

LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Les orientations – Les compétences professionnelles

Ce texte fait suite à la transmission, en septembre dernier, de la proposition du ministère de l'Éducation (MEQ) au regard de la formation des maîtres « *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* ». Les commentaires et réflexions qui y sont regroupés résument la position de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE) ; ils se concentrent principalement sur les points au sujet desquels des réactions étaient sollicitées.

QUELQUES CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Une première caractéristique de ce document que nous trouvons fort intéressante réside dans le fait qu'il semble avoir été élaboré en cohérence avec l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise et de ses répercussions sur les exigences au niveau de la formation des enseignants. Il devrait sans doute avec profit, compte tenu de son importance stratégique, devenir lui même un sujet d'étude en ce domaine à l'université.

Nous suggérons également au MEQ de retirer au plus tôt de la circulation le document abrégé qui accompagne le dossier principal car il est souvent trop réducteur de sens et il risque facilement de biaiser la compréhension nécessaire de la problématique de la formation des enseignants. De plus, il présente même, en certains endroits, des erreurs de transposition de textes.

D'une façon générale, par ailleurs, nous croyons qu'il y aurait lieu d'être plus explicite sur les niveaux ou les degrés de maîtrise à atteindre dans chacune des compétences énoncées car il n'est pas facile actuellement, à partir du document, de se faire une idée précise à cet égard.

Une autre considération d'ensemble nous est apparue à la lecture de ce dossier : il est fort possible qu'il faille, après l'insertion des nouveaux enseignants dans leurs fonctions, revenir d'une façon quelconque au concept de « probation » afin de réussir à mesurer plusieurs des maîtrises requises qui ne se révéleront vraiment qu'en action réelle dans une classe à soi.

Une dernière remarque nous est inspirée par la sixième compétence (sur la qualité de la langue). Comme le dirait un enseignant surpris devant une production écrite de ses élèves : « *Au début, je relevais les fautes de français mais, à un moment donné, j'ai arrêté de le faire car il y en avait trop et je négligeais alors le contenu* ». La version finale de cet important document sera sans doute passée au crible de la correction linguistique ; c'est à souhaiter car il en va pour beaucoup de sa crédibilité.

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Énoncés – composantes – niveaux de maîtrise

Abordant maintenant le document dans son contenu détaillé, nous soumettons un certain nombre de considérations portant sur le référentiel de compétences professionnelles et sur ses ramifications dans les énoncés, composantes et niveaux de maîtrise.

Compétence 1 : concevoir des situations d'enseignement-apprentissage...

Concernant cette compétence, nous suggérons d'ajouter la notion d'enseignement-apprentissage « en fonction des cycles » ; ce serait vraiment plus explicite dans le sens du Programme de formation de l'école québécoise.

À propos de la maîtrise à atteindre, il faudrait peut-être ajouter, sans pour autant tomber dans les modes, des aspects comme « le fonctionnement du cerveau », « les principes fondamentaux de gestion mentale »... car cela nous semble relever du même esprit.

Compétence 2 : piloter des situations d'enseignement-apprentissage...

Concernant cette compétence, nous croyons, comme pour la précédente, qu'il faudrait inclure la notion d'enseignement-apprentissage « en fonction des cycles » ; et ce, pour les mêmes raisons de cohérence.

À propos des maîtrises à atteindre, il nous apparaît que la maîtrise de différentes approches pédagogiques orientées sur le travail en coopération serait aussi pertinente.

Compétence 3 : évaluer la progression des apprentissages ...

Voilà un exemple, dans l'énoncé de cette compétence, de ce que nous appelions précédemment des erreurs de transposition de texte : le document principal parle d'un degré de « maîtrise » des compétences alors que l'abrégé parle d'un degré « d'acquisition » de ces mêmes compétences ; qui dit vrai ?

Par ailleurs, dans le texte explicatif de la seconde composante de cette compétence (sur le bilan des acquis), on remarque l'emploi d'un certain langage qui ramène un vocabulaire de « connaissances, d'habiletés et d'attitudes » que nous croyions disparu dans le courant de la réforme. Avions-nous tort ou n'est-ce qu'un malheureux écart de langage ?

À propos des maîtrises à atteindre, nous croyons que le deuxième alinéa devrait se lire comme suit : « d'identifier de façon autonome des correctifs à apporter à son enseignement et à son approche pédagogique ». Cela ferait disparaître un « occasionnellement » pour le moins ambigu et apparaître une préoccupation « d'approche pédagogique » plus englobante que le seul acte d'enseigner.

Compétence 4 : adapter ses interventions pour les clientèles EHEDAA...

Tant en ce qui concerne la compétence elle-même qu'en ce qui a trait à la maîtrise à atteindre, il faudrait surveiller les formulations employées, particulièrement à l'égard des plans d'intervention. En effet, alors que la Loi sur l'instruction publique parle explicitement de plan d'intervention « adapté », le texte parle tantôt de plan d'intervention « individualisé », tantôt de plan d'intervention « spécifique »...formulations qui sont susceptibles de véhiculer des compréhensions ou des applications différentes qui ne sont probablement pas recherchées.

D'autre part, à propos de la maîtrise à atteindre, il faudrait revenir aux responsabilités déjà définies dans la Loi (voir l'article 96.14) où l'on précise clairement que le directeur d'établissement est responsable d'établir un plan d'intervention en collaboration avec les divers intervenants ; alors, on risque ici de créer une certaine confusion quand on dit à l'enseignant qu'il « établit » un plan d'intervention...

Compétence 5 : gérer la classe...

Dans le texte explicatif sur les maîtrises à atteindre, nous ne partageons pas l'affirmation faite à l'effet que « la majorité des programmes de formation à l'enseignement refondus au cours de la dernière décennie accordent une place importante à la formation théorique et pratique à la gestion de classe » ; cela ne s'est pas manifesté dans les résultats sur le terrain.

Aux alinéas 2 et 3 des maîtrises à atteindre, nous ne comprenons pas la raison d'être des mentions « la plupart du temps » et « occasionnellement » employées au sujet des résolutions de problèmes de gestion de classe.

Voilà également un exemple concret de ce que nous évoquions précédemment lorsque nous traitons de la « probation » et nous nous demandons sérieusement comment de

telles maîtrises de compétences peuvent se mesurer vraiment en dehors de situations régulières de classe à soi.

Compétence 6 : communiquer dans la langue d'enseignement...

La formulation des composantes de cette compétence nous pose problème. En effet, alors que les maîtrises à atteindre pour la qualité de la langue sont globales indépendamment des situations rencontrées, les composantes décrites établissent des variantes en fonction des élèves, des parents ou des pairs qu'il nous semble superflu de prévoir.

À propos particulièrement des maîtrises à atteindre, nous nous demandons sérieusement, surtout lorsque nous comparons le secteur des enseignants avec celui d'autres professionnels, si la maîtrise de la langue d'enseignement ne devrait pas être atteinte avant même l'admission en formation des enseignants.

Compétence 7 : intégrer les TIC...

Au risque de se faire étiqueter parmi les rétrogrades, nous soutenons dans un premier temps, au sujet de cette compétence et des ses ramifications dans les composantes et les niveaux de maîtrise, que les TIC demeurent avant tout des moyens qui sont bien à la mode, qui sont apparemment plus faciles à mesurer dans leur utilisation mais qu'il ne faut pas confondre avec les buts recherchés ni avec l'esprit critique si important qui doit présider à leur utilisation.

Si par ailleurs, comme nous le croyons, les TIC représentent une compétence professionnelle à maîtriser chez les enseignants, il faudrait alors y référer partout dans ce document lorsque cela s'y prête.

Compétence 8 : coopérer à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école

Concernant cette compétence, nous croyons qu'il faudrait plutôt l'énoncer en terme de « capacité à coopérer » car la coopération, telle que préconisée dans la formulation actuelle, nous apparaît plutôt difficile à mesurer dans un contexte de formation ; elle suppose l'observation d'un enseignant réellement en exercice, pas seulement en stage.

Compétence 9 : travailler en équipe à la réalisation des tâches...

Concernant cette compétence il nous apparaîtrait important, comme nous l'avions déjà mentionné précédemment aux compétences 1 et 2, d'introduire la notion de travail « en fonction des cycles » qui vient confirmer de façon plus explicite une orientation en cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise.

À propos des maîtrises à atteindre, nous croyons, à l'alinéa 2, que l'expression « de façon habituelle » vient altérer le sens que l'on veut donner à la critique constructive et aux suggestions novatrices qui sont en permanence le lot d'un professionnel engagé. Nous suggérons donc d'enlever cette expression du texte.

Compétence 10 : s'engager dans une démarche de développement professionnel

Nous ne voyons pas, de prime abord, pourquoi cette compétence n'est pas tout simplement englobée dans la suivante qui préconise de « se comporter en professionnel dans l'exercice de ses fonctions ». En effet, dans le cheminement habituellement attendu d'un professionnel, selon notre compréhension, la formation continue et le développement professionnel font partie des exigences de base à rencontrer pour être digne de ce nom.

À propos des maîtrises à atteindre, voilà encore ici un autre exemple à l'appui de nos propos antérieurs relatifs à la « probation ». En effet, nous croyons que ces maîtrises sont difficilement observables avant d'être réellement en fonction dans une classe à

soi ; peut-être peut-on les voir poindre ou les anticiper lors des stages. Est-ce suffisant ?

Compétence 11 : se comporter en professionnel...

Dans la foulée de nos précédentes considérations concernant cette compétence, nous remarquons une composante (la première) qui parle de justifier ses décisions « auprès des publics intéressés ». Nous trouvons cette notion trop vague et trop porteuse d'éventuels conflits de responsabilité ou de reddition de comptes. Nous suggérons de la remplacer par celle des « personnes concernées » qui se réfère alors aux règles de fonctionnement et d'autorité reconnues.

Nous rencontrons semblable problème à propos des maîtrises à atteindre lorsqu'on dit, à l'alinéa 2, répondre de ses actions devant « autrui ». Dans le même esprit, nous suggérons encore une fois de remplacer ce terme par l'expression « personnes concernées ».

DIMENSION CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT ET FORMATION D'UN MAÎTRE CULTIVÉ

Nous abordons cette question de la dimension culturelle de l'enseignement et de la formation d'un maître cultivé à la suite du référentiel de compétences dans le but de faire ressortir plus facilement le fait que nous trouvons cette dimension très importante absente des compétences, du moins de façon explicite.

Comme nous l'assimilons à une compétence essentielle à posséder et à développer, nous proposons de créer une douzième compétence portant sur un maître cultivé qui pourrait se libeller ainsi : « Se comporter en maître héritier, critique et interprète de culture ». On pourrait alors se servir des propos développés à ce chapitre pour structurer les composantes d'une telle compétence ainsi que les niveaux de maîtrise à atteindre. Nous pensons que cette compétence devrait ensuite être sous-jacente partout dans le référentiel.

PROFILS DE SORTIE

Comme nous le soulignons précédemment à propos de l'esprit général de l'ensemble de ce document, nous trouvons particulièrement intéressant que ce chapitre sur les profils de sortie soit en lien direct avec le Programme de formation de l'école québécoise.

Cependant, nous avons parfois certaines difficultés à voir les liens qui existent entre les compétences énoncées dans le référentiel, les domaines d'apprentissage au niveau des disciplines et ces profils de sortie. Comment faire ces liens ?

Dans quelques-uns des profils présentés, on remet fortement en question un principe directeur déjà adopté et jugé important : celui de la « polyvalence » de la formation et, par conséquent, de l'enseignement. Les justifications fournies nous semblent plutôt faibles, l'expérimentation n'a pas été très longue pour en mesurer les bénéfices et l'on donne l'impression de vouloir liquider en douce une dimension majeure de la formation des enseignants. Ce n'est probablement pas souhaitable.

À l'examen des profils en lien avec les domaines d'apprentissage, nous nous sommes posé deux questions : qu'en est-il de la formation des enseignants en formation professionnelle ? qu'en est-il de celle des enseignants à l'éducation des adultes en formation générale ? Sont-elles oubliées ou à venir ?

Lorsque le document traite de l'organisation de la formation dans les universités, il aborde un certain nombre de considérations d'adaptation relatives au corps professoral universitaire. Nous ne saurions trop insister sur les orientations concernant particulièrement : les fondements de la réforme à posséder et à enseigner par ces professeurs ; les ressources à utiliser et à rendre disponibles dans la formation (spécialement les TIC) ; les modes de fonctionnement de ces professeurs qui devraient travailler ensem-

ble plutôt qu'en parallèle, comme le veut l'approche par compétences professionnelles. Cela nous amène également à penser à ceux qui sont en quelque sorte le prolongement des professeurs d'université dans nos établissements, c'est-à-dire les maîtres guides qui reçoivent les stagiaires. Comment ces maîtres guides vont-ils devenir des formateurs agissant dans le sens de la réforme ? Pourrait-on envisager que l'organisation locale de leur perfectionnement avec la direction, tel que prévu dans la Loi sur l'instruction publique, puisse se concentrer en priorité sur cette préoccupation ?

Enfin, le document traite de la sélection des candidats à l'enseignement qui devrait mériter « une attention très particulière ». Nous sommes tout à fait d'accord avec l'importance à accorder à cette sélection et nous en avons déjà parlé par le passé. Dans le contexte des discussions des dernières années autour des nombreuses mises à niveau requises et pratiquées à l'entrée des programmes de formation et à l'entrée en fonction dans certaines professions, nous croyons qu'il serait plus que temps, en formation à l'enseignement, de faire comme pour d'autres professionnels bien reconnus : de maintenir des standards de sélection relevés et d'éviter en même temps d'abaisser les critères à l'entrée ; qu'il y ait des seuils d'entrée préalables et qu'ils soient respectés.

27 novembre 2000

* * *