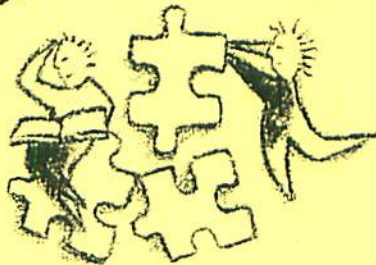


# RASSEMBLER NOS FORCES

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



11A 76

La pertinence d'une formation pédagogique et  
professionnelle au collégial

*Table ronde*

Denis ARCAND  
Jean-Claude DRAPEAU  
Guy HERBERT  
Pierre PATRY



## LA PERTINENCE D'UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE ET PROFESSIONNELLE AU COLLÉGIAL

Jean-Claude DRAPEAU  
Vice-président aux affaires pédagogiques  
Fédération autonome du collégial

Pour la Fédération autonome du collégial, la question de la formation des enseignantes et des enseignants déborde le prisme dans lequel s'inscrit le questionnement du Conseil supérieur de l'éducation.

### Introduction

En janvier dernier, la Fédération autonome du collégial (FAC) participait à la consultation du Conseil supérieur de l'éducation sur la formation du personnel enseignant au collégial. Les représentants de la FAC ont défendu une position articulée autour d'un principe partagé par les profs du collégial depuis des années, soit celle d'une incontournable et solide base disciplinaire essentielle pour enseigner à l'ordre collégial.

Dans son propos, la Fédération autonome du collégial trouvait important de faire part à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation de ses préoccupations et de ses orientations au regard du travail professionnel des enseignantes et des enseignants du collégial dans le contexte des changements actuels<sup>1</sup>.

### La psychopédagogie, un moyen de faire passer les réformes !

D'entrée de jeu, nous y avons déploré le questionnement très directif de la Commission qui induisait à une seule réponse, celle de l'absolue nécessité de la formation initiale professionnelle et psychopédagogique. Nous avons fermement réfuté cette prémisse quitte à paraître anti-professionnels. Et nous avons qualifié l'orientation de la Commission de prétexte pour faire passer de force une réforme qui ne rencontrait pas l'adhésion de la majorité des enseignantes et des enseignants.

Il nous apparaît évident que les façons de faire, plus particulièrement depuis 1992, afin d'introduire des changements au collégial, s'apparentent à de l'improvisation, à une imposition des réformes, voire à de l'acharnement à l'endroit du réseau collégial et de ses pratiques. Le questionnement de la Commission suggère l'impression que les enseignantes et les enseignants doivent être les seuls à

porter le poids des ratés majeurs de la mise en place de la réforme Robillard.

Pour bien paraître, que ce soit devant l'opinion publique, devant les administrations des collèges ou même entre nous, plusieurs, dont le Conseil supérieur, se sentent obligés de prôner une modification des exigences de la formation initiale des enseignantes et des enseignants afin de créer l'illusion d'une « nouvelle » compétence qui mettrait les cégeps enfin et pour longtemps à l'abri du dénigrement. Vous comprendrez aisément qu'il ne s'agit pas là, en ce qui nous concerne, d'une solution appropriée.

Nous affirmons donc qu'il y a, derrière leurs intentions et leur insistance, une volonté de faire passer indirectement, sous le couvert de la nécessaire qualification et requalification des maîtres, les réformes Robillard et Marois, notamment aux plans de l'approche par compétences, de la multidisciplinarité, de la transdisciplinarité, de l'approche programme et de la culture de l'évaluation, de l'engagement institutionnel et communautaire, etc.

Nous posons la question suivante : pourquoi les réformes Robillard et Marois ne passent-elles pas ?

Un bref survol historique nous semble opportun pour répondre à cette question fondamentale. Pour nous, cela est facile à comprendre. En effet, l'ampleur des changements à réaliser était telle, par comparaison aux pratiques établies progressivement au fil des vingt-cinq premières années d'existence des cégeps, qu'il était prévisible que la résistance au changement trop brusque ferait son œuvre. Des consultations préalables, formelles ou informelles, auprès de certaines enseignantes et de certains enseignants, que ce soit en groupe ou individuellement, pouvaient laisser croire que le « renouveau » passerait comme un couteau dans du beurre mou. Comment alors expliquer que ce ne fut pas le cas ? Invoquer le comportement des enseignantes et des enseignants syndiqués comme étant l'unique cause des difficultés à concrétiser ce « renouveau » met de côté de façon bien commode l'engagement démontré et reconnu des enseignantes et des enseignants de l'ordre collégial.

<sup>1</sup> Le texte intégral de l'avis présenté par la FAC au Conseil supérieur de l'éducation a été publié dans le *Factuel*, vol. 11, n° 2, dont vous pouvez obtenir copie.

Selon la FAC, les problèmes qu'entraînait la mise en place des réformes étaient multiples, et leur portée n'a pas été suffisamment prise en compte par les gestionnaires des cégeps et du ministère de l'Éducation. Voici pourquoi.

### **Dérapage organisationnel et mécanismes d'autodéfense**

Intéressons-nous d'abord au fait de passer de l'approche disciplinaire à l'approche programme. C'est un changement majeur qui, qu'on le veuille ou non, remet en cause les fondements mêmes de notre enseignement et de nos pratiques antérieures et, en conséquence, de notre contrat de travail. Passer d'une approche disciplinaire à des approches multidisciplinaires ou pluridisciplinaires et à des approches transdisciplinaires, c'est comme se retrouver d'un coup dans une autre réalité de travail où nos points d'ancrage ne tiennent plus.

La Fédération autonome du collégial considère donc que la portée du changement fondamental qu'est l'approche programme a été sous-estimée, et cela, à plusieurs égards.

Du côté patronal, le fait d'avoir obtenu l'approche programme constituait une certaine victoire qui a fait perdre de vue à la Fédération des cégeps et aux administrations locales à quel point il leur faudrait soigner le processus dans le temps afin d'opérer les cheminements et les transformations qui s'avéraient nécessaires aux plans professionnel et organisationnel.

Du côté des enseignantes et des enseignants, comme professionnelles et professionnels de l'éducation, un certain cheminement avait été amorcé, précédemment, dans la voie de l'approche programme. Cependant, la lourdeur des transformations générées par le renouveau, au-delà de l'approche programme, était telle qu'il s'est produit une surcharge de travail et une saine résistance. Nous pensons entre autres à l'approche par compétences, au regard de laquelle d'ailleurs nous entretenons un bon nombre de réserves, aux révisions de programmes, à la culture de l'évaluation formative et sommative, à la mise sur pied des nombreuses politiques institutionnelles, tout cela dans un contexte où le temps et les ressources nécessaires ont largement manqué. Était-ce de la mauvaise volonté ou bien un réflexe professionnel qui nous permettait de maintenir un certain niveau de stabilité dans l'enseignement collégial ? Pour nous, une conclusion s'impose. À partir de 1992, il y a eu un déplacement des priorités. La mission éducative a cédé le pas à une mission administrative réductionniste qui vient dénaturer le cégep et qui vise en bout de ligne la disparition du réseau collégial.

### **Approche programme : les positions de la FAC**

Ce n'est pas de mauvaise volonté dont nous faisons preuve, mais bien de réalisme. Rappelons que la Fédération autonome du collégial dans sa *Plate-forme pédagogique*<sup>2</sup> a adopté des positions qui font foi, entre autres éléments, de son ouverture à l'approche programme. De plus, cette dernière fait partie de nos demandes de négociation.

Ainsi, dans la mesure où les conditions de sa mise sur pied seront négociées à la satisfaction des enseignantes et enseignants, la Fédération autonome du collégial appuie le développement de l'approche programme.

### **La psychopédagogie : utile, mais non essentielle**

Parlons maintenant de la finalité du travail professionnel des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire la réussite des étudiantes et des étudiants. C'est en considérant cette finalité qu'il nous faut traiter de la « pertinence de l'acquisition d'une formation professionnelle propre à l'enseignement » à l'ordre collégial au-delà de la formation disciplinaire.

D'entrée de jeu, précisons que l'acquisition d'une telle formation ne nous apparaît nullement essentielle à l'ordre collégial. Nous ne nions pas « l'utilité » de l'acquisition de compétences pédagogiques aux fins de l'enseignement collégial, cependant celles-ci peuvent être obtenues sur une base volontaire en complément de la formation disciplinaire acquise avant l'entrée en emploi. Toutefois, il nous semble essentiel de permettre aux enseignantes et aux enseignants du collégial d'avoir droit à des moyens de recherche et de perfectionnement continu dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie.

### **Le mentorat : une voie à développer**

Un autre élément dont il faudrait finalement tenir compte, depuis le temps qu'on en parle, c'est le mentorat. En effet, une attention particulière devrait être accordée aux enseignantes et aux enseignants à leur entrée au cégep en leur permettant de bénéficier de l'expertise de leurs collègues qui sont en fin de carrière, d'autant plus que les premières affectations sont souvent les plus difficiles. De plus, le mentorat permettrait d'éviter la déperdition des savoirs et des pratiques propres à l'enseignement collégial. Ajoutons que le mentorat, par la transmission harmonieuse du savoir-faire et du savoir-être d'enseignantes et d'enseignants chevronnés, contribuerait à l'enracinement de traditions pédagogiques et institutionnelles à partir desquelles pourrait se poursuivre le développement

<sup>2</sup> Fédération autonome du collégial. *Plate-forme d'intervention pédagogique*. Montréal, 1998.

des cégeps. N'est-ce pas là un bel engagement institutionnel ?

### **Décentralisation, compressions et détérioration des conditions de travail**

Parlons maintenant de l'embauche pratiquée par les établissements collégiaux et des conditions de travail qui conduisent à une augmentation du nombre d'enseignantes et d'enseignants au statut précaire et particulièrement une augmentation du nombre d'enseignantes et d'enseignants chargés de cours. Ainsi, qu'en est-il des enseignantes et des enseignants chargés de cours et dispensés, de par leur statut, d'assurer de l'encadrement pédagogique ? La formation psychopédagogique arrivera-t-elle à compenser pour cette impossibilité d'encadrement ?

La Fédération autonome du collégial s'inquiète énormément des effets des compressions budgétaires et de la décentralisation sur les conditions de travail des enseignantes et des enseignants et des impacts que cela aura sur la réussite des étudiantes et des étudiants.

En bout de piste, quelles motivations professionnelles ce contexte d'instabilité et de dévalorisation offre-t-il à nos futures enseignantes et futurs enseignants ? Ce contexte, s'il perdurait, les inciterait-il à augmenter la durée de leur formation universitaire en y ajoutant le volet pédagogique ou psychopédagogique ? Cela ne semble pas évident particulièrement dans le contexte actuel où notre salaire fait encore l'objet de coupes récurrentes.

De plus, l'acquisition obligatoire de la formation psychopédagogique se fera-t-elle au détriment de la compétence disciplinaire ? Signifiera-t-elle en bout de piste un affaiblissement supplémentaire de notre rôle critique au plan disciplinaire ? Déjà, on nous confine à notre cégep. Quelle sera alors la prochaine étape ?

### **Conclusion**

Lorsque l'on y regarde de plus près, les réformes Robillard et Marois représentent, à nos yeux, dans le contexte où elles se réalisent et avec la déficience des moyens de support, un coup de force dirigé contre les enseignantes et les enseignants du réseau collégial. Poser la question de la faiblesse de la formation des enseignantes et des enseignants sous l'angle de la pédagogie et de la psychopédagogie manquantes, c'est occulter les véritables problématiques sous-tendues par les réformes Robillard et Marois.

Cela nous choque, car c'est diffuser, dans l'opinion publique et dans le monde de l'éducation, l'image d'un manque de qualification professionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial. Cela est d'autant plus déplorable qu'il est démontré depuis trente ans que la contribution des enseignantes et des enseignants a permis de développer une véritable pédagogie collégiale. Celle-ci mériterait d'abord d'être réellement valorisée, puis utilisée comme levier d'amélioration. Une telle façon de faire favoriserait davantage la participation des enseignantes et des enseignants aux transformations utiles à l'amélioration des conditions de la réussite étudiante.

C'est exclusivement sous cet angle que la Fédération autonome du collégial se positionne par rapport à la place de la formation pédagogique ou psychopédagogique à l'enseignement collégial. Espérons que la négociation qui s'amorce nous fournira l'occasion de solutionner d'une façon plus appropriée les problématiques issues des réformes Robillard et Marois.