

Actes du 19^e colloque de l'AQPC

RASSEMBLER NOS FORCES

AUTOUR de la classe, des enseignants et des enseignantes,
des programmes et des collèges



10A 29

Un profil de compétences du personnel
enseignant du collégial

Marielle PRATTE
Michelle LAUZON

UN PROFIL DE COMPÉTENCES DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU COLLÉGIAL

Michelle LAUZON, conseillère pédagogique et répondante locale de PERFORMA
Collège de Maisonneuve

Marielle PRATTE, conseillère pédagogique et répondante locale de PERFORMA
Collège François-Xavier-Garneau

Dans le contexte social et collégial des années à venir, quelles compétences professionnelles les professeurs du collégial auront-ils à développer au cours de leurs années de pratique ? Quelles conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de la profession enseignante pourraient servir d'assises pour définir ces compétences ?

Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial, c'est un document produit par un groupe de travail de PERFORMA¹ qui prend position sur ces questions. Il constitue ainsi pour les répondants locaux de PERFORMA dans chaque collège un cadre de référence pour penser le perfectionnement psychopédagogique à offrir au cours des prochaines années.

Durant l'année 1998-1999, une série d'articles dans *Pédagogie collégiale* a fait connaître ce profil. Récemment, le texte complet a été publié². À titre de membres du groupe de travail qui a produit ce profil, nous avons souhaité le présenter à ce 19^e Colloque de l'AQPC dans le but de susciter des échanges sur la profession enseignante au collégial et sur la contribution de ce profil à son évolution.

Également, à un moment où le débat sur la formation nécessaire pour enseigner au collégial est réactivé, notamment par les travaux en cours au Conseil supérieur de l'éducation³, il nous semblait intéressant d'explicitier la perspective de *professionnalisation* de l'enseignement qui sous-tend le profil. Cette perspective renvoie à un mouvement d'idées qui exerce une grande influence sur l'évolution de la profession enseignante à tous les ordres d'enseignement.

Nous présentons donc tout d'abord quelques éléments pour situer le mouvement de professionnalisation de l'enseignement et la façon dont le profil élaboré par le groupe de travail de PERFORMA s'y rattache. Nous décrivons ensuite la méthode adoptée par le groupe de travail, les assises du profil et les compétences se rattachant à chacun des quatre champs d'action de l'activité d'enseignement au collégial.

Le mouvement pour la professionnalisation de l'enseignement

Le profil proposé par le groupe de travail de PERFORMA s'inscrit dans un contexte d'idées. Appelons *mouvement de professionnalisation de l'enseignement* ce contexte ou cet ensemble de façons de voir l'enseignement et le devenir de la profession enseignante à divers ordres d'enseignement.

Origine et portée du mouvement

Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement met de l'avant des propositions relatives à la nature de cette activité professionnelle, aux conditions d'exercice qui devraient prévaloir, à la formation qui devrait y conduire, etc. Il a émergé au cours des 30 dernières années en relation avec l'enseignement au primaire et au secondaire. Plus récemment, il exerce une influence sur les réflexions qui concernent l'enseignement supérieur.

L'enseignement est-il une profession, une semi-profession, un métier, un art ? Cette question n'est pas nouvelle. Mais, souligne Gohier (1999), on observe une forte tendance ces dix dernières années, en Europe et en Amérique du Nord, à répondre que l'enseignement est un acte professionnel. Qui répond ainsi ? Notamment, trois groupes d'acteurs importants : des décideurs politiques, des associations professionnelles d'enseignants et des formateurs d'enseignants.

Des décideurs politiques qui constatent l'échec des réformes qui n'avaient pas pris en compte les enseignants et préconisent une redéfinition des responsabilités des enseignants. Des associations professionnelles d'enseignants qui adoptent la professionnalisation de l'enseignement comme une option leur permettant de revendiquer leur autonomie et de faire valoir sur la place publique la complexité de leur tâche et la spécificité de leurs compétences. Des formateurs d'enseignants qui voient dans la professionnalisation de l'enseignement l'occasion de mettre en évidence le développement d'un savoir systématique sur l'enseignement et de réorienter les programmes de formation pour assurer une meilleure intégration des savoirs théoriques et pratiques.

Des concepts-clés

Dans tout le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, le concept originaire est celui de profession. Beaucoup de recherches en sociologie des professions ont porté sur la définition des caractéristiques qui spécifient les professions par rapport à d'autres occupations. Cette approche centrée sur le produit final a été délaissée au profit d'une approche plus dynamique orientée vers l'étude des étapes à franchir dans le processus de professionnalisation (Anadon, 1999).

Profession

Dans l'ensemble, ces études ont conclu qu'une « profession se caractérise par une activité intellectuelle, acquise au cours de longues années d'études, par une pratique spécialisée qui implique une grande responsabilité et par un service centré sur les besoins de la société » (Anadon, 1999, p. 4). D'autres caractéristiques sont également importantes : les professions sont soutenues par un corps théorique à partir duquel le professionnel peut analyser et améliorer sa pratique, et ainsi acquérir une autorité qui lui permet de décider de ce qui est bon pour la clientèle qu'il sert. Aussi, la pratique professionnelle doit respecter un code d'éthique et elle est guidée par une culture (concepts, croyances, etc.) qui se transmet dans le groupe professionnel et est sanctionnée socialement. Cette sanction garantit par ailleurs des pouvoirs et des privilèges aux membres.

Un courant de recherche a donc explicité ce qui caractérise les professions. Par la suite, d'autres études ont porté sur le processus par lequel une activité peut passer d'un statut à un autre. Car, font ressortir ces études, les occupations professionnelles sont des réalités sociales qui se définissent et se redéfinissent en même temps qu'évoluent les savoirs sur lesquels elles s'appuient, l'efficacité de leurs pratiques, l'importance relative du service qui fait leur spécialité, etc.

Professionnalisation

Bourdoncle (1991) analyse trois utilisations du concept de professionnalisation dans la littérature. Dans les trois cas il s'agit d'un processus de changement.

1. Au sens strict, la professionnalisation désigne le processus par lequel une occupation devient reconnue comme profession. Le groupe professionnel concerné met en œuvre des stratégies et des rhétoriques collectives pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités. C'est toutefois un processus interactif comme l'illustre la définition suivante : « processus dynamique au cours duquel une profession se développe en cherchant à répondre à des besoins provenant de son évolution et des changements dans l'environnement dans lequel elle se situe » (Anadon, 1999).

2. Dans certains écrits, la professionnalisation est présentée plutôt sous l'angle du processus par lequel les individus adhèrent au discours et aux normes établies collectivement dans leur groupe professionnel, étant ainsi amenés à respecter dans leur pratique les procédures et les normes établies par le groupe. Vue ainsi, la professionnalisation est une forme d'apprentissage social conduisant au professionnalisme. Bourdoncle suggère qu'il faille plutôt parler alors de *socialisation professionnelle*.
3. En sciences de l'éducation, le concept de professionnalisation renvoie souvent à l'amélioration des capacités individuelles et collectives des enseignants, à la rationalisation des savoirs mis en œuvre dans la profession, ceci entraînant une plus grande maîtrise ou une plus grande efficacité individuelle et collective. Dans cette acception, selon Bourdoncle, la professionnalisation est alors synonyme de *développement professionnel*.

Professionnalisation, socialisation professionnelle et développement professionnel sont par ailleurs, on le voit bien, trois processus en interaction. À titre d'exemple, les efforts d'un groupe professionnel pour obtenir une plus grande reconnaissance de ses compétences, et des conditions de pratique qui en tiennent compte, s'appuient sur la démonstration du professionnalisme des membres et de la pertinence de leur formation. D'un autre côté, la formation et le perfectionnement professionnels constituent des occasions de socialisation professionnelle, requièrent l'apport des praticiens et la collaboration avec les associations professionnelles.

Les changements visés

Les enseignants qui adoptent la professionnalisation de l'enseignement comme cible pour le développement de leur activité et de leur groupe professionnels aspirent à une reconnaissance de leur expertise et à une autonomie d'action plus grandes. Ils ont à négocier avec les décideurs politiques les contreparties en termes de qualifications et d'exigences d'imputabilité qui leur vaudront l'octroi de conditions de pratique correspondant à un statut professionnel. Du côté des sciences de l'éducation, on les invite à devenir des praticiens qui s'alimentent à un savoir systématique sur l'enseignement, leur capacité de référer à un corps de connaissances validées pouvant être un atout dans leurs efforts pour faire reconnaître leur expertise.

Analysant l'évolution des idées sur la professionnalisation de l'enseignement, Anadon conclut en décrivant le mode d'exercice du métier qu'elle implique :

La professionnalisation apparaît comme inévitable car elle suppose la prise en charge par les pairs du fonctionnement de l'école, la formation continue, la

division du travail entre collègues et elle demande aux enseignants de pratiquer un pluralisme de méthodes, d'approfondir leurs connaissances et leurs compétences, de développer leur maîtrise de soi et une identité professionnelle forte ; bref, de remplacer l'application stricte de méthodologies, de recettes et de « trucs » par la construction de démarches didactiques orientées par les objectifs d'enseignement, par la diversité des élèves, par la collaboration entre enseignants et parents. (Anadon, 1999, p. 13-14)

Comme on le voit, la professionnalisation propose aux enseignants une voie vers une plus grande reconnaissance tout en comportant des exigences importantes sur le plan de la compétence en enseignement et du travail en collégialité.

Professionnalisation et profil de compétences de PERFORMA

Les éléments que l'on vient de présenter sur le mouvement pour la professionnalisation de l'enseignement permettent à chacun de comprendre que ces réflexions rejoignent les professeurs de l'enseignement supérieur différemment qu'elles ne rejoignent les enseignants du primaire et du secondaire, mais les rejoignent néanmoins.

Dans le paysage de la profession enseignante au collégial, on retrouve actuellement, du côté des responsables politiques, le Conseil supérieur de l'éducation qui propose une orientation de professionnalisation de l'enseignement à tous les ordres d'enseignement. On retrouve les syndicats d'enseignants qui s'expriment, notamment à ce colloque-ci, sur la place de la formation pédagogique dans le cheminement professionnel des enseignants du collégial. Du côté des intervenants dans la formation, on retrouve les responsables du programme PERFORMA qui se donnent une représentation des compétences que le perfectionnement pédagogique devrait viser à développer chez les enseignants du collégial, des compétences d'enseignant professionnel.

C'est dans la perspective d'alimenter le débat sur le devenir de la profession enseignante au collégial que nous présentons ce profil. Nous vous invitons à en prendre connaissance, à le discuter et à apporter votre contribution à l'avancement des réflexions à ce sujet.

Présentation du profil

Le document est le produit d'une recherche effectuée par un groupe de travail de PERFORMA. Une première étape de travail a consisté en une revue de littérature concernant les compétences ou les connaissances nécessaires à l'enseignement. Le concept de *compétence professionnelle* a servi de trame de fond à l'analyse de cette documentation. Les questions suivantes ont alimenté la réflexion et orienté le travail : Qu'est-ce qui est de l'ordre

des compétences et qu'est-ce qui est de l'ordre des connaissances à mettre en œuvre pour enseigner ? Quelles sont les compétences spécifiques à l'activité d'enseignement ? Comment structurer ces compétences en un ensemble intégré ? Quels sont les éléments déterminants du contexte collégial qui ont une influence sur ces compétences ? Sur quelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage se fondent ces compétences ? Au fur et à mesure de l'avancement des travaux, les résultats ont été validés par l'ensemble des répondantes et des répondants locaux constituant l'Assemblée générale de PERFORMA.

Pertinence du profil : éléments contextuels

Le texte du profil présente les assises contextuelles sous deux rubriques principales : la société de demain et le contexte particulier de l'enseignement collégial.

La société de demain et les nouveaux défis de l'enseignement

Avec l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'information devient de plus en plus abondante et facilement disponible pour tous les citoyens. Cela pose des défis à l'enseignement : intégrer les TIC dans le cadre scolaire, former les élèves à transposer l'information en savoir véritable et surtout prendre en compte que l'école n'est plus le seul lieu d'accès au savoir, et le professeur le seul détenteur du savoir. Conséquemment, le rôle de l'enseignant ne peut plus demeurer principalement orienté vers la transmission du savoir. L'enseignant est appelé à guider l'élève dans son processus de gestion de l'information.

La société actuelle est de plus en plus pluraliste et marquée par une transformation des valeurs. Les rôles que sont appelés à jouer les enseignants sont conséquemment transformés et élargis : rôles d'agent de la culture et d'agent de socialisation. Les enseignants ont à développer chez leurs étudiants tant une capacité d'adaptation au changement et à la diversité qu'une identité culturelle.

Le contexte particulier du collégial

Tout comme l'université, le collégial appartient à l'enseignement supérieur. L'ordre supérieur d'enseignement a des visées de spécialisation en même temps que de formation générale. La formation fondamentale établit le lien entre ces deux dimensions. La formation fondamentale peut se définir par cinq caractéristiques : elle vise le développement intégral de la personne (cognitif, psychoaffectif et social), elle est ancrée dans les champs de spécialisation du programme, elle vise l'apprentissage des fondements des champs du savoir, elle requiert la cohérence interne de la formation et elle permet la transférabilité des apprentissages.

Le groupe de travail retient aussi deux autres caractéristiques du contexte actuel de l'enseignement collégial. L'enseignement est une responsabilité collective. L'approche-programme devient de plus en plus présente dans les cégeps. Les enseignants doivent donc développer leur connaissance du programme et apprendre à travailler en équipe.

En outre, enseigner au collégial est une tâche de plus en plus complexe et exigeante qui s'effectue dans un contexte de réduction des ressources.

Les assises théoriques

Après avoir précisé les assises contextuelles du profil, le groupe de travail s'est penché sur les assises théoriques de ce profil. Il a ainsi défini différents concepts inhérents à l'activité d'enseignement dont les principaux sont : enseigner, apprendre et compétence.

Réduit à sa plus simple expression, enseigner, c'est aider à apprendre. Il y a donc nécessairement corrélation entre la conception de l'apprentissage et la conception de l'enseignement. Le groupe de travail situe ses travaux dans une approche constructiviste en postulant que l'apprentissage implique des processus internes actifs du sujet, qui interagissent avec le milieu environnant et que le savoir est le produit de l'activité de l'élève. Apprendre, c'est à la fois un processus actif et constructif et c'est aussi le produit de ce processus. Apprendre est un processus, car c'est un « acte de perception, d'interaction, et d'intégration d'un objet par un sujet » (Legendre, 1993). Apprendre est aussi un produit dans le sens de la

résultante d'un cheminement d'évolution chez un sujet qui peut se traduire, entre autres, par l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés ou d'un savoir-faire, l'adoption de nouvelles attitudes, de nouvelles valeurs, de nouvelles orientations cognitives, de nouveaux intérêts ou d'un savoir-être (Legendre, 1993).

Enseigner implique donc de créer les conditions et les situations qui sont susceptibles de stimuler et d'encadrer le processus d'apprentissage. À la suite du Conseil supérieur de l'éducation, le groupe de travail reconnaît quatre caractéristiques principales à l'activité d'enseignement : enseigner est un acte interactif, réflexif, complexe et professionnel. Enseigner est un acte interactif parce que c'est un travail qui a pour objet une personne, c'est une activité qui implique d'être en relation avec un sujet en même temps que de gérer des interactions multiples. Enseigner est aussi un acte réflexif car l'enseignante ou l'enseignant doit transformer son expérience en savoir. C'est de plus un acte complexe car enseigner comprend des tâches diversifiées et de haut niveau intellectuel. Enfin, c'est acte professionnel car c'est une activité qui possède un caractère de service public, qui implique une action autonome et responsable, qui nécessite des savoirs

de haut niveau ainsi qu'une expertise spécifique tout en étant soumis à des exigences éthiques élevées.

La définition du concept de compétence que le groupe de travail a retenue s'inspire des définitions courantes de la littérature actuelle. La compétence est ainsi définie comme « une capacité stable d'action immédiate et efficace dans un domaine d'activité, fondée sur un ensemble intégré et pertinent de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs » (Groupe de travail, 1998). À la suite de Le Boterf (1995), le groupe de travail est d'avis que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du " savoir mobiliser " ».

Les quatre champs d'action du profil

Le caractère professionnel que le groupe de travail reconnaît à l'acte d'enseigner l'amène à penser que la pratique professionnelle de l'enseignement s'appuie sur des ressources qui sont mobilisées dans des compétences, elles-mêmes mises en œuvre dans des champs d'action.

Cette activité professionnelle s'exerce dans quatre champs d'action : *la pratique professionnelle elle-même, la communauté éducative, le programme* ainsi que *le cours*. Ces champs d'action qui structurent le profil lui confèrent un caractère innovateur. En effet, le profil aborde des dimensions de l'enseignement qui sont souvent ignorées dans la littérature, la plupart des écrits ne faisant mention que du champ d'action du cours.

1. La pratique professionnelle

La compétence qui s'exprime dans le champ d'action de la pratique professionnelle est la suivante : *construire sa pratique professionnelle en, élaborant son propre système de pensée et d'action, en accord avec sa responsabilité sociale*. Cette compétence présente trois composantes liées aux caractéristiques professionnelles de l'activité d'enseignement surtout en ce qui a trait à l'engagement dans la profession et au perfectionnement continu.

La première des composantes de la compétence peut se résumer ainsi : s'engager activement envers les étudiants, le département, le programme, l'établissement, la profession et la collectivité. La deuxième composante correspond à prendre en charge son propre développement professionnel en se dotant continuellement d'un répertoire de ressources, en actualisant son expertise, en poursuivant une réflexion et une recherche permanentes sur ses pratiques, en réinvestissant ses savoirs d'expérience. Enfin, la dernière composante consiste à assumer la responsabilité de son action en se situant face aux valeurs éducatives et aux règles du système où l'on œuvre, en adoptant une

position éthique et en rendant compte de ses décisions et de ses actions et de leurs effets.

2. La communauté éducative

C'est dans ce champ d'action que s'actualise la deuxième compétence du profil : *participer à la vie de sa communauté éducative*. Cette compétence comporte deux composantes : collaborer selon son expertise, son champ de responsabilité propre, à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation de la mission éducative et des politiques de l'établissement de même que des politiques, orientations et activités de son département ; participer à la vie intellectuelle, culturelle, scientifique de l'établissement, du réseau collégial et du monde de l'éducation.

3. Le programme

La compétence mise en œuvre dans le champ d'action du programme est formulée dans une perspective d'approche-programme : *participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on œuvre*. Les deux composantes de cette compétence peuvent se résumer en ces termes : collaborer selon son expertise et son champ de responsabilité propre à l'analyse de la situation éducative, à la conception, à la mise en œuvre et à l'amélioration continue du ou des programmes où l'on intervient : accorder ses décisions et ses actions individuelles aux décisions et actions collectives et concertées de l'ensemble des acteurs du programme.

4. Le cours

La compétence liée à ce champ d'action : *enseigner dans une perspective de formation fondamentale* est celle dont la littérature fait le plus souvent mention. Cette compétence comporte les quatre composantes suivantes : analyser la situation éducative, concevoir l'intervention pédagogique, réaliser l'intervention pédagogique et enfin réguler son action. Chacune de ces composantes présente plusieurs dimensions dont voici, dans l'ordre, un exemple pour chacune : situer le rôle et la place du cours dans le programme ; sélectionner et structurer les contenus en fonction des objectifs à atteindre et des caractéristiques de la situation ; présenter un contenu organisé et structuré de façon à favoriser la construction de leur propre savoir par les étudiants ; analyser les effets de son enseignement sur l'apprentissage des étudiants et, le cas échéant, adapter ses interventions ultérieures.

Le profil de compétences s'accompagne d'un *répertoire de ressources* qui présente différents types de savoirs théoriques, pratiques, techniques, technologiques, etc. qui sont mobilisés dans les compétences. Ces savoirs sont répartis en sept domaines : culturel, curriculaire, disciplinaire, psychopédagogique, didactique, capacités et habiletés transversales et enfin dispositions, attitudes et

valeurs. À chacun de ces domaines correspond une liste de savoirs dont l'ampleur et la profondeur varient en fonction des domaines. Il importe de noter que ces listes ne sont ni exhaustives ni prescriptives. Ces savoirs peuvent être acquis de multiples façons : formation initiale, perfectionnement, expérience, recherche, etc.

En guise de conclusion

Différents groupes s'intéressent à la qualité de l'enseignement et au devenir de la profession enseignante. Les enseignants du collégial sont eux-mêmes les acteurs essentiels de leur professionnalisation, de leur développement professionnel et de celui de leurs collègues.

En ce qui concerne le perfectionnement pédagogique, un programme comme PERFORMA offre aux enseignants l'occasion d'intervenir comme personnes-ressources auprès de collègues ; les programmes d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants qui se développent dans les collèges constitueront pour eux un autre lieu d'intervention de plus en plus important.

Différentes avenues pourraient être explorées davantage au collégial pour définir et développer les compétences professionnelles en enseignement : recherches ayant pour objet les savoirs des enseignants du collégial et les fondements de leurs compétences professionnelles ; partenariats divers entre universités et collèges pour la formation professionnelle ; groupes d'auto-développement utilisant une approche de recherche-action ; groupes utilisant l'approche de pratique réflexive, etc.

Références

- Anadon, M. (1999) « L'enseignement en voie de professionnalisation » dans Christiane Gohier et al. *L'enseignant, un professionnel*. PUQ, p. 1-20.
- Bourdoncle, R. (1991) « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines » dans *Revue française de pédagogie (94)* : 73-92.
- Gohier, C. « Avant-Propos » dans Christiane Gohier et al. *L'enseignant, un professionnel*. PUQ.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Édition d'organisation.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin éditeur.

Notes

- ¹ Les membres du groupe de travail sont : Guy Archambault, Cégep de Beauce-Appalaches, Andrée Cantin, Cégep régional de Lanaudière, Sophie Dorais. Groupe de recherche-action, Yves Fontaine, Cégep de Valleyfield, Manon Gosselin. Groupe de recherche-action, Jacques Laliberté. Groupe de recherche-action, Armand Lamontagne. Cégep Édouard-Montpetit, Michelle Lauzon, Cégep de Maisonneuve, Denyse Lemay, Cégep Bois-de-Boulogne, Marielle Pratte, Cégep François-Xavier-Garneau, Hélène Servais, Cégep de Limoilou.
- ² Dorais, S. et J. Laliberté. *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Éditions du CRP, Collection PERFORMA. 1999.
- ³ La Commission de l'enseignement collégial du Conseil prépare un avis portant sur la formation du personnel enseignant au collégial. La pertinence d'une formation professionnelle propre à l'enseignement, au-delà de la formation disciplinaire, le contenu d'une telle formation, les modalités de son organisation constituent les principales questions étudiées.