
Problématique de l'établissement d'un profil de compétences professionnelles pour les enseignants du collégial

Guy Archambault

Cégep Baucé-Appalaches

I- La définition des compétences de l'enseignant au collégial

La définition des compétences du personnel enseignant au collégial est un problème complexe au Québec. Plusieurs facteurs contribuent à cette complexité. L'absence de consensus sur le concept de compétence parmi ceux qui ont à contribuer à la formation ou au perfectionnement de ce personnel est un facteur qui contribue à la complexité du problème. L'absence d'un organisme officiel auquel on reconnaît un pouvoir final dans la définition des compétences professionnelles des enseignants est un autre facteur plus important encore. Finalement, la valorisation de la compétence disciplinaire est un facteur qui a contribué à occulter d'autres compétences qui devraient, normalement, être requises d'un professionnel de l'enseignement.

I- Le concept de *compétence*

Une des difficultés rencontrées dans la définition des compétences professionnelles du personnel enseignant au Québec vient du fait que le concept de compétence ne fait pas l'unanimité parmi les spécialistes des sciences de l'éducation. Pour les fins de notre communication nous proposons de circonscrire la *compétence* de la manière suivante. Au sens large, dans le contexte de l'enseignement, la compétence serait la capacité de remplir les fonctions relatives aux services professionnels à rendre à une clientèle étudiante.

Dans un sens plus restreint, la compétence est d'abord et avant tout un ensemble intégré d'habiletés exercées de manière réfléchie dans un contexte de groupe-classe, de manière à aider les élèves à s'approprier les objets d'apprentissage qui leur sont proposés. La compétence, de nature essentiellement systémique, s'enracine dans des valeurs et des attitudes implicites ou explicites, s'appuie sur des savoirs issus de recherches (fondamentale, appliquée ou praxéologique) et se conforte dans un tissu d'expériences personnelles intériorisées.

La notion d'habileté est centrale pour définir une compétence. Nous retenons celle de Guy Archambault (1992). De façon générale l'habileté est un système humain immanent et rémanent constitué de cinq éléments :

une ressource, une action, un matériau, un résultat et une qualification du résultat et de l'action. De façon plus précise, une habileté est une capacité (puissance prête à s'exercer et puissance qui s'exerce) d'opérer de façon innée ou acquise, à l'aide d'une ressource, une action sur un matériau pour le transformer en un résultat attendu, avec un minimum d'énergie dans un délai raisonnable.

2- Absence d'un lieu officiel et reconnu pour définir les compétences professionnelles du personnel enseignant

Habituellement, comme le souligne William C. McGaghie (1991), les compétences des membres des différentes professions, au Québec comme ailleurs, sont définies par un organisme officiel qui représente ses membres, quitte parfois à ce que les définitions soient 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. Citons notamment les attentes et les besoins des clientèles, la tradition et l'évolution des techniques, des méthodes et des approches propres 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 des services professionnels impliqués).

Une des rares professions au Québec qui ne bénéficie pas d'une situation où le lieu final de définition des compétences de ses membres est clairement identifié est celle du personnel enseignant. Le Barreau, la Chambre des notaires, la Corporation des infirmières et infirmiers sont tous des exemples d'organismes auxquels on accorde, la plupart du temps, le rôle le plus important quand il s'agit de définir les actes professionnels spécifiques de leurs membres.

Il en résulte qu'une des difficultés de la définition de la profession enseignante au Québec consiste en l'absence d'une vision d'ensemble commune des compétences qui la caractérisent. Plusieurs acteurs individuels et collec-

tifs proposent des points de vue articulés, cohérents et pertinents à ce sujet. Cependant, l'absence d'un organisme légitimement reconnu par tous pour arbitrer et statuer sur les différentes propositions émises a laissé et laisse encore en flottement l'établissement d'une référence commune à ce sujet pour ceux qui sont concernés par l'exercice de la profession enseignante et aussi par la sélection, la formation, l'encadrement et le perfectionnement de ses membres.

Les universités, les associations syndicales enseignantes, le Conseil supérieur de l'Éducation et le ministère de l'Éducation sont parmi les acteurs les plus décisifs lorsqu'il s'agit de déterminer un curriculum de 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 table de référence commune quant aux compétences à exercer en situation de travail par les membres de cette profession.

Pour le personnel enseignant des commissions scolaires, l'interprétation des actes professionnels relève d'un compromis entre le ministère de l'Éducation et les exigences propres aux différentes facultés universitaires engagées dans la formation des maîtres au Québec. Il en résulte une différence dans les programmes de formation des maîtres qui laissent de l'ambiguïté lorsqu'il s'agit d'identifier avec certitude leurs compétences professionnelles.

Yves Lenoir, Mario Laforest et Berthe Pellerin (1994) dans une analyse des contenus curriculaires dans les programmes en enseignement au préscolaire et au primaire des universités québécoises notaient des différences importantes quant à la place accordée aux différents types de savoirs (scientifiques, techniques et pratiques) dans ces programmes.

À l'enseignement supérieur, la situation est plus confuse encore puisque aucun brevet d'enseignement n'est exigé pour enseigner à ce niveau. L'exigence minimale consiste habituellement à détenir un diplôme universitaire dans la discipline enseignée. L'opinion la plus répandue dans les années 70 au Québec voulait que, pour définir la profession à ce niveau d'enseignement, il suffise "d'avoir quelque chose de significatif à dire", car le travail d'apprentissage dépendait de l'élève. Même si cette opinion s'est nuancée depuis, la tradition au Québec veut encore que, dans beaucoup de milieux, comme le souligne Paul Forcier (1992), il suffise que quelqu'un connaisse une matière et la livre à des étudiants pour être déclaré professeur au niveau de l'enseignement supérieur.

3- La valorisation de la formation disciplinaire dans la for-

mation des maîtres par les universités

La valorisation de la formation disciplinaire ou technique dans la formation des maîtres par les universités a des origines lointaines comme en témoigne M'hammed Mellouki (1991) qui, dans une étude sociologique, rappelle que les universités québécoises étaient peu favorables dans les années 60 à prendre en charge les programmes de formation de l'enseignement technique et professionnel puisqu'il existait relativement peu de départements capables d'assurer l'enseignement disciplinaire ou didactique en ébénisterie, coiffure ou plomberie, par exemple.

L'étude de la pratique professionnelle des enseignants de cégep réalisée par Réginald Grégoire, Gaston Turcotte et Guy Dessureault (1985) pour le compte du Conseil des collèges confirmait l'importance consacrée à la formation et au perfectionnement disciplinaire par les professeurs des cégeps. Celle de Marcel LaRue et Margaret Whyte (1987) et celle de Lise Poirier-Proulx (1991) sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps révèlent la même conception chez ces enseignants très préoccupés par leur perfectionnement disciplinaire.

Nous ne croyons pas que cette tendance ait été renversée, même si des signes importants manifestent un intérêt accru pour le perfectionnement pédagogique : l'émergence de PERFORMA dans presque tous les cégeps, l'audience accrue de l'AQPC et la croissance de la recherche pédagogique supportée par le programme de subventions à la recherche PAREA.

Le renouveau collégial a révélé ce clivage dans bien des cégeps. En certains endroits, plusieurs professeurs sont attirés par une pédagogie centrée sur le développement de compétences alors qu'en d'autres lieux la résistance au changement proposé est assez forte.

La valorisation de la formation disciplinaire des enseignants au niveau de l'enseignement supérieur a aussi presque complètement occulté une autre source importante à considérer dans la définition des compétences des enseignants du collégial. Elle a laissé dans l'ombre des éléments liés à l'exercice du rôle de professionnel dans un contexte de service à un client.

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

Une compétence en communication, "trans-professionnelle" elle aussi, est 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. Lorsque le client est un groupe ou une organisation, une compétence en animation ou en intervention psychosociologique est bienvenue.

En somme Les premières difficultés à contourner pour arriver à identifier les compétences du personnel enseignant dans les cégeps se résument à trois absences : l'absence d'une définition de la compétence qui fasse consensus, l'absence d'entendement commun au Québec sur les compétences, autres que disciplinaires ou techniques, requises du personnel enseignant au niveau collégial et l'absence d'organisme auquel on reconnaît le pouvoir de dégager un consensus au sujet des compétences pédagogiques, didactiques et culturelles que ce personnel devrait maîtriser.

II- Les limites de l'identification des compétences des enseignants du collégial

Comment identifier ce qui est spécifique aux enseignants du collégial quand il n'y a aucun étalon reconnu pour toute la profession ? La première étape consisterait à se donner un modèle des compétences d'un professeur. D'autant plus que la professionnalisation du corps enseignant, élément jugé essentiel à sa valorisation par Madeleine Perron (1991), passe par cette étape, à notre avis. Ce modèle devrait permettre de définir les compétences des professeurs et permettre aussi d'identifier celles qui sont plus spécifiques aux professeurs du collégial.

La construction de ce modèle ne sera cependant pas aisée. En effet, même si les écrits recensés sur ce que devrait faire un professeur sont nombreux, ceux qui cherchent à le faire en termes de compétences sont plus rares. De plus, peu d'entre eux nous offrent une description des compétences en termes de tâches, d'habiletés et d'attitudes à exercer en classe de façon spécifique pour les professeurs au collégial. Il nous faudra cependant partir de ce qui existe pour aller plus avant. Le Conseil supérieur de l'Éducation, dans un avis au ministre de l'Éducation (1990), avait rappelé que les éducateurs de l'enseignement supérieur devaient détenir une compétence à quatre volets : culturel, disciplinaire, didactique et pédagogique. L'année suivante, dans son rapport annuel (1991), tout en soulignant le vieillissement du personnel enseignant et l'amorce concomitante d'une phase de recrutement significative, le Conseil constatait qu'il semblait se dégager un certain consensus autour de la nécessité d'assurer à l'avenir une

nir une compétence didactique et pédagogique pour le personnel enseignant des collèges et des universités. Dans une étude réalisée pour le Conseil supérieur de l'Éducation, Suzanne Fontaine (1993), s'inspirant des travaux de Michel Saint-Onge (1990), souligne que le rôle fondamental du maître dans l'enseignement en est un de médiation entre l'élève et le savoir à acquérir. Le Conseil des collèges (1992) reconnaissait aussi la formation en pédagogie comme une des composantes de la formation des futurs enseignants du collégial.

Dans plusieurs articles de la revue **Pédagogie collégiale**, Michel Saint-Onge (1990) a été un témoin privilégié de la prise de conscience par le personnel éducatif des cégeps de l'insuffisance de la formation disciplinaire pour définir seule le rôle de la profession enseignante au Québec. Il a clairement illustré comment la problématique reliée au processus d'apprentissage des élèves et celle reliée à la gestion des activités éducatives en classe commandaient une diversité d'interventions nécessitant des habiletés dépassant le strict cadre de la maîtrise du champ disciplinaire.

Paul Forcier et Jacques Laliberté (1993) dans une série de trois articles de la revue **Pédagogie collégiale** poursuivaient sensiblement le même objectif, entre autres, en résumant les propos de trois volumes de chercheurs universitaires français (M. Develay, P. Meirieu et J. P. Astolfi) sur la pédagogie et le rôle du maître à l'enseignement supérieur.

La liste des articles de la revue **Pédagogie collégiale** qui s'intéressent au rôle et aux fonctions du professeur au collégial est assez longue. Cependant, même si tous ces écrits convergent en soulignant la nécessité de développer les compétences pédagogiques des professeurs du collégial, aucun ne s'est appliqué à identifier les constituantes de ces compétences.

Lors du colloque tenu à Montréal pour célébrer le 20ème anniversaire de PERFORMA, l'absence d'un cadre de référence valable, exprimé en termes de compétences, a retenu l'attention des membres de nombreux ateliers. Dans la synthèse des travaux (1994), on rappelle que de nombreux ateliers "... ont souligné la nécessité de se doter d'un cadre de référence élaboré à partir et en fonction des compétences professionnelles que sont appelés à développer les enseignants et enseignantes tout au long de leur carrière...". Parmi les effets attendus de la définition d'un tel cadre de référence, on soulignait l'aide qu'elle apporterait au professeur quant à une bonne représentation personnelle des compétences professionnelles à développer et quant à la planification de son perfectionnement.

La Direction générale de la formation professionnelle et technique du ministère de l'Éducation du Québec a publié récemment (1994) un rapport d'analyse de la situation de travail de la profession enseignante en formation professionnelle au secondaire qui, même s'il ne fait pas état de **compétences**, pourrait être un instrument intéressant quand il faudra établir le cadre

théorique des compétences didactiques et pédagogiques des enseignants du collégial.

Dans la recension des recherches subventionnées par PAREA au cours des cinq dernières années, nous n'en avons rencontré que trois qui s'attachent aux compétences du personnel enseignant. Deux d'entre elles sont intéressantes lorsqu'il s'agit de cerner le concept de **compétence** : l'une a été produite par Carole Lavoie et Johanne Painchaud (1992) à Édouard-Montpetit et l'autre à Saint-Jérôme par Suzanne Delisle et Gilles Cantin (1994). Les compétences définies concernaient celles des éducatrices en petite enfance.

Le troisième écrit concerne les compétences de la profession enseignante au collégial. Daniel Roy (1991) a pris la peine de décrire les connaissances, habiletés et attitudes qui devraient constituer les principaux éléments de la profession d'enseignant au collégial, à partir d'une recension de recherches sur des pratiques et approches jugées efficaces dans des collèges anglo-saxons en les situant à l'intérieur d'un cadre théorique consistant.

C'est d'ailleurs en grande partie sur ce document que s'est appuyé le comité des directeurs des ressources humaines de la Fédération des cégeps (1992) pour établir une description type du poste d'enseignant dans sa contribution à la mission du collège.

La recherche-action menée à Rimouski par Nicole Matte (1992) est aussi inspirée du cadre théorique de Daniel Roy. Les trois derniers travaux mentionnés regroupent les tâches du professeur au collégial autour de trois pôles classiques : la planification, l'intervention et l'évaluation. Ces pôles ont très bien été décrits par Michel Saint-Onge (1990) dans un atelier du colloque annuel de l'AQPC.

Il y a là un bon point de départ, c'est-à-dire un cadre référentiel consistant, pour identifier les compétences requises du personnel enseignant du collégial. Cependant, comme Daniel Roy le mentionne lui-même dans la conclusion de sa recherche, les données issues des recherches empiriques anglo-saxonnes reflètent des pratiques expérimentées dans un contexte différent de celui du Québec.

En somme Pour arriver à mieux circonscrire les compétences des enseignants du collégial, il faudrait effectuer des travaux de recherche pour valider auprès des enseignants des cégeps du Québec les résultats de l'analyse de Daniel Roy, d'autant plus que plusieurs des actes professionnels de l'enseignement énumérés ou décrits par l'auteur sont déduits, non pas d'une observation de pratiques efficaces dans la réalité, mais de construits théoriques issus de courants à dominante cognitiviste.

III- La classe : lieu d'identification des compétences professionnelles du personnel enseignant au secteur technique

Si l'unité de temps et de lieu où l'on peut observer la spécificité de l'acte professionnel du psychologue, du conseiller en orientation ou de l'aide pédagogique est l'entrevue individuelle, l'unité de temps et de lieu privilégiée pour observer et pour identifier l'essentiel de l'acte professionnel de l'enseignant se retrouve dans le groupe-classe.

La classe est le lieu privilégié où s'exerce avec le plus de transparence l'ensemble des fonctions du professeur. Ce serait là que devraient être identifiées le plus facilement les compétences propres aux professeurs du collégial, à l'aide des perceptions qu'en ont les enseignants eux-mêmes et leurs élèves. Nous rejoignons en cela l'opinion de Clermont Gauthier, Stéphane Martineau et Denis Simard qui dans un article de la revue *Pédagogie Collégiale* (1994) déclaraient : "Recueillir et valider les savoirs d'expérience que les professeurs utilisent dans leurs classes permettrait de constituer une base de connaissances dans laquelle chacun pourrait puiser pour améliorer sa pratique".

Comme les compétences et les rôles sont définis non seulement en fonction de la nature des services à rendre (tels que peut nous les révéler un cadre théorique issu de la recherche et de la pratique professionnelle) mais aussi en fonction des besoins et des attentes de ceux qui requièrent ces services, il sera intéressant de comparer entre elles les attentes des élèves et celles de leurs professeurs par rapport aux compétences jugées les plus efficaces pour les aider dans leurs apprentissages.

Une analyse de la situation de travail pédagogique des enseignants du collégial faite à partir de la perception de ces derniers serait cependant une entreprise risquée, parsemée d'embûches. Habituellement, une analyse de ce genre se fait avec des gens à qui on reconnaît une expertise dans leur domaine et qui ont une culture technologique commune face à leur travail. Ce n'est malheureusement pas le cas avec les professeurs du niveau collégial au Québec.

Non pas que la plupart d'entre eux ne possèdent pas une certaine expertise et une certaine culture pédagogiques, mais comme il n'existe aucune référence pédagogique commune entre eux ils ne peuvent départager les pratiques efficaces au niveau collégial à moins de s'expliquer longuement sur leurs préconceptions acquises sur le tas à propos de l'enseignement, de l'apprentissage, de la pédagogie, de l'évaluation, de la psychologie de l'apprentissage, etc. La seule définition commune de leur pratique professionnelle tient à la différence de leur spécialisation disciplinaire.

C'est pourquoi, il nous semble important de dresser une analyse théorique de la situation de travail en classe du professeur au collégial avant d'aller vérifier sa validité auprès d'une variété représentative d'entre eux et de leurs clientèles.

En somme Comme il n'y a pas de lieu reconnu légitime par tous pour définir les compétences des enseignants du cégep, nous devons tabler, d'une part, sur un modèle théorique de ces compétences, et d'autre part valider ce modèle à l'aide d'une analyse des perceptions de ce qui se vit en classe, dans la pratique quotidienne, pour arriver à définir les compétences propres aux enseignants du collégial.

IV- Cadre théorique d'identification des compétences du personnel enseignant du collégial

La présente communication se termine par un essai d'un cadre théorique des compétences du professeur au collégial. Ce cadre théorique s'appuie sur la description et l'analyse que l'auteur a faite d'une cinquantaine de formules pédagogiques (1996). Ces formules sont représentatives du contexte de travail d'un professeur au collégial. Elles revêtent toutes un potentiel qui favorise l'apprentissage, car elles contiennent toutes plusieurs des facteurs qui favorisent un apprentissage en profondeur.

Cette description et cette analyse conduisent à attribuer quatre grandes fonctions au professeur en classe pour favoriser l'apprentissage. Cette attribution découle de l'examen des trois principales relations qui se créent autour des trois grandes réalités de base du groupe classe (l'enseignant, l'étudiant et l'objet d'apprentissage) : une relation entre l'étudiant et l'objet d'apprentissage, une relation entre l'enseignant et l'objet d'apprentissage et finalement une relation entre l'enseignant et les étudiants.

Comme l'exercice de ces fonctions se situe dans le contexte d'un groupe classe et dans celui concurrent d'un programme d'études, la définition des compétences s'appuiera sur un concept d'intervention psychosociologique spécifique, à savoir celui de la conception et de la gestion d'un projet collectif de type éducatif.

1- Les quatre fonctions d'un professeur au collégial dans la situation de travail d'un groupe classe

Nous avons retenu un indicateur important, observable, pour distinguer les différentes fonctions exercées par le professeur en classe. Cet indicateur se retrouve dans la centration des personnes. Lorsque le professeur amène l'étudiant à se centrer sur la perception que le pro-

fesseur se fait de l'objet d'apprentissage pour en traiter, l'intervention est définie comme celle d'un expert didactique. À l'inverse, lorsque le professeur amène l'étudiant à se centrer sur la perception que l'étudiant se fait de l'objet d'apprentissage ou sur ses préoccupations par rapport à sa manière de le percevoir ou de le traiter, l'intervention du professeur est définie comme facilitatrice. Lorsque le professeur se centre sur le groupe et la dynamique des communications entre ses membres pour les gérer, il exerce une fonction d'animation. Il exerce finalement une fonction d'autorité lorsqu'il amène les étudiants à se centrer sur les différentes décisions, prises ou à prendre, qui affectent l'organisation de la vie du groupe classe.

Ce modèle regroupe donc les compétences exercées en classe autour de quatre fonctions : une fonction d'expert didactique face à l'objet d'apprentissage, une fonction de facilitateur face à la relation d'apprentissage, une fonction d'animateur face au groupe classe et une fonction d'autorité face à chaque étudiant et au groupe classe.

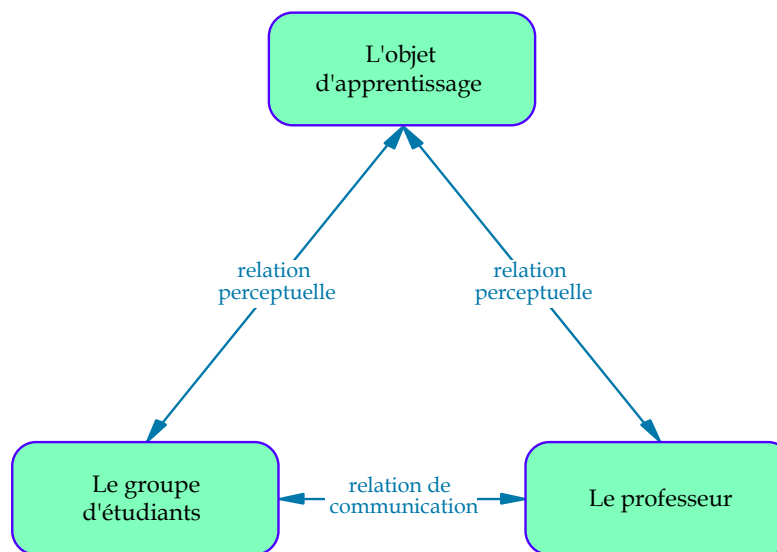
Les habiletés liées à l'exercice de la fonction didactique concernent deux pôles : les habiletés relatives à une présentation structurée des éléments fondamentaux des objets d'apprentissage et celles qui permettent de tenir compte des caractéristiques des étudiants et de la gestion d'un groupe classe dans leur centration sur cette présentation. Les traces des compétences didactiques se retrouvent habituellement dans des comportements de communication orale, écrite et scénique (décor et accessoires, gestuelle et occupation de l'espace classe).

Les habiletés liées à la fonction de facilitation touchent trois pôles : les habiletés à diagnostiquer les besoins et les caractéristiques des étudiants, les habiletés à créer des situations propres à faire progresser l'appropriation de l'objet d'apprentissage proposé et, finalement, les habiletés à supporter l'apprentissage individuel, notamment par l'utilisation de stratégies et de techniques de motivation appropriées. Des traces de ces compétences se trouvent normalement dans des comportements de communication orale, écrite et scénique.

Les habiletés liées à l'exercice du rôle d'animateur touchent un pôle tridimensionnel, à savoir celui de la capacité de gérer les communications des membres du groupe classe de manière à ce 1- qu'elles contribuent à la réalisation des objectifs d'apprentissage, 2- que les objectifs soient atteints avec efficacité et 3- que les membres du groupe se sentent respectés dans leurs besoins et leur identité.

Les habiletés liées à l'exercice de l'autorité en classe touchent essentiellement à la capacité du professeur de faire participer les membres du groupe aux décisions aux niveaux qui les concernent, dans le respect de l'expertise propre à chacun, et à la capacité d'appuyer ses décisions sur des critères cohérents avec une démarche d'apprentissage, critères qui se doivent non seulement d'être clairement communiqués mais aussi clairement compris.

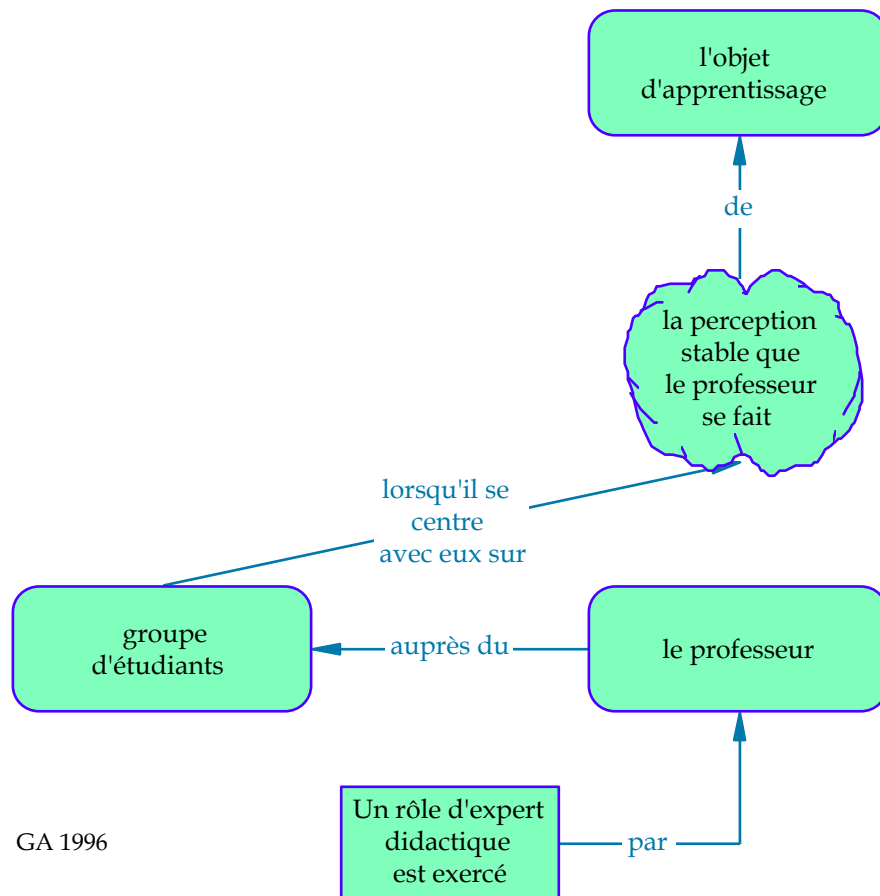
**Les trois réalités essentielles du groupe classe
et les trois relations qu'elles entretiennent entre elles**



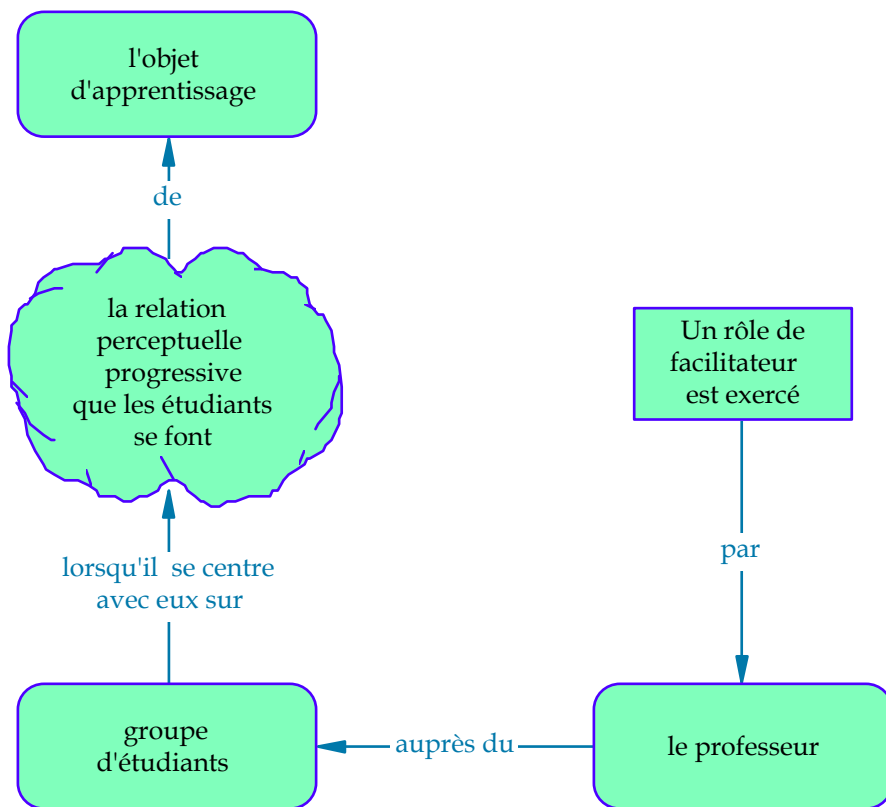
GA 1996

(Les schémas des pages suivantes illustrent les quatre fonctions que nous venons de décrire.)

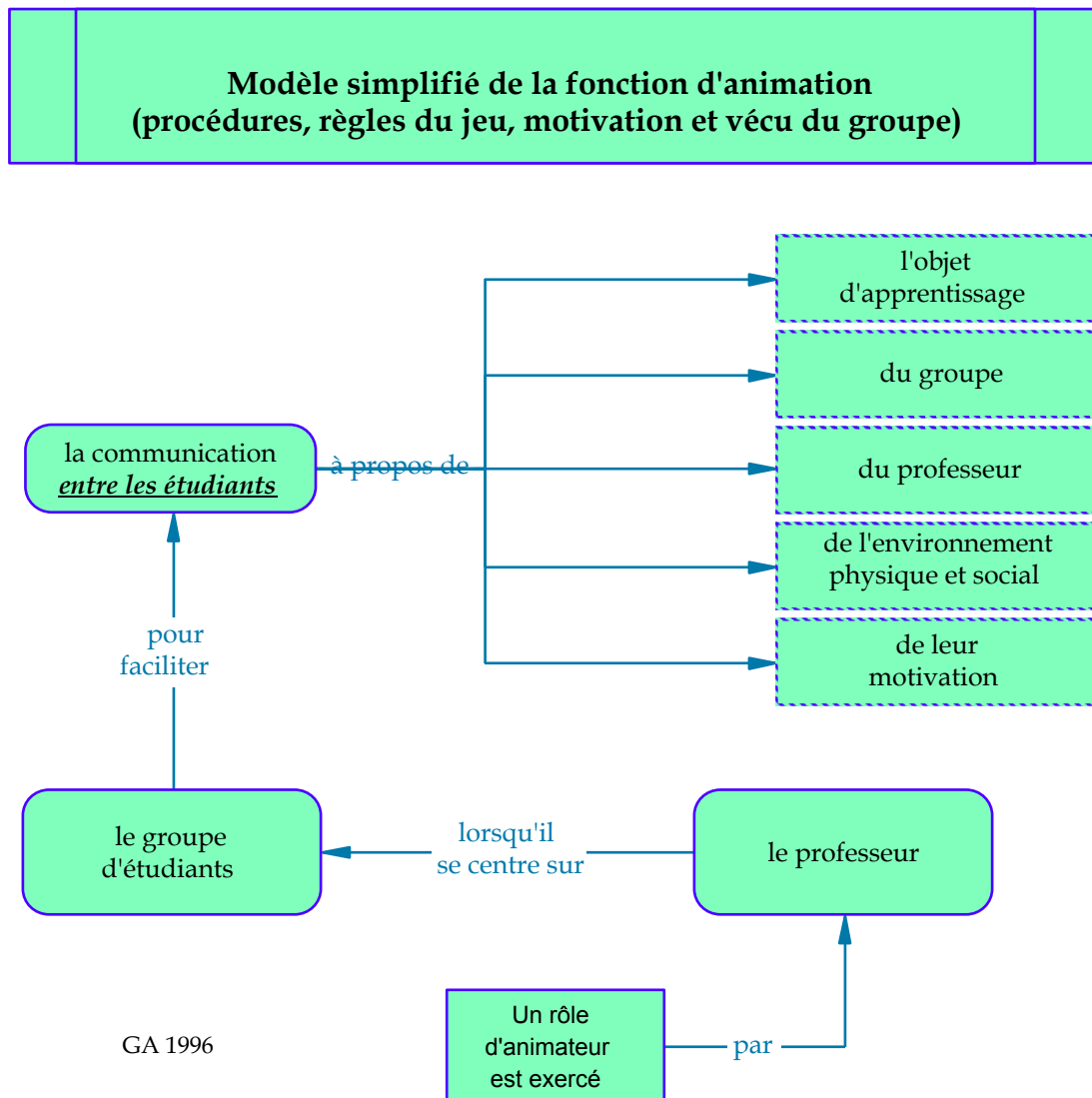
Modèle simplifié de l'activité d'enseignement en classe

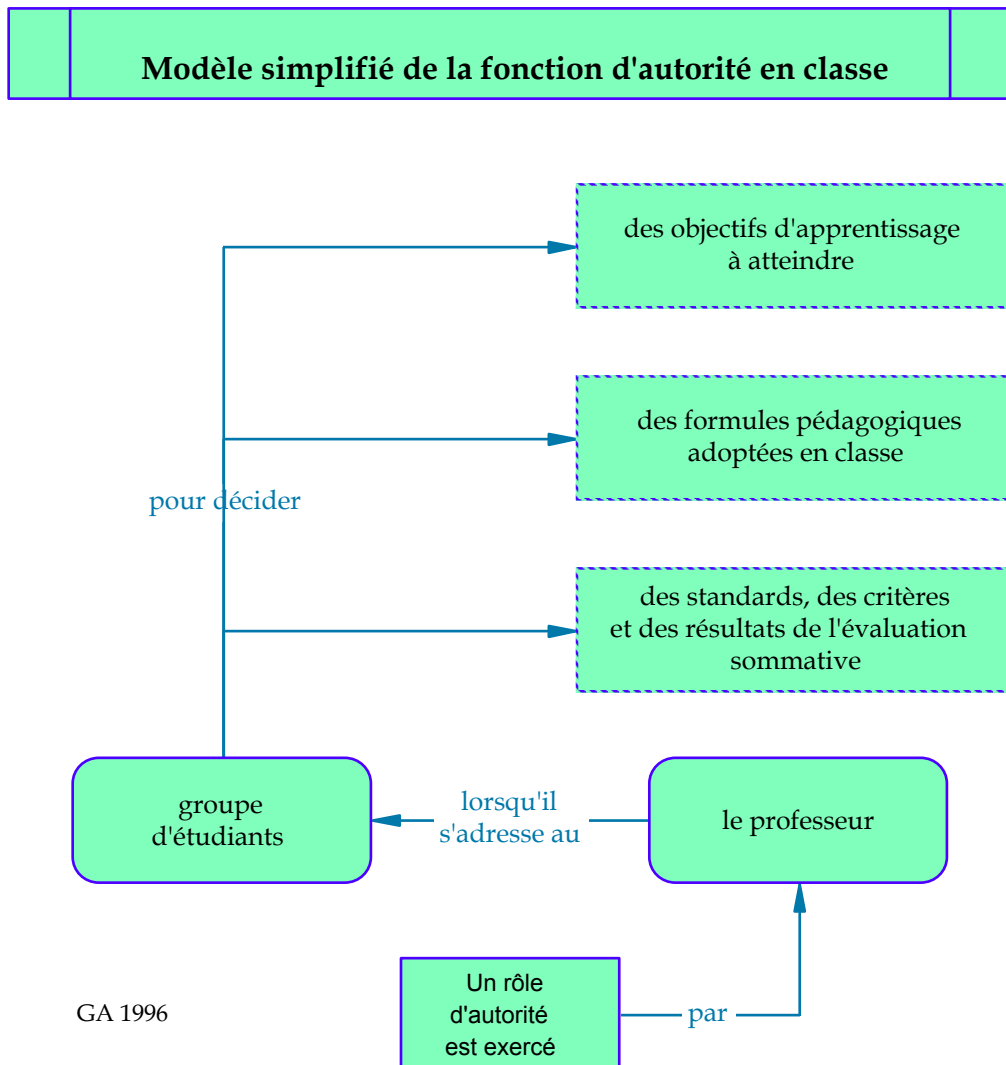


Modèle simplifié de l'activité d'apprentissage en classe



GA 1996





2- La conception et la gestion d'un projet collectif de type éducatif

Nous prendrons comme cadre de référence le processus de la gestion d'un projet pour définir les grandes compétences d'un professeur au collégial. Nous croyons que c'est le cadre de référence le plus proche de la réalité professionnelle de celui-ci, car l'intervention pédagogique, tout autant au niveau du programme que d'un cours, est en quelque sorte d'abord et avant tout un projet éducatif à concevoir et à gérer. Comme dans tout projet, il y a des clients et leurs besoins à satisfaire et un expert ou un groupe de spécialistes qui à partir de ces besoins définissent des objectifs en termes de résul-

tats à atteindre à l'intérieur d'échéances et de ressources limitées à respecter.

Le besoin général à satisfaire dans tout projet éducatif est celui d'apprendre. Le service professionnel à rendre est essentiellement celui de l'aide à l'apprentissage. Ce service doit toujours poursuivre trois grandes fins : celle de contribuer à la croissance récurrente du potentiel individuel de chacun des clients, celle de contribuer à l'adaptation récurrente de la clientèle à ses environnements et celle de contribuer au développement progressif de son autonomie dans l'atteinte des deux premières fins. Le client porte déjà en lui tout le potentiel d'une autonomie à actualiser et le processus naturel pour le développer, celui de l'apprentissage. Les spécialistes de l'éducation sont là pour l'aider à découvrir et exploiter ces virtualités.

Dans le contexte d'un projet éducatif, à la grandeur d'un cours ou d'un programme, chaque objet d'apprentissage présenté aux étudiants, seul ou mis en relations avec d'autres objets d'apprentissage, doit être assez riche pour permettre l'atteinte de ces trois fins. Chaque objet doit plus particulièrement avoir la possibilité d'être agi si l'on veut assurer le développement de l'autonomie. Nul ne peut apprendre à danser s'il se contente d'observer le tango et les valse de ses professeurs, même si cette exemplarité est incontournable. Le professeur, en tant que professionnel de l'éducation, conçoit et gère les interventions pédagogiques les plus appropriées pour assurer les cinq formes de l'intégration des apprentissages présentées au début du présent document. Les formules pédagogiques riches garantissent mieux que d'autres l'atteinte des grandes fins de l'éducation des petits de l'espèce humaine.

Le cadre théorique proposé ici, axé sur les fonctions à exercer en classe et sur les étapes de la gestion d'un projet, regroupe les grandes compétences d'un professeur au collégial autour de trois thèmes : la conception d'une intervention pédagogique, la gestion de l'intervention pédagogique et la contribution à la qualité du projet éducatif collectif. Il a été élaboré pour décrire ce que réalise un professeur en exercice au collégial et non pour définir un plan de formation initiale des maîtres ou pour monter un système d'évaluation de performance.

3- Les principales compétences d'un professeur en exercice au collégial

Voici, sous forme de tableau synthétique, une proposition de cadre théorique pour développer ultérieurement un profil plus complet des compétences professionnelles exercées par un professeur au niveau collégial.

Compétence générale	Compétences spécifiques
A- Concevoir une intervention pédagogique	1- Identifier les caractéristiques d'une clientèle et ses besoins d'apprentissage. 2- Déterminer les objectifs d'apprentissage. 3- Déterminer les moyens pertinents (activités et ressources) pour atteindre les objectifs d'apprentissage correspondants aux besoins et caractéristiques de la clientèle. 4- Planifier les activités pédagogiques.

Compétence générale	Compétences spécifiques
B- Gérer une intervention pédagogique.	5- Déterminer la contribution respective des ressources à la réalisation des activités. 1- Exercer les fonctions didactiques nécessaires à un enseignement explicite des objets d'apprentissage en tenant compte des besoins et caractéristiques de la clientèle. 2- Accompagner la clientèle dans l'appropriation des objets d'apprentissage en soutenant sa motivation à apprendre et en créant dans l'instant des situations pédagogiques adaptées à son rythme et à son style d'apprentissage. 3- Gérer les communications entre les membres du groupe de manière à assurer un traitement efficace des objets d'apprentissage dans le respect des individus et des règles de fonctionnement acceptées par eux. 4- Associer la clientèle aux décisions qui les concernent. 5- Déterminer les formules pédagogiques (contextes, standards et critères) qui permettent d'observer les performances attestant la maîtrise des objets d'apprentissage.
C- Contribuer à la qualité du projet éducatif collectif.	1- Assurer un développement professionnel continu. 2- Contribuer à la qualité de vie professionnelle du département. 3- Contribuer à la qualité des programmes d'études. 4- Contribuer à la qualité du projet éducatif du collège. 5- Contribuer à la qualité des relations établies par le collège avec la communauté locale et régionale et avec les autres organismes du réseau de l'éducation.

Bibliographie

- ANASTASI, A. *Introduction à la psychométrie*, Guérin Universitaire, Montréal, 1994.
 ARCHAMBAULT, G. *Les habiletés intellectuelles ! Qu'est cela ?* Groupe de recherche sur les habiletés intellectuelles, PERFORMA, Montréal, 1992.

- ARCHAMBAULT, G. *L'épreuve synthèse de programme et l'intégration des apprentissages. Quarante-sept formules pédagogiques favorisant l'intégration des apprentissages*, Cégep beauce-Appalaches Saint-Georges 1996.
- COMMISSION DES AFFAIRES DE RELATIONS DE TRAVAIL ET DE RESSOURCES HUMAINES. *Description type du poste d'enseignant de collège*, Fédération des cégeps, Montréal, 1992.
- CONSEIL DES COLLEGES. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Gouvernement du Québec, 1992.
- CONSEIL DES COLLEGES. *La perspective intégrée dans les programmes techniques : une voie d'avenir à consolider*, Document de réflexion de la Commission de l'enseignement professionnel, Gouvernement du Québec, 1993.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION. *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, 1990.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Gouvernement du Québec, 1991.
- CROCKER, L., ALGINA, J. *Introduction to classical and modern test theory*, H.R.W., New York, 1986.
- DANIS, C. et TREMBLAY, N. A. *Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie* in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, no 3, 1985
- DELISLE, S., CANTIN, G. *Évaluation en stage : un modèle de grilles*, Cégep de Saint-Jérôme, Saint-Jérôme, 1994.
- DEVELAY, M. *Peut-on former des enseignants ?* Paris, ESF, 1994
- FONTAINE, S. *L'activité pédagogique : bilan et perspectives de renouveau*, Étude réalisée pour le Conseil supérieur de l'Éducation dans le cadre de son rapport annuel 1992-1993, Gouvernement du Québec, 1993.
- FORCIER, P. *Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial*, in *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 4, mai 1992.
- FORCIER, P., LALIBERTE, J. *Enseigner ... oui, mais comment ?*, in *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 3, mars 1993.
- FORCIER, P., LALIBERTE, J. *Haro sur la pédagogie et les pédagogues ! Vraiment ?*, in *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 4, mai 1993.
- FORCIER, P., LALIBERTE, J. *Du maître arbitre au maître entraîneur*, in *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 2, décembre 1993.
- FORCIER, P. *PERFORMA : un outil adapté pour assurer la formation continue, en pédagogie et en didactique, des enseignantes et des enseignants de l'ordre collégial*, Compte rendu de la réunion de l'assemblée générale des répondantes et des répondants locaux de PERFORMA des 15, 16 et 17 juin 1993, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1993.
- GAUTHIER, C., MARTINEAU, S., SIMARD, D. *À la recherche d'une base de connaissances en enseignement*, in *Pédagogie collégiale*, vol. 8, no 2, décembre 1994.
- GREGOIRE, R., TURCOTTE, G., DESSUREAULT, G. *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*, Conseil des Collèges, Gouvernement du Québec, 1985.
- LA RUE, M., WHYTE, M. *Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps*, Commission de l'enseignement professionnel, Conseil des collèges, 1987.
- LEYPOLDT, M. *40 ways to teach in groups* Judson press Valley Forge 1975
- LASNIER, F. *La mesure de la cohésion dans les équipes sportives*, Cégep Sainte-Foy, Québec, 1989
- LAVOIE, C., PAINCHAUD, J. *Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement continu*, Cégep Édouard-Montpetit, Montréal, 1992.
- LENOIR, Y., LAFOREST, M., PELLERIN, B. *La professionnalisation de l'enseignement au Québec*, in *European Journal of Teacher Education*, vol. 17, no 1-2, 1994.
- MATTE, N. *Une recherche-action sur une démarche d'encadrement, d'aide et de soutien à l'éducation des adultes*, in *Lignes pédagogiques*, vol. 6, no 1, Rimouski, novembre 1992.
- MCGAGHIE, W.C. *Professional competence evaluation*, in *Educational Researcher*, vol. 20, no 1, 1991.
- MELLOUKI, M. *La qualification des enseignants : un enjeu et ses acteurs*, in *La profession enseignante au Québec, Enjeux et défis des années 1990*, Documents de recherche, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1991.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION. *La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle : rapport d'analyse de situation de travail*, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Gouvernement du Québec, 1994.
- PERFORMA *Colloque du 20ème anniversaire de PERFORMA, synthèse des travaux en ateliers*, PERFORMA, Université de Sherbrooke, 1994.
- PERRON, M. *Présentation*, in *La profession enseignante au Québec, Enjeux et défis des années 1990*, Documents de recherche, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1991.

- PFEIFFER, W. et JONES, J. E. *Le répertoire de l'animateur de groupe*, Actualisation, Montréal, 6 volumes en 1982 et 6 volumes en 1992
- POIRIER-PROULX, L. *Le perfectionnement des enseignantes et enseignants du secteur professionnel au collégial*, Rapport de recherche, Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA, Victoria-ville, 1991.
- ROY, D. *Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial ?*, in *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 1, septembre 1991.
- ROY, D. *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Service de recherche et perfectionnement, Cégep de Rimouski, Rimouski, 1991.
- SAINT-ONGE, M. *La compétence des professeurs*, Atelier 5.2, Actes du 10ème colloque de l'Association québécoise pour la pédagogie au collégial, 1990.
- SAINT-ONGE, M. *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*, Tirés à part, Pédagogie collégiale, 1990.
- ST-ARNAUD, Y. *Les petits groupes Participation et communication*, Les Presses de l'Université de Montréal et les éditions du CIM, Montréal 1978.
- SÉVIGNY, R. et WENER, N. *L'intervention psychosociologique*, Université de Montréal 1968.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*, Les Éditions Logiques, Montréal 1992.
- TOURNIER, M. *Typologie des formules pédagogiques*, Ministère de l'Éducation, Québec 1978.
- TREMBLAY, G. *À propos de la nouvelle composante de formation générale centrée sur les compétences*, Service de développement pédagogique, Cégep Marie-Victorin, Montréal, 1993.
- TREMBLAY, G. *À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques*, Fédération des cégeps, Montréal, 1990.
- VAN DER MAREN, J.-M. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Librairie de l'université de Montréal, 1993.