurs afin que l'harmonie souhaitée, dans l'élaboration et l'atteinte des objectifs de formation, puisse devenir réalité, et aussi pour assurer la cohérence quant aux exigences de travail, de la méthodologie, et des contenus de cours.

f) Concertation sur les habiletés de formation fondamentale en première année d'implantation du programme (Automne 1991 et Hiver 1992)

La concertation pédagogique, présente actuellement dans les départements de Sciences Sociales et d'Histoire-Géographie, n'est pas chose nouvelle. Le résumé des travaux effectués depuis 1986, tel que décrit précédemment, le démontre. Elle s'exprime sous diverses formes: échanges informels entre professeurs enseignant à la même clientèle, échanges intradisciplinaires dans l'élaboration des plans de cours, des évaluations et des nouveaux cours, étude de dossiers spécifiques ayant trait, par exemple, à la pédagogie, à la réussite scolaire, au dépistage des élèves en difficulté et à la formation fondamentale.

La concertation pédagogique s'est intensifiée depuis septembre 1991, date d'entrée en vigueur du programme révisé de Sciences Humaines. L'intensité des échanges actuels s'explique, du moins en partie, par le besoin d'assurer une implantation harmonieuse du programme. La formation fondamentale que le programme de Sciences Humaines doit rendre possible, est fondée sur l'atteinte d'objectifs précis. C'est dans ce contexte que des professeurs tentent de faciliter la circulation constante des informations, afin que tous les intervenants soient tenus au fait de la formation théorique (contenus de cours) et de la formation méthodologique (compétences cognitives, métacognitives, méthodologiques).

Deux facteurs expliquent l'essor de la concertation en Sciences Humaines: d'une part, elle permet d'effectuer une transition douce entre deux modes de fonctionnement et d'autre part, elle permet d'assurer la qualité de la formation. Certains professeurs ont voulu connaître plus à fond le type de formation donnée aux élèves. Par exemple, peu de professeurs savent quelles sont, dans la pratique, les exigences de leurs collègues, les modes d'évaluation demandés, la quantité de lectures obligatoires, les habiletés intellectuelles privilégiées. Une telle situation rend difficile l'harmonisation des objectifs et fait obstacle à leur atteinte. L'échange d'informations entre des A.P.I., des professeurs de la même discipline ou d'autres disciplines faisant partie du même département, ainsi que des professeurs de départements différents, est devenu synonyme de concertation.

Diverses formules pouvaient permettre la concertation. Le département a opté pour une formule souple, sous forme de rencontres mensuelles, permettant d'une part, l'adhésion volontaire à cette démarche et d'autre part, une participation s'inscrivant dans un courant d'échange d'idées, d'informations et d'expérimentations.

Deux instances de concertation ont ainsi vu le jour. La première correspond à un groupe de travail formé de professeurs des départements de Sciences Sociales-Psychologie et d'Histoire-Géographie. Le groupe a pu être constitué à la fin de septembre 1991. Ce groupe a les préoccupations suivantes: faciliter l'échange d'informations permettant de mieux coordonner les contenus, les exigences et les habiletés; identifier les habiletés fondamentales à développer chez les élèves du nouveau programme ainsi que des stratégies pédagogiques permettant l'acquisition de ces habiletés; évaluer le niveau d'efficacité de ces méthodes; faciliter la production de documents communs (intradisciplinaires) dont les plans de cours, les textes à lire et les instruments d'évaluation; et faciliter la concertation des interventions en première session. Divers dossiers ont par ailleurs fait l'objet d'une attention spéciale, soit les contenus de cours, un guide méthodologique de référence, les lectures obligatoires et les lectures optionnelles.

Une deuxième instance a été définie, toujours sous forme de rencontres: la concertation par session et par profil. Deux rencontres ont été tenues afin de permettre les échanges entre professeurs ayant enseigné à la première session du programme révisé. Deux autres rencontres ont permis aux professeurs enseignant en deuxième session de faire cet échange. Ces rencontres ont amené les professeurs de divers départements à se communiquer des informations relatives à leurs clientèles et aux pratiques pédagogiques. Les départements représentés sont ceux de: Sciences Sociales, Histoire-Géographie, Philosophie, Mathématiques, Français et Biologie.

Trois exemples illustrent les résultats obtenus à partir de la concertation pédagogique. Le premier concerne l'utilisation d'une même stratégie pédagogique appliquée à des contenus différents; l'autre fait appel à l'utilisation de stratégies différentes mais dans le but d'atteindre les mêmes objectifs; le dernier consiste en l'adoption d'un guide méthodologique commun.

Dans le premier cas, l'utilisation des schémas de concepts représente la stratégie pédagogique commune. À l'aide de cette méthode de représentation des liens conceptuels, l'élève apprend à établir des relations entre les informations reçues. Plusieurs professeurs ont donc fait appel à cette méthodologie appliquée à divers contenus disciplinaires, l'objectif étant ici d'accorder une importance toute particulière aux liens établis entre les concepts-clé.

L'autre cas concerne l'établissement d'objectifs communs de maîtrise d'habiletés intellectuelles. Un des sujets qui mobilise tout particulièrement l'attention des professeurs est la lecture. Plusieurs stratégies ont été adoptées afin de développer cette habileté chez les étudiants: par exemple, l'utilisation de manuels avec vérification des lectures effectuées, la lecture de recueil de textes, la lecture de chapitres de livres à partir desquels l'élève devait rédiger une dissertation. Un autre exemple d'objectifs communs et de stratégies différentes s'attarde à la capacité de l'élève de concevoir un plan de travail. Plusieurs professeurs ont utilisé un vocabulaire méthodologique commun pour l'apprentissage de cette habileté. Ces professeurs, enseignant aux mêmes étudiants dans deux cours de concentration différents, pouvaient donc favoriser l'"enracinement" de cette habileté chez les élèves.

Le troisième exemple réfère à l'adoption d'un guide méthodologique commun. En effet, à partir de l'automne 1992, tous les élèves inscrits au programme de Sciences Humaines devront se procurer le Cahier de méthodologie de l'UQAM. Les professeurs des départements de Sciences Sociales et d'Histoire-Géographie, de même que les élèves, vont ainsi pouvoir se référer aux mêmes outils méthodologiques et à un langage commun. L'adoption de ce cahier, qui est par ailleurs déjà utilisé dans certaines universités francophones, facilitera la transition du collégial à l'université.

CHANGEMENTS ET RÉSISTANCES

1- Changements observés

a) Sous l'influence des "modes" pédagogiques des années 1980

Il est clair que nos actions n'ont pas échappé aux courants de pensée qui animent la recherche pédagogique dans le réseau collégial. Les préoccupations en matière d'aide à l'apprentissage ont teinté nos premières interventions auprès des étudiants. D'autre part, le concept de formation fondamentale n'a pas été réellement discuté ni officiellement approprié par les départements. La plupart de nos interrogations portaient cependant sur le type de formation devant être dispensée à l'intérieur du nouveau programme ainsi que sur les moyens requis pour y arriver.

Aussi, nous avons hésité à désigner à titre d'"**approche-programme**" l'ensemble des actions que nous menions en vue de l'implantation du nouveau programme. Il n'en demeure pas moins que l'encadrement des étudiants, le suivi de leur cheminement dans le programme, la concertation pédagogique portant sur les objectifs ainsi que sur les méthodes, sont autant de pratiques qu'on peut retrouver sous le vocable "approche-programme".

Pourquoi une telle pudeur à s'approprier des concepts et des outils pourtant utiles, dirions-nous? Plusieurs professeurs gardent une distance critique face aux modes véhiculées dans le réseau en matière de recherche pédagogique. Nommer nos actions par ces vocables pourrait avoir comme effet de leur enlever leur aspect dynamique, ou encore de trop les institutionnaliser.

b) Vers une transformation des perceptions concernant l'enseignement des Sciences Humaines

Les perceptions négatives sur les programmes de Sciences Humaines, de même que les appellations péjoratives qui les désignent, foisonnaient dans le réseau avant la révision. Les professeurs et les élèves de Sciences humaines n'ont pas été sans souffrir du peu d'attentes qu'on avait face à ces programmes et du peu de support matériel consacré à la pédagogie. "Pygmalion" aidant, nous étions, bien inconsciemment, devenus porteurs de ces perceptions négatives sur le caractère de seconde zone de nos enseignements, conséquence inévitable de l'absence d'un choix d'orientation clair chez nos étudiants, et de leur faiblesse académique tant de fois démontrée.

Fatigués de faire pendant tant d'années les mêmes constats sur les habiletés déficientes des clientèles et de les imputer à la pauvreté de l'enseignement secondaire, les professeurs font maintenant ce qu'il est en leur pouvoir et composent avec ces carences. Partant d'une volonté de connaître les étudiants et de les aider à réussir leur première session, nous en sommes venus à changer nos façons d'enseigner. Il est donc possible d'observer chez les professeurs un changement de perception des étudiants, de la formation à leur dispenser ainsi qu'un changement dans la perception de leur propre rôle de professionnel en Sciences Humaines. Des attitudes qui exigent davantage d'eux sont maintenant observables chez bon nombre de professeurs, attitudes également perçues et valorisées par les étudiants.

c) Des contenus vers les habiletés

Auparavant, les professeurs se définissaient strictement comme des spécialistes de contenus disciplinaires. Sans délaisser les objectifs de contenu, des préoccupations nouvelles concernant les habiletés devant être acquises au niveau collégial orientent les actions de plusieurs professeurs qui se perçoivent autant comme des formateurs que comme des spécialistes de contenu.

Les habiletés privilégiées sont principalement d'ordre cognitif: lire et comprendre un texte, faire des liens entre les concepts, prendre des notes, analyser des informations, élaborer une synthèse, faire une critique et rédiger un texte.

d) Transformation du rôle de professeur et du "modus vivendi" départemental

Malgré le fait que la concertation a lieu en Sciences Humaines depuis fort longtemps, elle en était restée à un niveau relativement informel et peu récurrent. Un des objectifs reliés à la révision du programme était d'arriver à instituer une forme de concertation qui soit plus structurée et plus systématique. Il fallait donc en quelque sorte créer une nouvelle tradition d'échanges qui soient plus soutenus et plus permanents.

Les actions reliées à la révision du programme ont amené une transformation du rôle du professeur. Un glissement s'est opéré du pôle individuel de la tâche de l'enseignant vers le travail en équipe, d'abord intradépartemental, puis interdépartemental. Ce passage n'est pas sans poser de nombreux problèmes de communication "interculturelle", et ce parfois à l'intérieur d'un même département. En effet, chaque discipline, ou département, possède son propre mode de fonctionnement, son propre vocabulaire, ses propres normes, ses propres priorités, ce qui complexifie d'autant les échanges.

Le département constituait auparavant le lieu unique de décision et d'action. Progressivement, on a assisté à la naissance de comités multiples ayant chacun des objectifs reliés à la mise sur pied du nouveau programme. La présence de ces comités a donné lieu à un nombre de rencontres plus élevé qu'à l'habitude. Ces nouvelles instances permettent l'intégration de professeurs venant d'autres départements, complexifiant par ailleurs les réseaux de communication et de prise de décision, ce qui n'est pas sans nécessiter des ajustements.

e) Mêmes questionnements?

Les questions demeurent les mêmes au fil des ans. Quelles sont nos clientèles? Que savent-elles faire à l'entrée au collège? Que devons-nous leur apprendre? Quels éléments de formation devons-nous privilégier? Comment motiver nos étudiants? Comment les amener à réussir au collège et plus tard à l'université? Ces questions ont été abordées en spirale, par des professeurs inscrits dans un processus de maturation professionnelle stimulé par la révision du programme.

2- Résistances

a) Contenu versus habiletés

Dès le début de la révision, une certaine opposition s'est dessinée entre deux objectifs qui sont, d'une part, l'apprentissage de contenus disciplinaires et d'autre part, l'apprentissage d'habiletés. Le développement d'habiletés cognitives telles que mentionnées précédemment était, et est encore perçu comme ne relevant pas du niveau collégial mais plutôt du niveau secondaire. Des professeurs considèrent qu'ils ont d'abord et avant tout la responsabilité de communiquer un savoir théorique. D'autres pensent plutôt que le développement des savoirs doit se faire parallèlement au développement d'habiletés intellectuelles et méthodologiques, ces dernières n'étant pas complètement acquises par l'élève à la fin du secondaire, y étant même parfois acquises de manière embryonnaire. Le développement d'habiletés est parfois targué d'appellations aux connotations péjoratives telles que: "c'est du maternage d'élèves"! Une telle perception est l'indice d'une importante opposition entre deux conceptions de l'enseignement.

b) Transparence, autonomie professionnelle et contrôle

La concertation exige un échange d'informations entre les professeurs, et ceci à divers niveaux. En discutant des contenus de cours, des stratégies pédagogiques pour transmettre les contenus, des modes d'évaluation, du niveau des exigences, des lectures demandées, le professeur dévoile inévitablement l'essentiel de son intervention professionnelle. Il fait donc preuve de transparence vis-à-vis ses collègues. Mais cette exigence de transparence peut être perçue comme une ingérence dans l'autonomie professionnelle. Il aura donc fallu clarifier le pourquoi de la concertation, et particulièrement, ce que la concertation n'était pas, c'est-à-dire une méthode déguisée d'intervention dans le travail du professeur.

c) Concertation et évaluation

En plus de l'atteinte possible à l'autonomie professionnelle, la concertation peut revêtir un autre aspect coercitif: l'échange d'informations est aussi une forme d'évaluation du professeur. En acceptant de communiquer aux collègues ce qu'il fait, un professeur est sujet aux commentaires, au feedback, et en ce sens la concertation est une forme d'évaluation, évaluation douce, mais évaluation tout de même. Pour que la concertation demeure efficace et ne devienne pas un foyer de conflits, il a fallu développer un climat de respect et de confiance mutuelle, qui n'en demeure pas moins fragile, surtout dans les dossiers porteurs de dimensions politiques.

d) Concertation, participation et rôles des animateurs

La concertation exige également la participation. Sans participation, il ne saurait y avoir concertation. Nous nous sommes demandés sur quelle base participative devait se faire la concertation. Notre réponse fut assez immédiate: la participation doit se faire sur un mode complètement volontaire. Si la concertation exige la participation, elle ne saurait se maintenir sans la liberté d'adhésion. Une telle position n'est pas, cependant, sans générer quelques difficultés: la concertation se fonde alors sur la présence individuelle; si les personnes ne se présentent pas, comme c'est leur droit, la concertation ne peut se faire. Il peut y avoir ici conflit entre les droits individuels et les responsabilités collectives. De par l'absence de continuité dans la répartition des cours par professeurs selon les sessions, l'adhésion des membres varie. La participation de nouveaux professeurs représente un facteur de renouvellement mais un trop grand va-et-vient peut, par ailleurs, générer une certaine instabilité.

Diverses contraintes peuvent également constituer un frein à la concertation: problèmes de conflits avec les dates où auront lieu les rencontres, nombre de personnes qui seront présentes, composer avec la responsabilité accrue qui incombera à ceux qui seront présents, alors que d'autres ne viendront pas. Une des solutions envisageables pour résoudre ces problèmes, c'est l'effet d'entraînement. On peut espérer compter sur la participation de personnes intéressées qui à leur tour, communiqueront les résultats positifs obtenus par les échanges de concertation à d'autres collègues.

D'autre part, l'animateur planifie et organise les rencontres. Ceci l'amène à convoquer les réunions, préparer l'ordre du jour, animer les discussions et donner les compte rendus. Le rôle de l'animateur doit être souple; il doit savoir composer avec les forces et les faiblesses inhérentes au processus: respecter les opinions divergentes, le degré d'implication des participants, les rythmes qu'impose une session, et finalement favoriser la poursuite d'objectifs réalistes.

e) Concertation: qui et à même quel budget?

Les modalités rattachées à l'organisation du processus de concertation ne sont pas non plus sans causer quelques difficultés. Le succès de la concertation ne peut se faire sans ressources. La question se pose donc: doit-il y avoir une personne libérée de sa charge d'enseignement afin de s'occuper de la mise sur pied et du fonctionnement des rencontres? En quoi son rôle est-il différent de celui de ses collègues? Sa tâche a-t-elle pour objectif de favoriser le changement, donc cette personne devient-elle un agent de changement? Son rôle a-t-il les allures de celui d'un professionnel? Les ressources sont-elles récurrentes ou attribuées à court terme et sans lendemain?

Concernant l'allocation de ressources à une telle tâche de concertation, il existe une réticence à ce que la masse salariale des professeurs soit utilisée à d'autres fins qu'à l'enseignement. Par ailleurs, d'autres sources de financement se tarissent et ne sont donc plus des alternatives valables. Cet état de fait menace la poursuite de la concertation.

CONCLUSION ET PROSPECTIVES

L'implantation du programme révisé de Sciences Humaines au Collège Ahuntsic a requis environ dix ans de conception et de collaboration. La prise en charge par les départements de cette révision a généré auprès des personnes impliquées un sentiment de contrôle et de responsabilité qui a certes facilité l'appropriation de la révision. Le processus d'implantation en est donc un de longue haleine. Puisque cette implantation n'a été effective que depuis septembre 1991, nous ne sommes pas encore à même d'évaluer avec exactitude l'adéquation des nouvelles grilles ni de percevoir des changements mesurables dans la formation.

Nous pouvons cependant affirmer que les transformations liées à la révision ne se sont pas faites qu'au niveau des simples grilles de cours: le mode de fonctionnement des départements en a également été affecté. Les échanges soutenus qu'a exigé la mise en place du programme ont généré de multiples conséquences, dont la plus déterminante est sans doute la concertation pédagogique. Le partage d'informations découlant de ces échanges a contribué à transformer la pratique pédagogique. Le syndrome de l'"isolement", particulièrement caractéristique du travail des professeurs de niveau collégial, a pu être partiellement diminué. Les liens entre les professeurs des départements gravitant autour du programme de Sciences Humaines se sont resserrés. Les cours obligatoires semblent un lieu privilégié de concertation; celle-ci est d'autant plus nécessaire dans les cours de méthodologie dont la prestation est assurée par plusieurs disciplines. En ce sens, non seulement peut-on parler d'une révision du programme de Sciences Humaines mais bel et bien d'une véritable réforme, puisqu'elle a transformé les attitudes et les pratiques.

La pratique de la concertation n'est cependant pas assurée. De par les résistances qu'elle génère et la difficulté à évaluer concrètement ses effets, sa survie est fragile. Par exemple, du simple fait qu'elle repose sur le volontariat des professeurs, elle reste sujette aux aléas de la participation. Son caractère non institutionnalisé, tout en lui conférant de la souplesse, ajoute à sa précarité.

Cependant, nous considérons que les avantages de la concertation semblent plus nombreux que ses inconvénients. En effet, il faut la considérer comme un processus valable à long terme et non comme une stratégie palliative efficace qu'à court terme. La concertation est un mécanisme jeune, qui a besoin d'être rodé pour enfin faire ses preuves. Sa maturation exige du temps. Il est donc important de continuer à consacrer des ressources aux initiatives de concertation déjà en place ainsi qu'à celles qui émergent. La concertation doit adopter des formules souples qui garantissent la liberté de participation.

De telles pratiques gagneraient à déborder le cadre départemental. Il serait plus qu'opportun que des lieux de rencontre et d'échanges soient créés entre les niveaux d'enseignement. Ces échanges devraient permettre aux professeurs de comprendre le fonctionnement des niveaux inférieurs et supérieurs et, par conséquent, d'avoir une connaissance plus exacte des acquis des étudiants qui se retrouvent dans leur classe et des besoins de formation exigés par le niveau d'enseignement supérieur.

Après un an d'implantation, et devant la multiplicité des travaux en cours dans le réseau, les départements impliqués dans le programme de Sciences Humaines des divers collèges auraient avantage à se communiquer les recherches entreprises en vue de consolider l'une ou l'autre des dimensions du programme. Un moment, ou un lieu d'échange, pourrait être conçu dans un avenir rapproché afin de permettre la transmission d'informations susceptibles d'enrichir la poursuite du processus d'implantation. L'objectif de revalorisation des Sciences Humaines, qui a constitué le leitmotiv des actions entreprises pendant la révision, serait non seulement maintenu mais également renforcé par une forme de concertation impliquant l'ensemble des collèges.

Bibliographie

Barrette C., Regnault J.P., (1992) Copilote. Plan de développement d'un système d'auto-évaluation formative. Montréal: Collège Ahuntsic

Fréchette L. (1987) Rapport final portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au Collège Ahuntsic. Montréal: Collège Ahuntsic

Lapierre M.L. (1989) Les données de système: un outil de développement. Les cheminements scolaires. Montréal: Collège Ahuntsic

Savard R., Gélinas A., Lamontagne J. (1985) Les étudiants en difficulté d'apprentissage. Montréal: Collège Ahuntsic