

Actes du 16^e colloque de l'AQPC



**MOI, J'ENSEIGNE AU COLLÉGIAL...
LE CONTEXTE ACTUEL ET SES EXIGENCES**

6B31

**En quoi la réforme d'abord, et les états généraux
ensuite, transforment la profession enseignante
et la reconnaissance qu'on lui attribue**

Oliva Bouchard, président

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (CSN)

Richard Landry, président

Fédération autonome du collégial (FAC)

Nicole Godin, conseillère

Fédération des enseignantes et des enseignants de cégeps (CEQ)



Association québécoise
de pédagogie collégiale

aqpc

EN QUOI LA RÉFORME D'ABORD, ET LES ÉTATS GÉNÉRAUX ENSUITE, TRANSFORMENT LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET LA RECONNAISSANCE QU'ON LUI ATTRIBUE

Allocution d'Oliva Bouchard, Président
Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du
Québec (CSN)

En tant que dirigeant d'une grande organisation syndicale, j'ai été immédiatement intéressé à participer à un débat comme celui d'aujourd'hui sur la réforme et sur les états généraux. On a trop souvent été enclin à séparer les questions dites « pédagogiques » de celles dites « syndicales ». En fait, il s'est toujours agi d'un leurre, plutôt utile aux tenants de la thèse de l'écartement des enseignantes et des enseignants des décisions pédagogiques les concernant.

L'action syndicale me fournit simplement l'occasion d'expérimenter une autre dimension bien connue en philosophie, la praxis. Or, les événements survenus avant, pendant et après la réforme de 1993 se révèlent riches d'enseignements : inquiétudes profondes d'abord puis incrédulité face aux décisions unilatérales prises et, après trois ans d'usage, matérialisation de certaines de nos pires appréhensions.

Il serait impensable de prétendre, en si peu de temps, effectuer une analyse critique sérieuse de la réforme. Pourtant, le sujet retenu dans cet atelier invite presque à un tel portrait d'ensemble : réforme, états généraux, reconnaissance professionnelle, transformation de la profession enseignante, financement, autant de sujets qui couvrent un éventail très vaste. Je prendrai donc la liberté, tout pédagogique, de retenir un fil conducteur, celui de l'autonomie professionnelle.

1. L'érosion de l'autonomie professionnelle

La réforme a modifié en profondeur l'enseignement collégial. Peu après son implantation à toute vapeur — politique oblige ! — et à des vitesses variables d'un collègue à l'autre, les fonctionnaires de la DGEC ont imposé l'approche par compétences comme modèle obligatoire et unique dans l'élaboration des cours et des programmes. Il serait sans doute suranné de reprendre ici toutes les critiques et les réserves formulées à l'endroit d'une telle approche appliquée systématiquement à l'enseignement, surtout sans la moindre expérimentation préalable digne de ce nom. Il suffit de relire les actes du colloque de l'AQPC de l'an dernier pour se rendre compte de la profondeur et de la justesse des critiques à l'endroit d'une des dimensions essentielles de la réforme.

En fait, selon le canon de l'approche par compétences, l'accent doit être mis essentiellement sur le savoir-faire.

En formation spécifique, les cours couvrent et reproduisent une matrice de compétences élaborée ailleurs, sans le concours des enseignantes et des enseignants. En formation générale, les cours seront définis à partir de compétences observables et applicables, dérivées des attentes sociales de soi-disant experts.

La vérification de l'atteinte de ces compétences par les étudiantes et les étudiants, en raison même du saucissonnage du savoir, s'effectuera sur le mode sommatif, puisque la vérification des savoir-faire s'inscrit à l'opposé d'une évaluation continue et cumulative. D'autre part, force est de reconnaître que la conception des problèmes à résoudre dans le cadre des nouveaux enseignements et les mises en situation relatives aux compétences accaparent une part démesurée de la pédagogie.

À terme, cette approche pédagogique, inhérente à la réforme, discarte la fonction de changement propre à l'enseignement supérieur, autant que la portée innovatrice de l'enseignement disciplinaire et que la dimension heuristique des rapports pédagogiques. L'implantation généralisée de l'approche par compétences relève d'abord d'une volonté de renforcement du processus administratif technocratique, lequel cadre assez mal avec une quelconque structure de concertation pour les enseignantes et les enseignants.

Sur un plan plus large, l'usage de la réforme continue de démontrer les effets néfastes de l'élimination des coordinations provinciales de disciplines. L'exemple récent et toujours actuel du contingentement du programme de soins infirmiers illustre d'abondance de quelles ressources précieuses le MEQ s'est privé en ne permettant pas le regroupement de professionnels de l'enseignement de cette discipline en provenance de tous les collèges du réseau. Il faut tirer les leçons appropriées de cet épisode. Si le CNPEPT doit jouer un véritable rôle de structure de concertation et certainement pas comme structure unique, il doit en détenir les mandats et surtout permettre une véritable prise en compte de l'expertise des enseignantes et des enseignants. Dans le cas contraire, c'est toute l'autonomie professionnelle et la motivation qui s'en trouveront affectées.

À la clé de la réforme et du nouveau modèle de formation en développement dans les collèges, on retrouve le concept d'imputabilité. Certes, le personnel enseignant, comme toutes les autres catégories de personnel, doit être imputable. Mais l'évaluation ne doit pas prendre toute la place, au point de menacer l'acte même d'enseigner. Nous pensons que l'évaluation doit être formative et respecter un certain nombre de principes essentiels. Parmi ceux-ci, il faut mentionner le respect de la diversité, l'équité entre les

différents statuts d'emploi, l'autonomie professionnelle elle-même, la non-utilisation de l'évaluation comme instrument de sanction et l'existence du droit de recours. Face à une réforme qui connaît une implantation pour le moins chaotique, il serait nettement exagéré de considérer l'évaluation, quels que soient les dehors scientifiques dont elle se drape, comme la panacée à tous les maux du système. Si on veut véritablement parler d'imputabilité, il faudrait également y soumettre l'ensemble des technocrates de la pédagogie et le mode de gestion bureaucratique toujours en place. Eux aussi doivent répondre de leurs décisions à l'égard du système.

2. La formation continue

La formation continue ne représente aujourd'hui pas plus une menace qu'une opportunité. Elle apparaît d'abord comme une nécessité incontournable, dans un monde où les changements sociaux et l'évolution même des marchés du travail transforment la vie des personnes et des collectivités et exigent des compétences nouvelles et plus poussées. À ce propos, un rapport de l'OCDE de novembre 1994 sur *l'éducation et la formation professionnelle pour le 21^e siècle* fait observer que « la formation initiale devrait surtout donner aux jeunes de larges compétences de base, donnant une polyvalence et préparant à une formation ultérieure. [...] Le seul accroissement de la mobilité nécessite plus de polyvalence, d'adaptabilité et de formation continue » (OCDE, no. 1994, p. 15).

La culture de la formation continue fait bien plus que questionner les liens interdisciplinaires et interordres d'enseignement. Elle appelle à un meilleur arrimage entre l'école, les milieux de travail et les milieux de vie. Elle impose de développer la formation à distance et de développer toutes les potentialités des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC), selon un objectif d'accessibilité du plus grand nombre à la formation. On doit également développer les services d'accueil et de référence et de reconnaissance des acquis, un domaine où les avancées ont été plutôt timides jusqu'ici. Mais une véritable prise en compte de toutes ces réalités ne saurait se faire sans une vision intégrée des objectifs de formation.

3. Le financement de l'éducation

Les gestionnaires du système d'éducation ont mis une emphase considérable sur les coûts du système d'éducation au cours des dernières années. Ils ont notamment imposé l'idée que l'éducation représentait une dépense au même titre que toutes les autres dépenses publiques. Ils ont ainsi pu justifier de sévères compressions budgétaires en matière de financement du réseau de l'éducation, augmentant d'année en année la pression sur les établissements d'enseignement. Ainsi, pour 1996-97, les compressions s'élevaient à 600 millions pour l'ensemble du système et elles s'annoncent encore plus lourdes pour les années à venir ; le contenu du dernier budget manifeste une absence

totale de vision et de considération dans le domaine de l'éducation.

Ces compressions récurrentes et le climat d'instabilité qu'elles créent contribuent à fragiliser la profession enseignante et à hypothéquer de plus en plus la mission fondamentale de l'école, soit d'éduquer le plus grand nombre des citoyennes et des citoyens. Placer le développement du système d'éducation sous le seul angle du désinvestissement public, complété par le désengagement de l'État, ne pourra manquer d'entraîner des effets désastreux sur une grande partie de la population. En plein débat des états généraux sur l'éducation, alors que cette opération devait justement permettre — du moins nous l'aurions espéré — de revoir l'ensemble du système et de procéder aux ajustements appropriés, les gestionnaires continuent de sacrifier de larges pas des acquis hérités de la Révolution tranquille, tels la redistribution plus équitable de la richesse, la responsabilité collective par rapport aux plus démunis et l'universalité des services comme garante de l'égalité entre les citoyennes et les citoyens.

La profession enseignante subit effectivement une pression indue qui va directement à l'encontre de la mission même de l'enseignement. Le réseau d'enseignement collégial se voit imposer son lot de contraintes budgétaires aux effets dévastateurs. Il convient de sérieusement s'inquiéter à propos d'un système comptable complexe qui en arrive à la conclusion que nous avons de moins en moins les moyens d'éduquer les citoyens. C'est là une conclusion démente et le pire serait de l'accepter passivement.

Il faut tout mettre en oeuvre pour que la crise des finances publiques ne constitue pas une entrave à l'amélioration des services d'éducation. Nous ne devons d'aucune façon compromettre la réalisation de la mission ni réduire l'accessibilité et la qualité des services, comme les administrations des collèges cherchent résolument à le faire en ce moment. Avant d'appliquer toute compression, il faut laisser sa chance à l'exercice des états généraux et permettre à ce forum de proposer les transformations qui s'imposent.

Allocution de Richard Landry, Président
La fédération autonome du collégial

L'influence que la réforme et les états généraux opèrent sur la profession enseignante et la reconnaissance qu'on lui attribue ne peuvent être correctement évaluées si l'on ne tient pas compte de la conjoncture présente selon ses paramètres économique, politique, culturel et social.

La réforme et les états généraux n'échappent pas au fait qu'aujourd'hui, quoi qu'on en dise, la priorité de l'État n'est pas l'éducation, mais plutôt les coupures en éducation.

L'équilibre budgétaire compose à lui seul la pensée qui justifie l'existence et les actions du gouvernement.

Les contraintes économiques ont eu des répercussions majeures sur la tâche des enseignantes et des enseignants et, de façon plus globale, sur les conditions d'exercice de la profession. De « l'école du plus avec moins », on en est venu à une voie de migration vers « l'école du plus avec rien ». Cette dernière situation procède en quelque sorte de la « pensée magique » qui, si elle est douteuse en général, est tout à fait condamnable en éducation. Depuis trop longtemps, on confond formation et production. Deux concepts pourtant différents, voire incompatibles. L'analyse comptable, brutale et aveugle, a fait en sorte qu'on a tenté d'intégrer ces deux concepts (formation et production), niant ainsi leur distinction typologique. Pas étonnant que, de plus en plus, on favorise l'approche utilitariste par rapport à l'approche formative. Tout devient donc industrie : l'éducation, la culture, la santé, etc. Enfin, le fléau de la précarisation de l'emploi contribue à déstabiliser les équipes d'enseignantes et d'enseignants et à insécuriser ces personnes qui sont, entre autres, sensées inculquer à leurs élèves des sentiments de confiance en soi et d'implication sociale. Quel paradoxe !

ÉVALUATION

Il faut aborder la question de l'évaluation sous l'angle de l'autonomie et de la reconnaissance professionnelles.

L'évaluation formative, celle qui vise à améliorer plutôt qu'à sanctionner peut être un efficace moteur d'inférences et peut participer à l'évolution de la profession enseignante. Mais lorsqu'on constate le peu de cas que l'on a fait de l'opinion des enseignantes et enseignants dans la mise en place de la réforme, la crainte est grande que l'évaluation ne se transforme en un autre outil bureaucratique dont l'utilisation n'aurait plus rien à voir avec les objectifs d'amélioration de la pédagogie.

La précipitation non plus n'est pas indiquée. Nous l'avons vu avec la réforme, elle ne peut être que porteuse de difficultés et de frustrations. Quand le calendrier politique l'emporte sur le calendrier pédagogique alors, forcément, c'est le message bureaucratique qui passe. Il faut préserver la dignité d'enseigner.

Une des façons de préserver cette dignité d'enseigner est de reconnaître la richesse de la diversité dans les pratiques pédagogiques.

DIVERSITÉ DANS LES PRATIQUES

1° Ne pas confondre diversité et disparité

- Le premier s'opposant à la monotonie et à l'uniformité.

- Le second signifiant plutôt un manque d'harmonie ou d'accord entre les éléments.

Diversité peut très bien s'associer avec **harmonie**.

2° Les enseignantes et les enseignants sont d'abord des spécialistes d'une discipline, formés à des écoles de pensée différentes

- Diversité d'approche dans l'application pédagogique.
- Un des points positifs de cette situation est une représentation plus réaliste de la société et du monde du travail où, là non plus, tout n'est pas « normalisé » ou « uniformisé ».
- Diversité des disciplines n'implique pas nécessairement une disparité dans les pratiques.

Les différences peuvent très bien s'harmoniser.

- Disciplines différentes.
- Pratiques pédagogiques différentes.

Fondamentalement, malgré les différences au préuniversitaire et au technique, il n'y a qu'un seul type d'enseignement i.e. transmission d'information et de connaissance avec comme objectif l'atteinte de la réussite.

C'est pourquoi la cohabitation préuniversitaire et technique devient essentielle.

- Elle représente un sous-système social enrichissant où les « différences » se complètent et se combinent pour favoriser la réussite académique et sociale.

Les échanges entre les deux secteurs, tant pour les profs que pour les élèves, favorisent la valorisation réciproque que l'on recherche tant.

- De plus, il est important que les élèves soient confrontés à des styles d'enseignement diversifiés.

L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE DEVIENT ALORS

- Indispensable à l'éducation supérieure, elle contribue puissamment à la mobilisation et à l'implication réelle des enseignantes et des enseignants ; elle favorise la créativité et garantit une attitude responsable dans l'accomplissement des tâches liées à l'enseignement.
- Restreindre cette autonomie en visant à standardiser l'enseignement au-delà de contenus et d'activités déjà prévus serait dangereux. Au sens où cela signifierait une approche réductionniste de la pédagogie.
- Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant ne doit en aucun cas être réduit à celui d'un exécutant dont les tâches seraient standardisées.

- Autonomie et reconnaissance professionnelle vont de pair. Elles favorisent toutes les deux la motivation et la recherche de l'excellence.
- Les enseignantes et enseignants peuvent alors être responsables (imputables) de l'enseignement qu'ils dispensent.

Ils ont l'obligation des moyens, mais pas des résultats.

Cependant, cette imputabilité n'a de sens que si les ressources nécessaires sont disponibles pour :

- la prestation des cours ;
 - l'organisation physique des cours (lab. etc.) ;
 - le recyclage et le perfectionnement.
- Perfectionnement et recyclage sont des sources de motivation qui permettent d'affronter le changement avec un minimum d'inconvénients et de résistance.

Ainsi, le concept d'évaluation ne doit pas se réduire à une question de reddition de comptes. C'est d'une évaluation considérée comme processus intégré à l'intervention éducative et faisant partie de l'acte d'enseigner dont nous avons besoin.

L'évaluation doit être cette étape qui permet d'entretenir la qualité et la motivation dans la relation maître-élève, elle doit rester au service de l'enseignement, inséparable de son déroulement et non seulement sanctionner une performance au terme de l'activité.

Si la question de l'évaluation est stratégique dans l'implantation de la réforme, la méthode avec laquelle elle sera conduite est non moins stratégique pour son acceptation et la motivation des enseignantes et enseignants : finalité qu'il ne faut pas négliger.

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

En réformant on a changé les règles du jeu, on n'a pas réglé les problèmes. Il faut donc s'assurer que les propositions pédagogiques ne se réduisent pas à un « habillage de la pénurie ».

En effet, nous devons nous interroger sur la dérive techniciste dont la réforme est empreinte. **Est-il réaliste de croire que la même approche, qu'elle soit par compétences ou autre, puisse convenir parfaitement à tous les champs disciplinaires ?**

D'ailleurs, nos collègues d'Alverno, l'an dernier, nous ont mis en garde contre une généralisation à outrance de l'approche par compétences. Ainsi nous pouvons craindre, qu'en effet, si nous voulons forcer ce morceau du casse-tête à une position qui n'est pas la sienne, il pourrait se développer une tendance à limiter les contenus aux seuls éléments d'évaluation.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES ET INTERORDRES

Les liens interdisciplinaires ou interordres d'enseignement n'ont rien de réhibitoire *a priori* dans la mesure où ils répondent réellement à la nécessité de la formation continue et non pas à un agenda caché de rationalisation et d'attrition des services.

Allocution de Nicole Godin, conseillère
Fédération des enseignantes et des enseignants de cégeps
(CEQ)

1. La réforme et la pratique enseignante

La réforme Robillard a amené l'imposition aux collèges d'un train de mesures, pressenties comme une adaptation d'un ordre d'enseignement de l'éducation supérieure, au contexte social actuel.

Malgré l'évidence d'une hausse du contrôle du Ministère sur la planification des apprentissages, la FEC et ses syndicats affiliés ont résolu de participer à l'opérationnalisation et à l'expérimentation des mesures de renouveau.

Depuis 1994, au 13^e Congrès, nous avons travaillé à négocier une organisation du travail qui considère trois pôles organisationnels :

1. la relation pédagogique • l'étudiant-e • le programme ;
2. la vitalité disciplinaire • l'enseignant-e • le département ;
3. le projet institutionnel • les instances • les programmes.

Cette négociation s'appuyait alors sur des principes :

- de rapprochement des lieux de prises de décisions aux lieux d'exécution des tâches ;
- de reconnaissance, de partage et de diffusion des compétences de chacune et chacun (Rés. 19).

D'autres résolutions se sont rattachées à la reconnaissance de l'autonomie professionnelle, ce qui en soi sous-tend l'imputabilité dans les fonctions et les décisions.

En fait, nous sommes passés à l'action et nous avons recomposé les problématiques. Au niveau national, nos représentants ont tenté d'amener leur vis-à-vis ministériels à préciser ensemble les assises d'une organisation du travail qui permette de réaliser les nouveaux objectifs, les contenus et les pratiques d'enseignement reliés à la réforme.

Au niveau local, plusieurs enseignantes et enseignants ont investi temps et intelligence dans la participation à des

comités ou à la Commission des études (comités-programme, épreuve synthèse, évaluation de programme, approche par compétences, politiques et règlements, comités de négociation locale sur la recherche d'économies).

Prédire l'avenir dans le contexte actuel d'effervescence frôle l'hérésie, que ce soit au regard des nouvelles règles d'évaluation, de l'approche de gestion des objectifs intitulée l'approche par compétences ou de ce qui adviendra des premières recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation.

Une centralisation accrue du contrôle sur les programmes et sur la formation dispensée dans les collèges présente un risque pour les enseignantes et les enseignants de se percevoir comme de simples exécutants. Nous observons un travail remarquable des enseignantes et des enseignants visant à améliorer les pratiques éducatives dans les collèges ; l'étudiante et l'étudiant est mieux situé dans le programme choisi et connaît mieux les exigences éducatives d'un ordre d'enseignement supérieur. Cependant, le travail d'enseignement est plus exigeant dans toutes les étapes reliées à la prestation des cours (uniformisation du format et de la présentation des objectifs, système d'évaluation) et les conditions d'exercice ont des limitations qui peuvent constituer des obstacles à l'autonomie, si fondamentale à une pratique professionnelle (approche par compétences et approche-programme plus ou moins bien intégrées).

On doit aussi réfléchir sur le stratagème qui nous amène à faire la preuve que le système d'éducation au collégial améliore les conditions d'apprentissage de façon significative alors que le gouvernement est à sous-financer les collèges et à décentraliser les enveloppes budgétaires, ce qui ne peut que détériorer les conditions de travail des enseignantes et des enseignants, par un alourdissement de la tâche et par une diminution du nombre d'intervenantes et d'intervenants auprès des étudiantes et des étudiants. Le climat est étouffant ! L'amélioration du cheminement scolaire est en train de devenir inversement proportionnel à l'allocation des ressources de l'état dans l'éducation...

Les États généraux sur l'éducation vont-ils favoriser la reconnaissance de la pratique enseignante ?

2. Les États généraux

La Commission des États généraux rapporte la nécessité de maintenir ou de redonner du pouvoir aux enseignantes et aux enseignants sur leur métier, en soulignant que cette marge de manoeuvre est *essentielle* à la réussite éducative.

En fait, la situation est telle, qu'au-delà des représentations locales, régionales et nationales (c'est-à-dire les orientations largement diffusées de la CEQ et la déclaration de principes sur l'éducation, accompagnée d'un manifeste), l'essentiel de notre message devra porter sur une dénonciation des effets néfastes des modes de financement sur la

structure de l'enseignement (par exemple, la disparition de services reliés à l'enseignement et la diminution des budgets de recherche et de perfectionnement).

La FEC et ses syndicats affiliés ont adopté des positions qui rejoignent celles de la CEQ tout en y précisant des recommandations sur les problématiques plus particulières, par exemple les enjeux reliés à la formation continue, aux partages des responsabilités et au financement.

Nous avons, à notre Congrès, résolu de réitérer la déclaration signée par les centrales CEQ, CSN et FTQ et par leurs fédérations du collégial ainsi que la FAC, déclaration publiée dans *Le Devoir* du 11 mai 1996 et qui expose l'essentiel de nos positions sur l'éducation au collégial.

Hélas, les contraintes financières relèvent du cauchemar ! À la négociation nationale, tout l'espace a été accaparé par la négociation de la recherche d'économies.

3. Le financement

Les compressions budgétaires frappent fort et dur ! La réalité quotidienne s'assombrit progressivement et la FEC anticipe une détérioration des conditions d'implantation de la réforme avec une inévitable augmentation de la tâche enseignante au regard de l'élaboration de l'épreuve synthèse, à l'évaluation de certains programmes, à l'évaluation de l'enseignement, pour en citer quelques exemples. C'est sans parler du drame qui frappe la formation en soins infirmiers dans les collèges qui offrent cette option. La décentralisation de la sécurité d'emploi et des mesures de résorption envisagée est un cadeau empoisonné dans le contexte de la situation critique de cette formation.

Que réaffirmer dans ce contexte socio-économique difficile ?

4. En conclusion

Nous avons des mandats clairs pour orienter nos actions vers une appropriation de notre autonomie, tant au niveau national que local, à travers une analyse d'un système d'emploi démocratique, avec ses dimensions reliées à l'aménagement du temps de travail, à l'adoption d'un modèle d'organisation du travail, à l'étude des implications de l'approche par compétences sur la pratique professionnelle, à la critique du système d'évaluation des apprentissages au collégial, à la justification des passerelles nécessaires entre les divers ordres d'enseignement et à la reconnaissance des acquis.

Nous réaffirmons que la gestion dans les collèges doit être centrée sur l'activité éducative plutôt que sur l'administration. Si enseigner, comme le disait M. Gagné, sociologue à l'Université Laval, se réduit à « produire un effet mesurable sur l'étudiante et l'étudiant » pour faciliter l'administration de son cheminement scolaire, nous devons faire

partager avec plus de force les finalités éducatives du système collégial.

Nous devons aussi faire preuve de vigilance face à des thèses telles que celle de l'idéologie technique selon laquelle les processus d'évaluation ont préséance sur les idées ! Y a-t-il lieu d'être prudent ?

Les besoins d'apprentissage des étudiantes et des étudiants conditionnent notre pratique éducative : c'est à la lumière de ces besoins que nous devons revendiquer la légitimité de nos pratiques ainsi que leurs conditions de réalisation...