

Culture, compétence et formation des maîtres

Guy Archambault

Conseiller pédagogique
Cégep Beauce-Appalaches

Il ne s'est pas développé au cours des 25 dernières années, dans la communauté collégiale, une culture pédagogique commune, partagée, ni une vision consensuelle des rôles et des fonctions professionnels spécifiques au personnel enseignant des cégeps.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce fait. L'absence d'un organisme officiel auquel on reconnaîtrait un pouvoir final dans la définition des compétences professionnelles des enseignants est un des facteurs les plus importants. La survalorisation de la compétence disciplinaire est un autre facteur qui a contribué à reléguer au second plan les autres compétences qui sont requises d'un professionnel de l'enseignement.

La reconnaissance professionnelle

Habituellement, comme le souligne le chercheur William McGaghie¹, les compétences des membres des différentes professions sont définies par un organisme officiel qui représente ses membres, quitte à ce que les définitions soient parfois entérinées par un organisme gouvernemental.

Cet organisme officiel, à l'aide de recherches continues menées par des comités d'experts, définit les actes professionnels de ses membres en tenant compte de divers facteurs : les attentes et les besoins des clients, la tradition et l'évolution des techniques, méthodes et approches pro-

pres à la profession, l'avis de divers organismes qui ont un intérêt ou un champ de compétences partagés avec lui (faculté universitaire, office de professions, ministères ou organismes gouvernementaux et associations chargées de défendre les intérêts des bénéficiaires).

Or, pour l'enseignement, un tel organisme n'existe pas. Bien sûr, plusieurs proposent des points de vue articulés, cohérents et pertinents sur le sujet. Les universités, les associations syndicales enseignantes, le Conseil supérieur de l'éducation et le ministère de l'Éducation sont parmi les acteurs décisifs lorsqu'il s'agit de déterminer les compétences à acquérir par les membres de la profession enseignante. Cependant, les accords entre ces organismes reflètent souvent une position de compromis car il n'y a pas de référence commune quant aux compétences à exercer en situation de travail par les membres de cette profession.

La discipline d'enseignement et la pédagogie

Pour enseigner au collégial ou à l'université, il n'est pas demandé, contrairement au primaire et au secondaire, d'avoir fait des études en pédagogie. L'exigence minimale consiste habituellement à détenir un diplôme universitaire dans la discipline enseignée. L'opinion la plus répandue veut que, pour accéder à l'enseignement supérieur, il suffit d'avoir quelque chose à dire.

L'étude de la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants de cégep réalisée par Réginald Grégoire, Gaston Turcotte et Guy Dessureault, en 1985, pour le compte du Conseil des collèges², confirmait la très grande importance accordée par les professeurs de cégep à la forma-

tion et au perfectionnement dans la discipline d'enseignement.

Nous ne croyons pas que cette tendance ait été renversée depuis, même si des signes importants témoignent d'un intérêt grandissant pour le perfectionnement pédagogique ; parmi ceux-là, il faut souligner, entre autres, la présence de PERFORMA dans presque tous les cégeps et l'audience élargie de l'AQPC.

La survalorisation du point de vue disciplinaire dans la préparation des professeurs de l'enseignement supérieur occulte deux aspects importants à considérer dans la définition des compétences des enseignants du collégial ; elle laisse en effet dans l'ombre des éléments liés au rôle de professionnel d'une part, et à la spécificité du service à rendre, d'autre part.

Des compétences « transprofessionnelles »

Il existe des compétences communes à toutes ces professions qui font appel, de façon importante, aux échanges interpersonnels entre le professionnel et le client. À titre d'exemple, qu'on soit médecin, professeur ou nutritionniste, une compétence d'observation soutient et conditionne de façon majeure l'exercice de plusieurs habiletés : celle de diagnostiquer la nature spécifique d'un problème rencontré par le client, celle de guider *in vivo* l'apprentissage d'une routine et celle de communiquer une rétroaction *post factum* pour corriger une erreur dans l'exécution de cette routine.

Une compétence en communication est aussi requise tout autant d'un professeur, d'un avocat ou d'un notaire lorsqu'ils doivent s'occuper de quelqu'un qui recourt à

leurs services. Et lorsque le client est un groupe, une compétence en animation ou en intervention psychosociologique est bienvenue.

Or, où et à quel moment a-t-on pris soin de développer de telles compétences chez les professeurs de l'enseignement supérieur ?

La spécificité du service à rendre

Les compétences « transprofessionnelles » ne peuvent cependant s'exercer sans le support d'éléments liés étroitement à la nature particulière du service à rendre au client. Dans le cas du personnel enseignant, la compétence d'observation, par exemple, repose sur des grilles de lecture spécifiques à une compétence disciplinaire ou technique bien sûr, mais aussi sur des grilles reliées aux habiletés à gérer les processus didactique et pédagogique.

Le développement progressif d'une culture pédagogique commune à tous les enseignants du collégial est une tâche énorme. Nous sommes probablement en retard d'une dizaine d'années. Mais le développement de cette culture commune est essentiel si l'on ne veut pas déposséder les professionnels de l'éducation au collégial de la maîtrise d'œuvre qui devrait leur revenir.

Ainsi, il n'est pas normal qu'une réforme de l'enseignement ait été amorcée et mise en place, au collégial, uniquement par les acteurs politiques et administratifs. La responsabilité d'initier des changements pour contribuer au développement de l'éducation devrait revenir tout autant aux professionnels en contact avec la clientèle qu'aux autres acteurs de la société intéressés par l'école. Et une fois les objectifs fixés, la maîtrise d'œuvre devrait être assurée, au premier chef, par le personnel enseignant des collèges. À qui viendrait-il à l'esprit d'exclure les professionnels et les techniciens de la santé pour mener à bien un renouveau dans leur domaine ? C'est pourtant de cette façon qu'on a procédé au collégial.

La situation actuelle se défend, par l'absurde, dans un contexte où il suffit de détenir un baccalauréat universitaire pour

être professeur au collégial. Tout fonctionnaire du ministère de l'Éducation qui a un baccalauréat universitaire est habilité, dès lors, à donner un avis pertinent sur l'enseignement collégial. En fait, s'il est vrai que c'est le baccalauréat universitaire qui fait, à lui seul, la spécificité du métier d'enseignant au collégial, alors toute personne détenant un tel diplôme est susceptible d'avoir un point de vue pertinent sur ce métier.

Une école de formation des maîtres

Une culture pédagogique commune, culture qui assurera la professionnalisation du personnel enseignant, ne se développe pas en quelques années. Il faut créer un lieu permanent qui assurera le développement consensuel et progressif de cette culture. Puisque personne ne peut assurer présentement ce rôle, il faudrait créer une École Nationale de l'Enseignement Supérieur, indépendante des universités actuelles, qui verrait à la formation et au perfectionnement professionnel du personnel de l'enseignement supérieur.

Cette ENES serait moins coûteuse à mettre sur pied qu'on pourrait le croire. Il en existe déjà des éléments : PERFORMA en est peut-être l'un des plus importants ; le programme de subvention à la recherche PAREA en est un autre ; les différents programmes de perfectionnement, de stage en entreprise, de recyclage sont autant de ressources éparpillées qui auraient avantage à être regroupées pour contribuer au développement d'une culture pédagogique commune au personnel enseignant de l'enseignement supérieur.

Sans culture pédagogique commune, la profession enseignante risque d'être continuellement banalisée et dépossédée du pouvoir de définir sa propre compétence.

RÉFÉRENCES

1. MCGAGHIE, W., « Professional Competence Evaluation » dans *Educational Researcher*, vol. 20, n° 1, 1991.
2. GRÉGOIRE, R., G. TURCOTTE et G. DESSUREAULT, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes*, Québec, Conseil des collèges, 1985.