

# Faire apprendre l'essentiel dans les programmes d'études

**Paul Forcier**

Groupe de recherche-action

CPE/C-PERFORMA

Université de Sherbrooke

*L'approche-programme devrait permettre de faire des choix, de se centrer sur l'essentiel ; elle pourrait ainsi contribuer à améliorer de façon significative la qualité de la formation dispensée dans les collèges et à enrichir la vie professionnelle des enseignantes et des enseignants.*

En enseignement, à vouloir essayer de faire apprendre en même temps tout ce qui nous paraît digne d'être appris, à vouloir essayer de développer en même temps chez les élèves toutes les habiletés, toutes les valeurs, toutes les connaissances, toutes les attitudes qui nous paraissent dignes d'être développées, on risque fort de « passer à côté », de se décourager soi-même et, ce qui n'est pas peu quand on est en éducation, de décourager les élèves. J'ai parfois l'impression que l'école prend plaisir à se donner ou à accepter des « missions impossibles » qui, hélas, ne connaissent ordinairement pas le dénouement heureux auquel nous avait habitués une certaine émission de télévision. « Qui trop embrasse mal étreint » : à vouloir faire trop et trop bien, on a peut-être oublié ce qu'il y avait de sage dans le bon vieux bon sens...

## L'ESSENTIEL...

Derrière la pléthore d'objectifs qui, relativement du moins, caractérise l'enseignement collégial (les *Cahiers de l'enseignement collégial* et les différents plans de cours en sont la preuve vivante), se cachent à mon avis deux grandes illusions :

■ *Première illusion* : celle de croire que « dans l'temps » – cette ère paradisiaque où nous-mêmes étions élèves, au même niveau... – nous sortions de ce qu'on appelle le collégial armés pour la vie d'un bagage intellectuel et affectif qui, par la suite, n'a fait que se consolider et qui, tout compte fait, nous faisait ressembler étrangement à ce que nous sommes maintenant. Il y a sans doute là un effet de mirage qui, déjà, faisait dire à Platon que les jeunes de son temps étaient bavards et incapables d'efforts..., sous-entendant évidemment par là que du temps de sa jeunesse il n'en était pas ainsi.

■ *Deuxième illusion* : celle de croire qu'en deux ou trois ans il soit possible, en ramant chacun de son côté, de développer des habiletés (qu'on appelle de base et qui le sont effectivement quand on a trente, quarante ou cinquante ans) aussi complexes et aussi différentes que l'analyse, la synthèse, la critique, la rigueur intellectuelle, la capacité de communiquer de façon claire, organisée, originale et cohérente, sans oublier bien sûr la capacité de faire des liens entre des connaissances provenant de disciplines différentes, de nuancer sa pensée, de relativiser et tout ceci en

acquérant une bonne maîtrise de contenus aussi diversifiés que de la littérature, de la politique, de l'histoire, des mathématiques, de la philosophie, etc. (et je ne parle pas ici de l'équilibre affectif, du sens des responsabilités, de l'autonomie, de la culture, etc.). Envisagées sous cet angle, les choses ont de quoi décourager n'importe qui. C'est bien, mais c'est trop...

Aussi honnêtement que j'essaie de remonter ma vie, en tâchant de ne pas idéaliser ce que j'étais au collège, en tâchant aussi de ne rien noircir, voici, de mémoire, ce dont j'étais sûrement capable à la fin de mes études et qui m'a servi et continue à me servir tous les jours ou presque :

■ j'étais capable de lire des articles et des livres et de suivre la pensée de l'auteur, tout en acceptant de ne pas toujours tout comprendre ;

■ j'étais capable de faire une dissertation selon les règles de l'art : introduction qui introduit (et que je rédigeais ordinairement à la fin, en même temps que la conclusion...) ; développement qui développe, étayé de quelques citations, bien indiquées par des guillemets (honnêtement intellectuelle oblige), où j'essayais de rester dans le sujet et d'enchaîner les idées les unes aux autres (rigueur et cohérence intellectuelles) sans me répéter trop souvent ; conclusion où je tentais de ramasser le tout (esprit de synthèse) et d'ouvrir, fort maladroitement bien souvent, sur des perspectives autres. Le tout, évidemment, écrit dans un langage correct, utilisant le mot et la formulation justes *puisque aucun professeur n'acceptait qu'il n'en soit pas ainsi*.

En somme, j'étais capable d'aller me nourrir de la pensée des autres par la lecture, j'étais capable d'exprimer ma pensée (plus par écrit d'ailleurs que par oral ; ce dernier aspect, je l'ai développé bien davantage comme professeur) avec une certaine rigueur (dont je rirais sans doute maintenant si j'avais conservé mes chefs-d'œuvre...) et une certaine concision (quoique là...).

De mes cours de mathématiques et de physique, j'ai appris deux choses (et c'est à compter de ce moment que j'ai commencé à aimer ces deux disciplines et à les trouver faciles) :

■ un problème à résoudre est un adversaire qu'on peut vaincre, et ceci en lui posant les bonnes questions, en lui faisant dire des choses connues, utiles pour le vaincre (mathématiques) ;

■ aucune formule ne mérite d'être apprise par cœur, si elle n'est pas d'abord comprise au point de pouvoir être reconstituée sur place, selon les besoins du problème à résoudre (physique).

Tout le reste, je l'ai fait : j'ai répondu à des questions d'examens, j'ai ingurgité et régurgité foule de connaissances, j'en ai retenues, mais j'en ai aussi oublié une quantité incommensurable et je considère que ce n'est pas grave puisque l'école, le collégial notamment (je me situe ici avant l'université), m'a fourni tous les outils de base nécessaires pour retrouver les connaissances dont j'ai besoin, quand j'en ai besoin et que, malgré et *peut-être parce qu'elle m'a imposé des choses que je n'aimais pas toujours*, l'école a su éveiller en moi le goût et le désir d'apprendre. Dans un raccourci rapide et forcément un peu « menteur », je dirais que mes études collégiales m'ont donné une certaine passion du savoir, quelques moyens pour y accéder, le goût de pousser plus loin dans certaines disciplines et des moyens pour le faire.

Cet exercice de métacognition m'incite à croire que le problème du collégial, tel que nous le connaissons, est très simple : c'est de refuser de faire des choix, de refuser de sacrifier ; c'est de vouloir qu'en deux ou trois ans des élèves de 17, 18 et 19 ans (lesquels, par surcroît, n'ont pas toujours acquis au secondaire la formation jugée adéquate et, plus souvent qu'autrement, n'ont jamais expérimenté que pour réussir des études, il faut étudier) acquièrent et maîtrisent ce que chacun de leurs professeurs pris isolément considère comme le *nec plus ultra* d'une formation digne de ce nom : la sienne... au moment où il enseigne !

Résultat ? Chacun fait son boulot du mieux qu'il peut : aucun doute là-dessus ; chacun défile aux bonnes heures pour « jouer de son instrument » et met tout en œuvre pour que ses élèves en jouent à leur tour le mieux possible : aucun doute là-dessus non plus ; chacun croit aux vertus formatrices et irremplaçables de l'apprentissage de sa discipline et tente d'en convaincre ses élèves : encore là, aucun doute possible. **Rien là d'ailleurs qui doit être changé ; rien non plus qui soit même susceptible d'être remis en question.**

## LA RECHERCHE D'UN FIL CONDUCTEUR

Que manque-t-il alors ? D'où nous viennent ces désirs de changement, comme si tout ce qu'on avait fait jusqu'ici était nul et non avenu, comme si l'ordre collégial avait lamentablement failli à sa mission de formation ?

*Mes études collégiales m'ont donné  
une certaine passion du savoir,  
quelques moyens pour y accéder,  
le goût de pousser plus loin  
dans certaines disciplines et  
des moyens pour le faire*

Que manque-t-il donc à tout cela ? Tout simplement, un fil conducteur qui permettrait d'arriver plus sûrement et plus efficacement à la sortie, une certaine harmonisation (non pas une uniformisation) qui permettrait d'obtenir de façon un peu concertée un effet d'ensemble qui serait plus que le résultat de la somme des prestations individuelles. Vue sous un angle pédagogique – ça devrait d'ailleurs être vrai quel que soit l'angle où l'on se place –, c'est à cela et à rien de plus que veut répondre ce que nous appelons l'approche-programme.

Derrière l'expression *approche-programme* – dont je dois bien dire qu'elle n'est pas nécessairement ce qu'il y a de mieux – se cache une réaction à une façon de concevoir l'enseignement (façon de concevoir dont la justesse se vérifie d'ailleurs de plus en plus au fur et à mesure que nous approchons de l'enseignement dit supérieur) comme étant d'abord et avant tout la transmission de savoirs spécialisés, sans liens explicites entre eux et ayant valeur absolue. Du primaire à l'université, tout se passe comme si l'enseignement obéissait à une loi aveugle et incontestable, loi que j'appellerais « la loi de disciplinarité et d'étanchéité croissantes ». Dans une formule lapidaire dont ils ont le secret, Hamon et Rotman résumant ainsi les effets d'un enseignement centré sur une prestation individuelle : « Ainsi, écrivent-ils, les élèves voient-ils défiler des personnages qui n'ont de commun que la scène, et pas la pièce<sup>1</sup> ».

Or, l'approche-programme, c'est essentiellement une façon d'envisager les activités de formation offertes aux élèves d'un collège (dont l'enseignement bien sûr, mais pas uniquement l'enseignement) dans une perspective holiste et systémique où tous les intervenants et toutes les intervenantes participent sciemment et de façon concertée à la réalisation d'une œuvre commune : la formation des élèves inscrits dans chacun des programmes offerts par le collège.

Au centre de la définition de l'approche-programme, le concept de CONCERTATION. Non pas négation des talents individuels, mais canalisation de ces talents vers un résultat commun auquel tous et toutes participent et dans sa définition et dans sa mise en œuvre quotidienne. De la même façon qu'au joueur de hockey talentueux qui « fait le club » on demande d'intégrer son action et ses prouesses personnelles au plan de match et au jeu de ses coéquipiers, de la même façon, l'approche-programme exige, dans une perspective institutionnelle, que les actions individuelles s'inscrivent de façon délibérée dans ce plan de match qu'est la formation à faire acquérir aux élèves.

## APPROCHE-PROGRAMME ET FORMATION DES ÉLÈVES

Derrière cette façon qu'on dit nouvelle de concevoir la vie d'un collège se cache le pari que, par là, quelque chose de mieux peut arriver aux élèves. Ce pari, il repose sur la croyance que la formation attendue par les élèves et promise par le collège a plus de chance d'être réalisée si elle est poursuivie de façon concertée, de façon cohérente, que si sa réalisation est laissée au hasard des interventions individuelles. Aucune preuve donc jusqu'à maintenant d'un lien nécessaire entre approche-programme et qualité de la formation des élèves. Toutefois, des indices sérieux, encore que peu nombreux, que la perception par les élèves d'une véritable recherche de cohérence entre les professeurs qui défilent devant eux, fût-ce même dans des choses en apparence insignifiantes, est pour eux source de motivation : « Nous sommes assez

**CONCERTATION :**  
*non pas négation des talents  
individuels mais  
canalisation de ces talents  
vers un résultat commun  
auquel tous et toutes participent*

importants pour que les professeurs prennent le temps de s'entendre entre eux ».

Alors que de toute part on se plaint, avec raison d'ailleurs, que les élèves ne font pas de liens d'un cours à l'autre, que les apprentissages qu'ils font dans un cours ne sont pas ré-utilisés dans un autre, que les connaissances qu'ils acquièrent ne sont pas intégrées, qu'ils n'étudient pas ou que leur étude se limite aux « matières importantes » etc., je crois qu'une véritable approche-programme peut concourir à apporter des éléments de solution.

L'approche-programme, telle que je la comprends du moins, ne peut pas faire autrement que de recentrer sur l'essentiel l'enseignement que nous dispensons dans les collèges. Et l'essentiel, ce ne sont pas les disciplines en elles-mêmes (il pourrait y en avoir d'autres que ce serait la même chose), mais les disciplines en tant que moyens, en tant qu'instruments pour réaliser des objectifs de formation. On ne le dira jamais assez, il ne s'agit pas et il ne doit pas s'agir de minimiser le rôle des disciplines dans les programmes, de diluer leur contenu au point d'en faire des êtres hybrides ayant à peu près tous la même configuration ; il ne s'agit pas et il ne doit pas s'agir d'uniformiser l'enseignement de chaque professeur du programme (est-ce d'ailleurs possible ?) ; il ne s'agit pas et il ne doit pas s'agir, sous prétexte de faire acquérir des habiletés jugées essentielles, de considérer comme non avenue l'acquisition des connaissances propres à une discipline et sans lesquelles il n'est pas de contact réel avec elle. Au-delà de l'apprentissage scolaire des disciplines, toutefois, (et précisément par le truchement de cet apprentissage), il faut voir chacune d'elles comme un moyen pour l'élève de faire la lumière sur lui-même, sur le monde, sur la société, comme une occasion d'apprendre, sans même s'en rendre compte bien souvent, à relativiser sa pensée, à entrer dans la peau de l'autre, à véritablement comprendre (« prendre avec » lui) la pensée de l'autre.

Pour apprendre à apprendre, il faut apprendre quelque chose, pour apprendre la synthèse il faut avoir en main un matériau à synthétiser, pour apprendre à lire il faut lire quelque chose. Je suis un partisan de l'acquisition d'un contenu dans le cadre d'une discipline, même si je sais fort bien qu'une bonne partie sera oubliée. Il faut d'ailleurs se méfier des formules chocs du genre : « la culture c'est ce qui reste quand on a tout oublié », en se rappelant bien que ce n'est pas parce qu'on a oublié qu'on est cultivé, mais bien parce qu'il reste quelque chose. La question – peut-être la seule vraie question à se poser dans une perspective d'approche-programme – est de savoir ce qui restera et, pour que ça reste, qu'est-ce qu'on fera ; la difficulté étant, bien entendu, de s'entendre non pas sur tout, mais sur un minimum jugé essentiel dont on pourra dire que chaque élève d'un programme donné a eu l'occasion de l'acquérir parce qu'on lui aura fourni tous les moyens pour ce faire.

Comme l'écrivait Jean-Pierre Goulet dans un article paru dans le numéro de décembre dernier de *Pédagogie collégiale* : « J'ai la ferme conviction que les collègues qui s'engagent résolument [dans l'approche-programme] vont améliorer grandement la qualité des apprentissages de leurs élèves et permettre à leurs enseignants de retirer une plus grande satisfaction au travail...<sup>2</sup> ».

**APPROCHE-PROGRAMME ET  
VIE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS**

Une approche-programme centrée sur l'essentiel ne peut pas faire autrement que de faire naître des projets capables de donner un sens à une vie professionnelle dont il ne faut pas se cacher qu'elle a besoin, à la longue du moins, de trouver des points d'eau où s'abreuver. Sans en faire un absolu, j'irais même jusqu'à dire que ce devrait être là un des objectifs de l'approche-programme : donner un sens nouveau à la vie professionnelle des enseignantes et des enseignants.

Il me paraît important d'aborder ici deux dimensions de la question qui, pour plusieurs du moins, représentent des obstacles qu'on ne peut écarter du revers de la main lorsqu'on parle d'approche-programme : l'approche-programme et les disciplines d'enseignement, l'approche-programme et l'autonomie professionnelle.

*Donner un sens nouveau à  
la vie professionnelle des enseignants  
et des enseignantes ;  
tel devrait être un des objectifs  
de l'approche-programme*

**Les disciplines d'enseignement**

L'approche-programme, jointe à sa sœur jumelle la formation fondamentale, aura-t-elle pour conséquence une diminution de l'importance à accorder aux disciplines faisant partie des programmes et, à la limite, la disparition des départements d'enseignement conçus comme des regroupements disciplinaires ? À mon avis – et je ne suis pas seul à penser ainsi – ce serait une erreur, sous prétexte d'approche-programme, d'adopter cette voie. Ce qu'il faut chercher par l'approche-programme c'est à clarifier, à expliciter le rôle spécifique de chacune des disciplines dans la formation des élèves d'un programme et non pas à en faire disparaître ou à se « passer des commandes ». Dans une véritable approche-programme, il n'y a pas de cours plus importants que les autres, il n'y a pas de disciplines « de service » et d'autres qui « passent des commandes » ; il y a un ensemble intégré de cours visant, de façon aussi cohérente que possible, à faire atteindre aux élèves une formation de type fondamental. L'approche-programme constitue donc un moyen parmi d'autres de rendre opérationnelle la notion même de programme que nous trouvons dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial.

L'approche-programme a donc comme préalable incontournable un travail départemental de réflexion et d'approfondissement des disciplines pour faire apparaître les concepts essentiels, la façon de les faire apprendre et ce que l'apprentissage de ces concepts

peut apporter comme type de formation aux élèves qui entrent en contact avec elles. Il y a là, selon moi, un travail de fond dont je ne suis pas certain qu'il ait été fait dans chacun des collèges et qui constitue l'une des missions capitales des départements. Il serait dangereux, du moins c'est là mon avis, sous prétexte de concertation inter- ou transdisciplinaire, de jeter par-dessus bord une structure qui, dans certains collèges du moins, constitue le seul lieu potentiel de concertation, pour en créer d'autres auxquels on accorde toutes les vertus, précisément parce qu'on n'a pas encore expérimenté leurs faiblesses et leurs limites.

### L'autonomie professionnelle

Deuxième question qui, chez plusieurs, constitue aussi une objection : l'approche-programme, avec la concertation qu'elle suppose, entraînera-t-elle une perte de l'autonomie professionnelle à laquelle, légitimement d'ailleurs, les professeurs sont profondément attachés? La question est de taille et elle mérite qu'on essaie d'y répondre sans faux-fuyant et sans édulcorer la réponse, fût-ce pour gagner des adeptes à « la cause ». La réponse me paraît nette et claire : c'est oui. L'approche-programme, comme toute activité humaine exigeant la concertation avec d'autres, entraînera inévitablement une certaine perte de l'autonomie professionnelle, du moins de l'autonomie telle qu'on la conçoit de façon générale.

Qu'il le veuille ou non, le violoniste qui accepte de jouer dans un orchestre symphonique, même comme premier violon, n'a pas la même autonomie que celle qu'il a lorsqu'il joue dans son salon ou même lorsqu'il donne un récital comme soliste, ce qui, faut-il le rappeler, ne diminue en rien la nécessaire qualité de son jeu, de sa prestation individuelle. Derrière l'approche-programme, il y a une conception « collégiale » de l'enseignement, si bien que des expressions largement utilisées et depuis longtemps : équipes éducatives, équipes de professionnels, équipes de direction, équipes départementales, équipes de professeurs, etc. prennent, dans la perspective de l'approche-programme, une signification qu'elles n'avaient pas ou qu'elles avaient perdue avec l'usure du temps et de l'accoutumance.

Inutile donc de faire semblant : vouloir vivre l'approche-programme dans ce qu'elle a d'essentiel va changer quelque chose dans la façon même dont jusqu'à maintenant on concevait et exerçait le métier d'enseignant (mais aussi dans la façon même dont jusqu'à maintenant on concevait et exerçait les rôles de direction) ; il y a là un choix de valeurs qui doit être fait et comme il s'agit de valeurs fondamentales, le choix ne pourra pas se faire sans heurts. Quant à moi, mon choix est fait et j'endosse ce que disait Gaston Faucher dans une conférence qu'il a prononcée au cégep de Limoilou, en janvier 1991 :

« Quand il prépare et dispense son cours, l'enseignant est seul au monde, du moins s'il le désire. Or, il le désire trop souvent, sans doute pour protéger sa marge de liberté. Ce faisant, il élimine évidemment les regards évaluateurs mais il ferme aussi la porte aux ressources de collègues qui pourraient partager son fardeau et lui venir en aide à l'occasion. Il lui arrive aussi de ne pas tenir compte de ce que font ses collègues, d'introduire de la confusion chez les étudiants parce qu'il refait ce qui a déjà été fait, parce qu'il propose de faire autrement ce qui a déjà été appris, etc. Ici encore, il me semble qu'on irait plus efficacement dans le sens d'une professionnalisation véritable si l'on collectivisait certaines

## *L'approche-programme a donc comme préalable incontournable un travail départemental de réflexion et d'approfondissement des disciplines d'enseignement pour en faire apparaître les concepts essentiels*

responsabilités et si l'on se concertait pour les assumer. De toute façon, dans la mesure où l'idée de programme va faire son chemin, où l'approche-programme va devenir autre chose que des mots, le discours qui consiste à dire « C'est MON cours » ne pourra pas survivre. Et c'est tant mieux !<sup>3</sup> »

### CONCLUSION

On pourrait dire que, pour réaliser l'approche-programme, trois étapes doivent être franchies : une prise de conscience, une conviction et des actions.

Une **prise de conscience** profonde que, dans un collège (dans une école devrais-je dire), l'action de chacune et de chacun, la prestation individuelle de chacune et de chacun – aussi parfaite soit-elle – constitue une partie (importante, indispensable même, mais une partie seulement) de l'ensemble de l'œuvre ; une prise de conscience que cette partie a sur les autres un impact réel, quoique pas toujours mesurable ; une prise de conscience enfin que le résultat d'ensemble est plus que la somme des parties, plus que le résultat de la somme des efforts individuels des personnes, aussi grands et nobles soient-ils.

Suite à cette prise de conscience, une **conviction** que le résultat d'ensemble – en l'occurrence la formation des élèves inscrits dans un programme – a plus de chance d'être atteint s'il est poursuivi de façon cohérente par tous et par toutes que si sa réalisation est laissée au hasard des interventions individuelles.

Suite à cette prise de conscience et à cette conviction : des **actions** concertées autour de quelques objets retenus comme devant faire partie d'un corpus commun, comme devant constituer la ligne mélodique que les broderies de chacun des exécutants ne doivent pas faire perdre de vue.

L'essentiel dans tout cela, c'est de ne pas attendre pour commencer que tout soit clair et limpide ; de ne pas attendre que la concertation soit faite avant même de commencer ; de ne pas attendre que tout le monde embarque ; de ne pas attendre surtout d'être absolument sûrs des résultats (pour parodier un célèbre téléroman : « C'est rien qu'après qu'on l'sait. Ben sûr ! ») ; de ne pas attendre qu'on fournisse un modèle dont la perfection idéale pourrait laisser croire qu'en dehors de lui il n'y a pas de salut ou encore que parce qu'il a réussi ailleurs il réussira chez nous ; de ne pas attendre en somme d'obtenir des résultats avant même d'avoir commencé...

Mais, l'essentiel c'est aussi de ne pas se précipiter comme si, en dehors de l'approche-programme et de la concertation qu'elle exige, il n'y avait plus rien de valable, comme si l'approche-

programme était une fin, alors qu'elle n'est qu'un moyen, qu'un outil dont il faut prendre tout le temps requis pour l'appivoiser, pour le « mettre à sa main » sous peine de risquer des blessures dont les effets pourraient être beaucoup plus graves qu'on semble parfois le croire. On ne se lance pas dans l'approche-programme parce que les autres collègues le font ou disent qu'ils le font, parce qu'on a peur « d'être en retard », parce ça fait bien et que ça presse... On implante l'approche-programme parce que, quelque part dans un collège, on croit que ce qu'on a fait jusqu'à maintenant pourrait être mieux et que, sans perdre aucunement ce qui était déjà bon, on pourrait tout doucement insuffler une dynamique nouvelle à l'acte pédagogique et à l'acte administratif.

Malgré le fait que je sois convaincu que les portes d'entrée sont multiples et que l'essentiel est d'en ouvrir une et de s'y tenir envers et contre tout puisqu'à un moment ou l'autre elles mènent toutes à la même pièce, lorsqu'on me demande quelles devraient être les démarches prioritaires de l'approche-programme, je suis porté à répondre ce qui suit :

- S'informer à fond de ce que chacune et chacun fait réellement dans ses cours, en laissant à toutes et à tous le temps de livrer le sens profond de leurs interventions. Je crois personnellement que c'est là une dimension qu'on a négligée et qu'on néglige encore trop facilement, ce qui n'est d'ailleurs pas sans expliquer certains jugements hâtifs qui, bien souvent, ne résisteraient pas à une analyse sérieuse. « Entre collègues, écrit Antoine Prost, pas ou peu d'échanges sur ce que l'on fait avec les élèves, et l'on ignore souvent que ce qui vient d'être traité dans une discipline a quelque rapport avec ce qui doit l'être dans une autre<sup>4</sup>. » ; quant à Hamon et Rotman : « [...] le maître d'espagnol n'a pas de point de vue sur le maître d'italien qui n'a pas de point de vue sur le maître de musique qui... etc., etc. Et, non content de n'avoir pas de point de vue [...], il n'a pas à en avoir. S'intéresser à l'enseignement d'un collègue pour découvrir ses tours de main ou explorer son domaine est plus qu'une faute de goût – c'est une incongruité qui confine au voyeurisme pervers. Qu'un prof d'histoire assiste au cours d'un autre prof d'histoire serait une transgression forte. Qu'un prof d'histoire assiste au cours d'un prof de physique serait un acte contre nature [...] »<sup>5</sup>. Donc, dans un premier temps, accepter que des yeux jusqu'à maintenant étrangers percent la cloison d'un mystère jusque-là inaccessible et ineffable, prendre le temps de se dire ce qu'on fait réellement et pourquoi on le fait et, en contrepartie, prendre le temps d'écouter vraiment ce que ses collègues font et pourquoi ils le font.
- Déterminer ensemble un certain nombre d'habiletés transdisciplinaires (sans viser à être exhaustifs, pourquoi d'ailleurs ne pas commencer par une seule et la travailler à fond ?) dont

l'acquisition par les élèves d'un programme pourrait faire l'objet d'une concertation. En somme, passer et repasser au tamis tout ce que chacune et chacun considère comme essentiel en soi et non pas juxtaposer jusqu'à épuisement pour produire un beau document « faisant consensus » et qui restera lettre morte ; passer et repasser au tamis toutes ces « essences » jusqu'à ce qu'il reste un ou deux ou trois éléments reconnus par tous comme fondamentaux parce que jugés nécessaires pour le reste de la vie ; et s'attaquer à ces éléments, de façon cohérente, concertée, en centrant la tâche de chacune et de chacun sur de la question suivante : Comment vais-je faire apprendre le contenu de ma discipline pour que, **en même temps**, mes élèves développent telle habileté qui leur servira le reste de leur vie ? Lorsqu'on décide de s'y attaquer, il y a là une dimension passionnante, mais trop peu explorée, du métier d'enseignant.

- Enfin, ensemble, organiser le travail des élèves, leurs études puisque, comme l'écrivait M. Prost : « Enseigner, c'est faire étudier [...] C'est pourquoi le meilleur maître n'est ni le plus savant ni celui qui travaille le plus : c'est celui qui fait le mieux travailler ses élèves, de la façon la plus intelligente, la plus stimulante et la plus efficace, pas nécessairement la plus lourde et la plus rébarbative<sup>6</sup> ».

L'approche-programme, *pourvu qu'elle soit recherche de l'essentiel et qu'elle s'y tienne*, c'est une question de bon sens ; comme l'écrivait encore une fois Antoine Prost : « ce ne sont pas là des révolutions, ce ne devraient même pas être des réformes. C'est tout juste le fonctionnement normal d'une institution sérieuse qui prend les moyens d'atteindre ses objectifs. On voit mal au nom de quoi refuser ces suggestions<sup>7</sup> ». ■

#### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. HAMON, Hervé et Patrick ROTMAN, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Points Actuels, n° A76, 1984, p. 355.
2. GOULET, Jean-Pierre, « L'approche-programme : quelques changements en perspective », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 2, Décembre 1990, p. 8.
3. FAUCHER, Gaston, « Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, Juin 1991, p. 36.
4. PROST, Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Éditions du Seuil, 1985, p. 100.
5. HAMON, Hervé et ROTMAN, Patrick, *op. cit.*, p. 354-355.
6. PROST, Antoine, *op. cit.*, p. 20-21.
7. *Ibidem*, p. 104.

*Trop souvent, les professeurs recherchent l'interdisciplinarité de manière tout à fait superficielle, en cherchant des points de convergence un peu bricolés entre des contenus qui n'ont rien de commun, qui n'ont pas de rapport entre eux. Cela n'est pas mauvais, mais il y a là quelque chose d'un peu artificiel. En revanche, il est extrêmement rare qu'on se demande entre enseignants de disciplines différentes : quelles sont les attitudes morales qui sont requises par les exercices que nous proposons, chacun par-devers soi, à nos élèves ? Il y aurait pourtant là un lieu de l'interdisciplinarité, de la réflexion convergente.*

*Toute méthode dit toujours quelque chose sur les valeurs que l'on promeut à travers elle. Dans un collège, il faudrait qu'on se dise : À travers les méthodes que nous mettons en œuvre dans nos propres disciplines pour réaliser les tâches que nous proposons aux élèves, quelles sont les valeurs sociales qui sont poursuivies ? est-ce qu'elles sont en harmonie entre elles ? avec les finalités de l'école ? avec ce qu'on dit sur les finalités de l'école ?*

[Extrait d'une conférence prononcée par M. Philippe Meirieu, le 13 avril 1991, au collège Durocher de Saint-Lambert]