

POUR LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS DE NIVEAU COLLÉGIAL LA FORMATION PÉDAGOGIQUE CONTINUE

par Claude FORTIER*

L'auteur présente ici la première partie du rapport d'un comité de la Fédération des CEGEP sur la certification et la formation des enseignants de niveau collégial. Proposant une formule de formation pédagogique continue pour le perfectionnement des enseignants de ce niveau, le rapport se présente comme un document de travail et n'engage que la responsabilité de ses auteurs dont on trouvera les noms à la fin de l'article.

Même si les membres du comité de travail étaient en majorité des personnes en contact direct avec les enseignants et travaillant avec eux à l'amélioration de la qualité de l'activité pédagogique, il va sans dire que l'orientation du perfectionnement des enseignants est avant tout la responsabilité des professeurs eux-mêmes. C'est pourquoi la commission des coordonnateurs de recherche et expérimentation de la Fédération des CEGEP a voulu répandre le rapport dans tous les collèges et a planifié une consultation auprès de tous les enseignants du collégial public.

Cette consultation se fait présentement et les résultats seront analysés tant au niveau local qu'au niveau provincial. La réaction des enseignants permettra de connaître

leurs points de vue sur le perfectionnement en général et plus particulièrement sur les grandes lignes du rapport.

Selon la réponse des professeurs en exercice, il deviendra possible de préciser les mécanismes et les modes d'action nécessaires à la poursuite des opérations. On pense bien sûr à la mise en place d'un système de formation pédagogique continue qui supposera des ententes avec le ministère de l'Éducation et avec les universités.

Présentation du rapport

Le règlement n° 4 du ministère de l'Éducation, relatif au permis et au brevet d'enseignement, établit la responsabilité du Ministère sur «l'autorisation d'enseigner aux niveaux d'études régis par les règlements du ministre de l'Éducation».

Le Service de la certification et de la probation des maîtres, maintenant rattaché au Service général des personnels des organismes d'enseignement (S.G.P.O.E.), a établi les procédures et exigences relatives à cette responsabilité du Ministre et les applique actuellement aux niveaux élémentaire et secondaire. Le projet couvre cependant le niveau collégial même s'il n'a pas encore été mis en vigueur à ce niveau.

* L'auteur est adjoint au directeur général de la Fédération des CEGEP.

En 1972, la Fédération des CEGEP a mis sur pied un comité chargé d'amener les collèges dans le circuit des études en cours sur la formation et la certification des enseignants.

Le comité se trouvait devant un mandat très large. Il a voulu traiter les divers aspects du problème comme un ensemble organique. Cependant, il a jugé prioritaire la situation des professeurs en exercice et a voulu établir, en premier lieu, une proposition touchant le perfectionnement des enseignants en place et leur certification. Voilà qui explique le contenu du premier texte publié en août 1973 par le comité, et qui a précisément pour titre *La Formation pédagogique continue (i.e., perfectionnement des maîtres en exercice)*.

Contenu du rapport

Le rapport comprend quatre chapitres. Le premier décrit les relations de quelques cégeps avec les universités, au plan du perfectionnement de leurs enseignants. Le deuxième propose un modèle cadre de formation pédagogique continue. Le troisième fait état des difficultés d'implantation d'un tel programme de perfectionnement. C'est principalement ces deux derniers chapitres qui seront présentés dans le présent article. Finalement le rapport contient des propositions relatives à une éventuelle politique de certification des maîtres en exercice du niveau collégial.

Orientation générale

Le comité a cherché à formuler une proposition — ou un projet — qui soit une invitation aux collèges, aux universités et au Ministère à repenser le perfectionnement des enseignants en exercice comme une tâche capitale et urgente. Il s'agit d'un modèle cadre qui repose sur quelques axes que le comité a posés comme des postulats: le perfectionnement est une entreprise de formation pédagogique continue; la formation pédagogique des maîtres en exercice doit s'articuler le plus possible sur les conditions concrètes de pratique professionnelle et donc s'effectuer d'abord dans le milieu de travail lui-même (*in-service training*); la formation pédagogique doit poursuivre des objectifs suggérés par les tâches professionnelles; elle doit être définie par les enseignants eux-mêmes avec l'aide des ressources les plus appropriées, quelles qu'elles soient. De plus, le perfectionnement des enseignants n'est pas une entreprise purement individuelle; il doit plutôt être au centre du projet pédagogique d'un établissement.

Le modèle cadre propose, non pas une définition a priori du professeur idéal, mais une formule souple dans son contenu et dans ses modalités d'application, qui permette à tout enseignant qui le veut, d'élargir sa compétence à la mesure de ses besoins et des exigences de son travail. Le tout dans une perspective de formation continue. Il faut de plus avoir à l'esprit que le terme de «formation pédagogique continue» ne recouvre pas la totalité du perfectionnement possible du professeur qui peut poursuivre également des objectifs de formation, dictés par sa discipline ou sa spécialisation.

Le modèle cadre comporte deux pôles: un modèle d'encadrement des établissements qui mettent en œuvre un programme de formation pédagogique continue (on pense aux problèmes techniques que posent les relations avec les universités et avec les ressources du milieu); un modèle théorique agaçant les exigences académiques de la compétence du professeur de niveau collégial.

Points d'appui du modèle proposé

- L'augmentation de la scolarité représente dans certains cas un besoin et dans tous les cas un objectif personnel relié à la promotion et à la rémunération¹.
- Les théories pédagogiques, l'évolution de l'activité éducative, la fréquence du changement dans les situations et les instruments d'apprentissage nécessitent de plus en plus une formation continue des maîtres.
- Les professeurs en exercice — même ceux qui n'ont aucune formation universitaire en psycho-pédagogie — ont une expérience vécue de la relation pédagogique qui leur permet d'identifier leurs lacunes et leurs forces et, par conséquent, leurs besoins professionnels.
- Les activités de formation des enseignants en exercice doivent être situées dans des temps, lieux et encadrements les plus appropriés aux objectifs de ces activités et aux conditions matérielles des intéressés.
- Les activités de formation des enseignants en exercice doivent être reliées aux tâches professionnelles

1. On reprochera sans doute au comité de faire un lien trop étroit entre perfectionnement et scolarité. Le comité a voulu être réaliste. Cependant il a cherché à rendre moins formaliste et plus adaptée la poursuite d'objectifs de perfectionnement.

pour lesquelles elles sont entreprises et aussi variées que l'exigent ces tâches. Il importe donc de clarifier ces tâches et c'est en situation qu'on y parviendra.

- L'inscription à des activités de perfectionnement doit être une démarche personnelle et libre. Cependant, les activités trouveront leur consistance et leur cohérence dans le cadre de politiques pédagogiques que chaque établissement voudra établir. Ce sont les politiques pédagogiques qui permettront aux établissements de poursuivre des politiques cohérentes de perfectionnement².

Objectifs de la formation pédagogique continue

Vouloir définir les objectifs de la formation pédagogique continue nous amène sur le terrain mouvant des idéologies.

Le rapport se contente de suggérer des objectifs à titre indicatif, laissant aux divers milieux impliqués le soin de les compléter et de les modifier. Il convient de noter toutefois que ces objectifs – quels qu'ils soient – sont provisoires dans la mesure où un programme de recherche-action devrait pouvoir retenir les corrections que suggèrent une expérimentation des programmes de formation et donc une connaissance plus fondée des exigences professionnelles du métier de pédagogue au niveau collégial. Voici les objectifs mis de l'avant dans le rapport:

1. Favoriser l'acquisition d'attitudes facilitant les relations humaines. (v.g. communication interpersonnelle, animation, relation d'aide, etc.).
2. Favoriser l'acquisition des habiletés requises pour la structuration d'une variété de situations d'apprentissage (v.g. définition d'objectifs de comportement et d'objectifs de situation, organisation de stages des étudiants, mesure des objectifs, etc.).
3. Favoriser l'acquisition de connaissances et d'habiletés précises concernant les divers média d'information. (v.g. audio-visuel, bibliothèque, mass-média, enseignement par module, enseignement assisté par ordinateur, etc.).
4. Favoriser l'acquisition de connaissances sur les modes d'apprentissage de l'adolescent et de l'adulte.

2. Il s'agit là d'une option dont on ne doit pas minimiser la difficulté.

5. Favoriser l'acquisition d'une connaissance plus large de l'environnement sociologique et la possibilité de mettre la discipline en relation avec l'homme, avec la société et avec le monde d'aujourd'hui.

Normes d'élaboration des programmes

- L'accès doit être universel pour les professeurs en exercice i.e. il ne doit pas y avoir de seuil minimal d'accès.
- Les crédits attachés aux activités de formation doivent pouvoir s'accumuler indéfiniment et ce, sans que le professeur soit tenu de s'engager dans la hiérarchie des cycles conduisant au doctorat³.
- Le programme devra être un répertoire ouvert d'activités combinables selon les besoins individuels.
- Le programme devra être constitué d'unités combinables de un crédit (i.e. pousser le fractionnement le plus loin qu'il est possible et nécessaire).
- Chaque activité nouvelle de formation devra reposer sur la séquence suivante: identification des besoins et des objectifs du milieu – réalisation de l'activité – évaluation.
- L'accréditation des activités de formation qui, dans notre contexte actuel, revient aux universités⁴, se fera sur la base de la consistance interne de l'activité ou de sa correspondance avec des cours officiellement inscrits aux annuaires des universités. Pour des raisons pratiques, l'accréditation de toutes les activités de formation pour un collège donné sera faite par une même université. Il va sans dire que ces crédits seront transférables d'une université à l'autre.
- La définition et l'acceptation des activités de formation pédagogique feront l'objet d'une entente entre

3. Cette norme contredit, à la fois, la politique salariale du Ministère et le prestige social du plus haut diplôme possible. Elle constitue vraisemblablement le morceau le plus dur à avaler!

4. L'État québécois a confié aux universités le mandat de la formation des enseignants. De plus la politique salariale établit un lien nécessaire entre traitement et scolarité (donc scolarité universitaire). Aux États-Unis, le développement des programmes de *in-service training* a amené certains *districts* à décerner leurs propres crédits de perfectionnement pour fin de traitement. Cette disposition n'empêche évidemment pas un professeur de s'inscrire à l'université en vue d'un diplôme universitaire.

le répondant universitaire et le responsable du collège. Dans les cas marginaux, les activités seront soumises, pour étude, à un comité de liaison chargé de ces questions.

- Les responsables des activités de formation seront recrutés là où ils se trouvent, i.e. à l'université, au collège ou dans d'autres milieux. Ils seront recommandés par le responsable local, approuvés par le répondant universitaire et acceptés sur la base du niveau reconnu de leur compétence, compte tenu de leur scolarité et/ou de leurs réalisations.

Conditions d'implantation du système

- Chaque collège intéressé devra avoir à son service un responsable de la formation pédagogique continue.
- Chaque université participante devra avoir à son service un répondant auprès des collèges.
- Le ministère de l'Éducation devra fournir les crédits nécessaires au fonctionnement du système.
- Dans le cadre des politiques locales, les collèges devront s'assurer que les fonds de perfectionnement (en partie du moins) seront affectés en priorité à ce système de formation pédagogique⁵.
- Les universités adhérant au système devront établir des mécanismes de transférabilité des crédits, reposant sur la compatibilité des programmes.
- Un comité de liaison université(s)-collège(s), sur les plans administratif et pédagogique, devra être mis sur pied.
- Le Ministère devra prévoir l'encadrement de ce système de formation par une équipe de recherche qui recueillera les données, diffusera l'information et la documentation, favorisera l'évaluation constante et la réorientation, par les intéressés, du système de formation pédagogique continue.

Difficultés soulevées

En plus du temps requis tant par les collèges que par les universités pour l'instauration d'un système de formation pédagogique continue, on peut énumérer les problèmes d'ordre technique qui gênent la bonne volonté des universités.

- Les conditions d'admissibilité ne sont pas conformes dans plusieurs cas aux conditions habituelles de la faculté. Les dates d'inscription variables selon les demandes risquent de n'être pas compatibles avec les échéances habituelles de l'université.
- La durée du programme n'est pas non plus conforme aux règlements de l'université qui prévoient qu'un certificat doit se faire à l'intérieur d'une durée déterminée.
- L'université doit obtenir des crédits supplémentaires qui n'étaient peut-être pas prévus dans le budget. Les échéances de la préparation du budget imposent à l'université de prévoir deux ans à l'avance l'ouverture de nouveaux cours et l'engagement des professeurs.
- La création de nouveaux cours ou de nouveaux programmes, en plus d'entraîner des délais administratifs considérables, soulève des conflits possibles de juridiction au sein des instances administratives de l'université.
- Le recrutement des responsables des activités de formation pose le problème des standards usuels quand il s'agit de personnes n'ayant pas la scolarité généralement exigée.
- L'université doit créer de nouveaux standards pédagogiques pour évaluer des activités qui se situent en dehors des schèmes habituels et qui ont lieu en dehors du cadre physique de l'université.

Étant donné que ces difficultés n'ont pu être résolues ou ne paraissent pas en voie de l'être à la satisfaction des collèges intéressés, lorsque la négociation se fait avec chaque université séparément, le rapport propose que la solution soit générale: le Ministère, premier intéressé dans cette question, doit négocier un accord avec l'ensemble des universités québécoises, ou demander à l'Université du Québec d'assumer, partout où elle se trouve, la mise en marche de ce système de formation pédagogique continue.

5. Cette condition va à l'encontre de cette habitude de considérer que la pédagogie est importante pour les niveaux élémentaire et secondaire mais non pour l'universitaire et peu ou pas pour le collégial. Par ailleurs, elles suppose que les activités de perfectionnement en pédagogie donnent droit à des crédits rémunérés aussi bien que les crédits obtenus dans le cadre de programmes conduisant à des diplômes de spécialisation. De plus, elle postule que le développement pédagogique est une entreprise collective et pas seulement individuelle.

Conclusion

Il y a quelques mois, le ministre de l'Éducation lançait le mot d'ordre: la qualité de l'activité éducative. Après avoir bâti des édifices, après avoir mis en place des structures, le système d'éducation du Québec doit maintenant brancher ses énergies et ses ressources sur la qualité de la vie.

On ne saurait longuement parler de qualité de vie, sans parler des personnes. On ne saurait trouver de meilleure porte d'entrée pour présenter ce qui semble en voie de devenir une priorité dans les faits: le développement du personnel. Le développement du personnel ou le perfectionnement des éducateurs constitue actuellement une sorte de point de convergence des récentes préoccupations qui ont largement envahi les revues d'éducation et ont donné lieu à un nombre incalculable de publications américaines: v.g. *accountability*, *instructional objectives*, *performance objectives*, *competence-based education*, PPBS, MBO, OD, etc.

Dans les milieux anglo-saxons cette préoccupation est généralement associée à une autre: la primauté du local (donc de l'autonomie) sur toute autre instance intéressée à une question.

C'est une sorte de conviction intime que chacun porte bien ancrée, qu'il n'existe pas de solution générale applicable à tous. Les problèmes sont locaux, les besoins sont localisés, des ressources existent au niveau local, les réponses aux problèmes — pour être des solutions adaptées et durables — doivent être des réponses locales.

Il ne s'agit aucunement d'un sentiment agaçant d'auto-suffisance: il s'agit plus simplement d'une con-

clusion pratique — devenue conviction profonde après expérience — que les personnes sont généralement capables d'une démarche logique (i.e. identifier leurs besoins — établir leurs objectifs — choisir un processus pour les atteindre — évaluer le résultat). Appliquée au développement du personnel, cette conviction signifie que les besoins sont ceux que le milieu peut le mieux identifier et que le milieu contient les ressources nécessaires pour imaginer les solutions. Reste à faire appel aux compétences où qu'elles soient pour rendre possibles les solutions retenues.

Le rapport, on s'en souviendra en conclusion, traite des enseignants en exercice et de leur perfectionnement. Il ne propose donc pas une formule universelle de formation des enseignants. Si la formation des professeurs, avant leur entrée sur le marché du travail, doit être conçue comme la première étape d'un processus continu, il n'en demeure pas moins souhaitable — voire nécessaire — que les candidats à l'enseignement offrent un minimum de garanties professionnelles (tout le problème consiste à les déterminer!). Cependant il n'apparaît pas indiqué aux auteurs du rapport de forcer systématiquement tous les enseignants en poste qui n'ont pas de diplôme en psycho-pédagogie à s'inscrire dans un programme minimum de formation de base. L'exercice du «métier» aura sans doute appris à chacun ce qu'aucun cours théorique ne pourra jamais démontrer: les lacunes et les forces personnelles au plan pédagogique.

Il n'est peut-être pas idéal de lancer dans la mêlée, sans préparation professionnelle (i.e. pédagogique) un diplômé spécialiste d'un savoir; il n'est pas davantage indiqué de le retirer de la fosse aux lions pour lui montrer comment y entrer! ▼

Les membres du comité

Outre M. Fortier qui en est le secrétaire, le Comité de la Fédération des CEGEP sur la certification et la formation des enseignants de niveau collégial est formé des personnes suivantes: M. Ulric Aylwin, coordonnateur de la recherche et de l'expérimentation au Collège de Maisonneuve; M^{me} Marie Chabot, coordonnateur de la recherche et de l'expérimentation au Collège Lionel-Groulx au début des travaux du comité, et maintenant professeur à la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal; M^{me} Jeanne-Marie Gingras, professeur à la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal; M^{me} Claire Giroux, coordonnateur de la recherche et de l'expérimentation au Collège Bois-de-Boulogne; M. Denis Olivier, directeur général adjoint à la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.); M. Mounir Rafla, directeur des Services pédagogiques au Collège Ahuntsic; M. Marcel Riendeau, directeur du projet Performa, Université de Sherbrooke; M. Zéno Santiago, directeur de secteur au Vanier College.
