

sionnel. De telles critiques ne peuvent tenir compte de ce qui constitue l'essence de notre activité professionnelle, laquelle repose sur de l'indicible, de l'invisible: notre relation personnelle à l'élève, le temps que nous passons devant cet étudiant-là, et l'effort que nous mettons à lui construire une «tête bien faite», comme le disait Montaigne. Cette relation, ce temps, cet effort ne reçoivent pas la juste monnaie de leur mérite quant à la reconnaissance professionnelle, la valorisation du sentiment de compétence chez les professeurs du collégial, et l'appréciation du travail bien fait dans les conditions existantes. Ce ne sont pas trois millions de dollars de dictionnaires qui vont régler le problème du français au collégial. Pendant ce temps, nous allons en classe rencontrer cent soixante étudiants, nous essayons de leur faire écrire quinze à vingt pages par session, nous tentons de leur rendre une réaction personnelle. Même le ministre, pourtant très conscient de la nature profonde de notre activité professionnelle et des difficultés rencontrées dans son accomplissement, n'a pas encore annoncé de modifications aux conditions d'exercice de notre fonction, et bien au contraire continue de brandir le bâton, comme s'il partageait toujours le discours agressant qui nous a dénigrés et disqualifiés socialement au début des années 80. Ne nous reste-t-il, comme recours, que le repli sur le non-visible qui est en fait l'essence de notre travail et du plaisir que nous y trouvons?

Parmi ces quelques jalons conduisant à définir notre fonction professionnelle, nous devons préciser d'autres formes que prend la partie non visible de notre fonction. Comme professeurs, nous demeurons des individus insérés dans une société, ayant nos antennes dans cette société-là; et nous préparons l'élève à s'y insérer à son tour. De son côté, l'étudiant est en train de regarder notre réaction face aux événements. Qu'il s'agisse de l'action felquiste à l'automne 70, ou récemment de la mort de René Lévesque, de la visite du pape ou de l'explosion de la navette Challenger, l'étudiant devant nous regarde en nous non seulement le professeur de mathématiques ou de littérature, mais également le citoyen, le membre d'une société, participant à son milieu et interagissant avec celui-ci. Et il arrive à l'étudiant de vouloir en parler; cela pourra même être déterminant pour la suite de nos relations avec lui. Cette forme du non-visible, difficilement préparable, difficilement pointable du doigt, et qui fait partie de notre fonction, n'est jamais prise en compte dans l'appréciation de notre tâche et l'évaluation de notre travail.

Une autre forme non visible dans notre fonction: le perfectionnement continu. Certes nous préparons des cours dans le cadre d'une discipline; mais comment être adéquat sans se questionner, se mettre à jour, faire de la recherche, connaître les recherches des autres, s'informer des projets en cours autour de soi? C'est au coeur de notre activité de professionnels. Il est impossible d'aller en classe parler du théâtre et de la production culturelle actuelle sans l'avoir fréquentée assidûment. Tout comme c'est impossible au professeur d'électrotechnique d'aller en classe parler des ordinateurs qui viennent d'être produits sans avoir fouillé dans le «ventre de la bête» jusqu'à ce qu'il connaisse tout ce qu'il y a dedans. Il s'agit là de mise à jour continue; et c'est la seule manière d'amener nos étudiants à concevoir leur formation comme ouverte de façon continue sur de nouveaux apprentissages. En cette matière, discourir nous semble un peu utile; cela doit être présent dans notre pratique de professeur et visible pour l'étudiant, de sorte

qu'il s'en rende compte et se dise: «on ne m'a pas enseigné ça à l'école; mais si je vais voir, si je fouille, je pourrais sûrement l'apprendre moi-même, comme faisait mon professeur dans le temps!». Une tête bien faite: pourquoi pas une tête qui continue de se faire? C'est là aussi une forme du non-visible dans notre fonction professionnelle.

En guise de conclusion, si la chose est possible pour un pareil sujet, quoi de mieux à offrir à l'étudiant qu'un professeur compétent dans sa discipline, pédagogue par l'expérience, créateur dans sa profession, qui, par sa pratique, offre l'image de l'apprentissage permanent, de l'engagement social et qui, de surcroît, est disponible pour faire parler, écouter et parler à son tour à l'étudiant! Un professeur éveilleur de conscience, qui a du temps, et qui se laisse «voir». Est-ce que de ce professeur-là, on reconnaîtra la valeur professionnelle? Est-ce qu'on lui donnera une identité sociale valorisante? À moins que l'on continue d'ergoter: ... enseignants ... ou ... éducateurs ....

## F. Le perfectionnement des enseignants

### PROBLÉMATIQUE

*On constate un véritable éclatement des programmes de perfectionnement. Malgré l'existence de programmes tel Performa et des stages en entreprise, le perfectionnement est le plus souvent axé sur l'enseignant plutôt que sur l'acte même d'enseigner. De plus, il n'existe pas de politique intégrée de perfectionnement.*

*En quoi consisterait une véritable politique de perfectionnement?*

Communication de

Gaétan PELLETIER

Adjoint à la directrice des Services pédagogiques

Cégep de Sainte-Foy

### UNE VÉRITABLE POLITIQUE DE PERFECTIONNEMENT, CE SERAIT QUOI?

En guise d'introduction...

Il était de mon intention de participer à ce colloque des 20 ans. Cependant je n'escomptais pas y faire une communication sur le perfectionnement; et encore moins répondre à la question: En quoi consisterait une véritable politique de perfectionnement?

L'atelier étant d'abord une occasion d'échange, je tenterai au cours des 15 prochaines minutes de faire très succinctement mon tour d'horizon concernant le PERFECTIONNEMENT chez les enseignants. En regard des autres personnels, je dois déclarer forfait puisque je ne connais aucune analyse, étude ou recherche sur le sujet les concernant directement. Ce qui m'oblige à faire un tour d'horizon partiel.

Les principales sources que j'ai consultées et qui ont alimenté mes réflexions, sont:

— Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.) rapports 1985-1986 et 1986-1987.

— Conseil des collèges: Enseigner aujourd'hui au collégial — rapport 1986-1987, Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.

— Fédération des cégeps: Le perfectionnement des enseignants - juin 1986.

Je me suis volontairement limité, pour mon exposé, à faire ressortir certaines données de notre expertise collégiale.

### L'état de la situation

...des personnes et des faits!

- Une situation complexe qui pourrait devenir moins difficile...

Les divers travaux de recherches mènent à certains constats qui ne font que confirmer un sentiment d'urgence et d'inquiétude souvent exprimé au cours des dernières années au sujet du perfectionnement des enseignants:

— les changements technologiques amènent des modifications importantes dans les contenus de plusieurs programmes professionnels;

— le plus bas niveau d'embauche de l'histoire des cégeps et les règles de sécurité d'emploi conduisent au vieillissement du corps professoral;

— dans les budgets accordés aux collèges, la proportion dévolue au perfectionnement va en diminuant de façon constante;

— sauf exception, les programmes universitaires de perfectionnement ne sont pas conçus pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants du collégial;

— le collégial étant le plus haut niveau d'études dans certaines spécialités, le perfectionnement disciplinaire ne peut se réaliser en milieu universitaire pour les enseignants de ces programmes;

— malgré la rareté d'argent et l'existence de besoins non satisfaits par les programmes existants, l'absence de concertation entre les divers intervenants amène la création de programmes de perfectionnement faisant double emploi avec des programmes existants;

— la stabilité et le vieillissement des effectifs;

— des stratégies gouvernementales qui servent des impératifs politiques;

— une crise d'estime sociale qui se transforme aisément en crise d'identité personnelle pour les enseignants.

À ces quelques constats d'ordre politique, sociologique, organisationnel et fonctionnel, il faut en ajouter quelques autres qui concernent directement l'enseignant.

En d'autres mots, qu'est-ce qui motive les professeurs à se perfectionner.

Depuis la mise en place des cégeps, il semblerait que les motifs se sont un peu déplacés. Si les recherches menées par la Fédération des cégeps et le Conseil des collèges ont confirmé les dimensions les plus connues du problème, elles ont aussi permis de mieux connaître certains aspects moins visibles de la situation qui viennent en compléter la lecture et parfois nuancer, sinon contredire, certaines perceptions relatives au perfectionnement des enseignants.

«Ce qui pousse les enseignants à se perfectionner, ce sont d'abord des motifs reliés à leur discipline (dimension cognitive), à leurs activités d'enseignement (dimension pédagogique) ou à leur participation à un projet institutionnel ou départemental (dimension collective). Suivent, et d'assez loin, les motivations se rapportant au développement personnel (dimension personnelle) et finalement les raisons d'ordre économique (dimension professionnelle).

Ces résultats tendraient à démontrer que l'idée généralement répandue voulant que le perfectionnement est d'abord perçu par les enseignants comme un moyen d'augmenter sa scolarité en vue d'un meilleur salaire, ne correspond pas vraiment aux intentions d'une majorité d'enseignants. Par contre, un écart-type élevé sur cette dimension révèle que les attitudes individuelles sont davantage diversifiées sur ces questions.

Autre résultat intéressant, les enseignants du secteur professionnel se démarquent de façon significative de leurs confrères du général par des résultats plus élevés pour les trois premières dimensions (cognitive, pédagogique et collective). Les exigences du changement technologique et les difficultés plus grandes à trouver des programmes d'études correspon-

dant à leurs besoins, loin d'atténuer leurs motivations, semblent les stimuler.

L'analyse des résultats n'a pas révélé de différence significative selon l'âge quant aux différents motifs de perfectionnement: le goût du renouvellement professionnel serait également présent, et pour les mêmes motifs, dans les diverses catégories d'âge. Détail qui a son importance dans la conjoncture actuelle.»

En bref, ce qui retient l'attention, c'est que les enseignants sont d'abord et avant tout intéressés par le «disciplinaire». Ils se sentent d'abord spécialiste avant de se sentir pédagogue. Ce constat se retrouve dans toutes les recherches effectuées.

On remarque aussi que les professeurs du général ont moins tendance et moins d'intérêt à se perfectionner. Une des explications données serait la suivante: comme le niveau de connaissances des étudiants du général perçu par les professeurs est considéré comme peu élevé (surtout en sciences humaines), pourquoi alors se perfectionner lorsque l'on possède un baccalauréat, une maîtrise ou un doctorat?

## L'objet du perfectionnement

...un changement de cap: du disciplinaire vers le pédagogique... du professeur vers l'étudiant...

En intitulant cette partie de mon propos ainsi, je ne vous cache pas que j'ai eu la sensation d'avoir blasphémé!

Comment prétendre et surtout oser dire après 20 ans que les enseignants doivent maintenant changer de cap! Mon objectif est d'attirer l'attention sur ce que j'appellerai une formation de qualité qui doit obligatoirement tenir compte du contenu et du contenant.

Personnellement, je suis convaincu que la preuve de la compétence disciplinaire des professeurs de cégep n'est pas à faire (contenu). Pour moi elle est faite. Par ailleurs je crois que la dimension «pédagogique» (contenant) qui permet de donner «une formation de qualité» doit devenir une préoccupation majeure sinon la principale préoccupation non seulement des professeurs mais de l'établissement, de tous les personnels.

Le Conseil supérieur de l'éducation le rappelle à juste titre dans son rapport de 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation et qu'il intitule: «La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement».

Le Conseil invite tous les personnels des établissements de formation à... «se centrer sur les contenus de formation importants et sur les apprentissages réels». Et c'est en ce sens qu'il invite tous les établissements à débattre de la question suivante: «Que faut-il apprendre et de quelle manière?».

Je ne vous ferai le coup du résumé; mais je crois que le C.S.E. se commet d'une réflexion importante pour nous tous. Je considère ce dernier rapport comme une affirmation positive du dynamisme interne des établissements. Les études précédentes nous avaient plutôt habitués à des perspectives peu enthousiasmantes. Enfin, la lumière est au bout du tunnel! Mieux que cela, elle est en nous! Nous avons les compétences.

## Des conditions d'une véritable politique de perfectionnement...

Voilà, j'arrive au coeur de mon propos, de mon mandat!

Comme il m'est impossible de créer deux fois la même chose, je peux au moins répéter deux fois la même chose. En fait, dans le rapport de la Fédération des cégeps, nous retrouvons d'après moi quelque-unes des conditions qui doivent exister pour la mise en place graduelle d'une véritable politique de perfectionnement...pour tout le collègue.

Les recommandations du rapport sont explicites et il m'apparaît utile de les citer; les voici:

— attendu que la profession d'enseignant au collégial comporte la responsabilité de maintenir sa compétence et la qualité de son acte professionnel,

— attendu que les collèges doivent répondre de la qualité de la formation collégiale et assurer leur développement institutionnel,

## Recommandation 1

### • Une politique locale

Que, selon des étapes et des modalités qui lui sont propres, chaque collègue se dote d'une politique de perfectionnement des enseignant-e-s, dans le cadre d'une politique globale de développement des ressources humaines, qui s'articule sur l'analyse des besoins de perfectionnement identifiés:

- chez les individus,
- dans chaque discipline,
- dans chaque programme et
- pour l'ensemble de l'établissement;

## Recommandation 2

### • Priorité à la profession

Que, dans un objectif de valorisation de la profession d'enseignant, les collèges privilégient les projets de perfectionnement professionnel offerts à des enseignant-e-s de plusieurs disciplines;

## Recommandation 4

### • Une démarche institutionnelle

Que, dans l'application de leur politique de perfectionnement, les collèges s'assurent des contributions de la Direction des services pédagogiques, de la Direction des ressources humaines, des départements, de la Commission pédagogique (s'il y a lieu) et du Comité local de perfectionnement;

## Recommandation 5

### • Ancrage dans le département

Que les collèges forment des ressources dans chaque département pour identifier les besoins de perfectionnement des enseignant-e-s et susciter des projets de perfectionnement;

## Recommandation 6

### • Aménagement du temps de travail

Qu'à des fins de perfectionnement, les collèges envisagent l'aménagement du temps de travail des enseignant-e-s, permet-

tant l'utilisation des jours et des semaines ouvrables en dehors des sessions d'enseignement, quitte à modifier le calendrier scolaire à cette fin;

## Recommandation 7

### • Deux critères essentiels

Que les collègues appuient les activités de perfectionnement qui, quelles que soient leurs formes, partent d'une analyse des besoins rencontrés par les enseignant-e-s et visent un réinvestissement des apprentissages dans l'activité professionnelle;

## Recommandation 8

### • Support professionnel

Que les collègues garantissent les ressources humaines nécessaires à l'identification et l'analyse des besoins de perfectionnement, à l'élaboration de projets de perfectionnement et à l'information des enseignant-e-s sur les activités de perfectionnement;

En bref, une véritable politique de perfectionnement peut exister:

— si le collègue possède un projet éducatif (plan triennal de développement, etc.);

— si le collègue possède déjà une politique globale de développement de ses ressources humaines;

— si la démarche mise en place pour l'instaurer prend en compte les services, les départements, la Commission pédagogique (s'il y a lieu) et les comités locaux de perfectionnement;

— si de l'aide est donnée aux départements pour identifier leurs besoins et susciter des projets;

— si les activités partent d'une analyse sérieuse et visent un réinvestissement dans l'activité professionnelle.

Voilà ce qui me semble des conditions facilitantes «sine qua non»!

## Conclusion

Est-ce que de «véritables politiques de perfectionnement existent dans les collèges»? Déjà en 1986, on pouvait espérer une réponse positive, mais progressive. Qu'est-ce à dire?

Lorsque le rapport de la Fédération a été constitué, huit collègues prévoyaient une étape d'analyse de besoins. Par ailleurs 15 autres allaient un peu plus loin et je cite:

«Dans quinze (15) collèges, cependant, la politique donne une définition des finalités que doit poursuivre le perfectionnement et identifie parfois les retombées escomptées pour tel programme ou tel département. Ces collègues ont deux caractéristiques communes: on y dépense plus pour le perfectionnement que le décret ne le prévoit et la plupart d'entre eux sont situés hors des grands centres urbains. Éloignés des ressources universitaires et confrontés avec des problèmes de perfectionnement, les administrateurs et les enseignant-e-s de ces collèges décident de renoncer à leur quant-à-soi patronal et syndical, mettent de côté les contraintes du décret et concentrent leurs énergies à améliorer le fonctionnement de leur collège par une politique de perfectionnement mieux adaptée à leur réalité.

Phénomène marginal? Peut-être pas. Ces manifestations de concertation s'inscrivent dans un changement du climat organisationnel qui déborde la préoccupation du perfectionnement et qui est perçu par plusieurs agents du milieu collégial: on remarque une «décrispation» des relations entre les instances et entre les personnes, de nouvelles valeurs et de nouvelles attitudes touchant la réalisation personnelle au travail, ou un goût de réussir quelque chose, etc.

Il ne s'agit pas d'un revirement complet de situation, uniforme et simultané, à l'échelle du réseau. Il s'agit encore de quelques indices d'un changement de mentalités, fragile, qui, s'il se poursuit, s'effectuera de façon graduelle, variable d'un cégep à l'autre, d'un département à l'autre. C'est dans ce contexte que les nouvelles dispositions législatives sur le régime de négociation transfèrent au niveau local la responsabilité du perfectionnement. Le défi est maintenant de rapatrier cette marge d'autonomie et de l'utiliser pour le développement de l'établissement et des personnes qui y oeuvrent.»

---

Communication de

Paul CRÊTE

Directeur du personnel et secrétaire général

Cégep de La Pocatière

---

## EN QUOI CONSISTERAIT UNE VÉRITABLE POLITIQUE DE PERFECTIONNEMENT<sup>1</sup>

### Les employés veulent être traités comme des machines

Affirmation déplacée, direz-vous, pour attirer l'attention du lecteur. Titre choquant qui relègue l'employé au rang de Machin Chouette sans âme et sans coeur, sentant le métal froid et le bouton-poussoir, dramatisant les *Temps Modernes* de Chaplin. Pourtant tout aussi scandaleuse que puisse paraître cette assertion, elle est rigoureusement véridique. Je l'ai entendue de vive voix, sans clameur, avec une sincérité indiscutable de la part de personnes dites «raisonnables» et «pleines de bon sens». Mais comment l'expliquer? Pour les curieux, voici deux éléments de réponse.

Premièrement, combien d'argent votre organisation engloutit-elle annuellement dans l'entretien et la réparation de machines de toute sorte (machines à écrire, à traitement de textes, à photocopier, système de chauffage, etc.)? Comparez maintenant cette somme au montant que vous allouez à la formation et au perfectionnement des ressources humaines de votre entreprise. Si les sommes allouées au développement du personnel sont inférieures à celles consacrées à l'entretien des machines, dites-vous que vos employés sont sûrement jaloux et qu'ils veulent, à tout le moins, être traités comme ces machines. N'est-ce pas un désir légitime d'égalité! Si ces sommes sont sensiblement les mêmes, consolez-vous, vous traitez ostent-

---

<sup>1</sup> Les citations et les tableaux sont extraits de l'étude sur la condition enseignante au collégial menée à la demande du Conseil des collèges en 1986. La citation «Je voudrais être traité comme une machine» est tirée du périodique «SOURCES» émis par l'E.N.A.P. à l'intention des administrateurs du secteur public.