

un nouvel axe pour le perfectionnement

par **ROGER THÉRIAULT**

membre de la mission gouvernementale
École nationale d'administration publique (ÉNAP)

Toute entreprise qui veut réellement opérer un changement important au niveau de ses orientations et améliorer la qualité de son produit sent tout de suite la nécessité d'intervenir directement auprès de son personnel. Selon des formules et des modalités variées, on veut s'assurer que les employés comprennent bien la nature et la portée des changements prévus, qu'ils maîtrisent bien les nouvelles habiletés nécessaires. Ces changements peuvent prendre diverses formes allant des simples modifications dans les façons de faire, jusqu'à des transformations structurelles et technologiques fondamentales.

Le Québec, à la fin des années soixante-dix, a connu des changements majeurs dans son système d'éducation. Sur la base d'une vaste consultation qui légitimait en quelque sorte la nécessité de ses interventions, l'enseignement obligatoire était encadré par une nouvelle réglementation. Il s'agit des régimes pédagogiques promulgués en février 1981. Se poursuivait simultanément une révision en profondeur des programmes d'études de l'enseignement primaire et secondaire. Les conditions étaient donc réunies pour parler d'une réforme pédagogique en profondeur. Il est certes utile de rappeler les deux aspects les plus marquants des changements apportés.

Les principaux objectifs de la réforme

Les nouveaux régimes pédagogiques voulaient assurer à tous les élèves du primaire et du secondaire « une répartition des matières d'enseignement orientée vers l'acquisition d'une formation de base équilibrée ». Il faut souligner que la majorité des écoles primaires présentaient jusque-là à leurs élèves un menu essentiellement axé autour de la langue maternelle, de la mathématique et de la religion. Ce n'est qu'accidentellement et au hasard des circonstances que des enseignantes et des enseignants prêtaient quelque peu attention aux autres « matières dites secondaires ». L'avis du Conseil supérieur de l'Éducation sur le sort des « matières dites secondaires » est d'ailleurs

fort révélateur. Il indique que les matières comme l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les arts, sont pratiquement laissées pour compte. On y consacre peu ou pas de temps et les professeurs se disent peu préparés et instrumentés pour les dispenser. En créant l'obligation à tous les élèves d'avoir à leur horaire des sciences humaines, des arts, des sciences de la nature et même des activités manuelles, le régime pédagogique du primaire voulait rejoindre cette volonté d'une formation de base plus et mieux équilibrée.

De même, l'école secondaire permettait à un nombre important de ses élèves d'obtenir leur diplôme de fin d'études sans formation scientifique de base, sans avoir côtoyé la technologie et en ignorant pratiquement tout de l'histoire de leur propre pays. Là aussi le régime pédagogique du secondaire a voulu faire appel à plus de rigueur et d'exigence.

Caractéristiques des nouveaux programmes

Mais au-delà de ces changements de type plutôt structurel, la révision de l'ensemble des programmes d'études entraînait des modifications dont la portée allait être encore plus marquante. « Une plus grande précision des contenus », certes ! Mais surtout une ouverture importante sur le développement des habiletés, des attitudes et des comportements, une prise en charge du développement affectif des jeunes, la primauté d'une démarche pédagogique rattachée à l'expérience personnelle et sociale des élèves. C'est nettement là que se situe le virage le plus important, pour autant tout au moins que les élèves, les enseignantes et les enseignants sont concernés. Presque exclusivement axés sur l'acquisition de connaissances, les anciens programmes d'études ont concouru à maintenir une approche plutôt traditionaliste de l'enseignement qui n'est certes pas complètement étrangère à certaines des difficultés que rencontrent les écoles, tant au Québec qu'à l'étranger. Good-

lad souligne d'ailleurs la faible variété des pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants¹. Les nouveaux programmes quant à eux se caractérisent d'abord par leur approche pédagogique différente, situant l'évaluation pédagogique comme partie intégrante du processus d'apprentissage et favorisant, en plus du développement de la connaissance, celui des attitudes, des habiletés, de la créativité et des valeurs sociales entre autres. De tels changements touchent le cœur même de la fonction d'enseignement.

Le perfectionnement des maîtres : une piste... à tracer

Il n'est pas certain toutefois que les diverses interventions de perfectionnement réalisées à l'intention des enseignants soient de nature à modifier sensiblement la pratique pédagogique. Souvent plus axées sur les contenus des nouveaux programmes eux-mêmes que sur le type de pédagogie qui les sous-tend, ces activités sont essentiellement présentées sur une base disciplinaire qui ne favorise pas l'intégration et qui rend difficile l'établissement des liens entre l'ensemble de ces programmes. Si l'on considère le fait que l'enseignant ou l'enseignante du primaire est dans la majorité des cas un généraliste et que la tendance s'accroît au secondaire pour qu'un enseignant dispense l'enseignement de plus d'une matière, ces activités de perfectionnement sur une base disciplinaire peuvent sembler plus ou moins appropriées.

Le perfectionnement des enseignants et des enseignantes a fait couler beaucoup d'encre au cours des dernières années. Malgré l'importance relative des moyens consentis à cette fin et bien que certains progrès puissent être identifiés, par exemple, dans certains programmes de perfectionnement en formation professionnelle, on peut constater, dans la trop grande majorité des cas le recours aux mêmes modèles et aux mêmes formules. Chez nous comme ailleurs, la qualité de la formation professionnelle des enseignants est remise en cause. Goodlad, dans l'œuvre précitée, affirme que les programmes de formation des maîtres sont tous d'une uniformité alarmante et pour la plupart, inadéquats². Le Conseil supérieur de l'Éducation, dans son avis au ministre sur la condition enseignante, souligne l'importance de fonder la formation initiale « sur des dimensions professionnelles riches et profondes qui font de l'enseignant plus qu'un donneur de cours : un éducateur capable d'aider les jeunes à se développer dans le contexte social où ils vivent³. Quant aux besoins de perfectionnement ressentis par les enseignants, le Conseil en énumère quelques-uns dans le même avis : expérimenter d'autres méthodes, d'autres techniques d'enseignement ; améliorer ses méthodes d'évaluation des apprentissages ; observer et analyser les processus d'apprentissage des élèves ; savoir travailler en équipe ; savoir mieux comprendre les phénomènes sociaux qui affectent l'école⁴.

Notons que les enseignants eux-mêmes sont très critiques face au perfectionnement dispensé par les universités. Comme le souligne une étude menée par le ministère

de l'Éducation, « les enseignants considèrent donc que, dans l'ensemble, le perfectionnement qu'ils ont reçu les aide plus ou moins dans l'accomplissement de leur tâche⁵ ».

La Commission d'étude sur les universités relevait pour sa part que « les enseignants veulent des activités de perfectionnement formelles et non formelles dont la qualité soit garantie⁶ ».

L'introduction de nouveaux programmes d'études, plus nouveaux en raison des démarches pédagogiques préconisées que des contenus ajoutés ou retranchés, pourrait être un excellent prétexte à l'élaboration et à la mise en place d'activités intégrées de perfectionnement axées non pas sur un programme d'études donné, mais plutôt sur des principes et des pratiques pédagogiques qui touchent plusieurs programmes. Le renforcement des habiletés professionnelles doit avoir comme résultat que les enseignants et les enseignantes puissent généralement mettre en application par eux-mêmes et correctement ces nouveaux programmes d'études. L'aide additionnelle souhaitable sera plutôt ponctuelle et pourra être efficacement assurée par le personnel des commissions scolaires dans la mesure où celles-ci auront défini et mis en place des mécanismes de suivi adéquats.

La façon dont l'on perçoit et traduit le perfectionnement reflète assez fidèlement notre perception de l'organisation et de la nature du service qu'elle doit dispenser. La majorité des nombreuses activités de perfectionnement offertes de part et d'autre au personnel de nos écoles doit nous inquiéter à plus d'un titre.

Par leur souci de présenter la dernière invention technologique ou la « méthode dernier cri », certaines activités reflètent davantage des intérêts de mise en marché de produits nouveaux que le souci d'aider adéquatement le personnel enseignant, sollicité de toute part par de nouveaux gadgets. Comme si la qualité de la relation éducative ne résultait que de la panoplie des outils mis à la disposition des élèves et des maîtres.

Plusieurs autres activités, centrées surtout sur les contenus, nous portent à croire que pour ceux qui les offrent, l'école demeure strictement un lieu de transmission de connaissances et les enseignants, de simples donneurs de cours. Et l'on en fait candidement la promotion en affirmant que le tout répond adéquatement aux nouvelles orientations annoncées par le Ministère. Alors que l'on veut relâcher quelque peu le carcan étouffant de la spécialisation des tâches d'enseignement, les outils ou moyens de perfectionnement proposés répondent à une orientation opposée et ceci même pour l'enseignement primaire où l'enseignant est dans la majorité des cas un généraliste. S'est-on déjà inquiété de savoir quand un enseignant du primaire pourrait se considérer perfectionné, s'il devait suivre toutes les sessions relatives à chacun des programmes d'étude qu'il doit enseigner ? Probablement le jour où il recevrait son premier chèque de pension !

Il reste enfin quelques autres activités davantage axées sur la réalité de la pratique quotidienne, sur une connaissance plus à jour des jeunes et des processus d'apprentissage, intégrant les éléments clés des nouveaux programmes d'études et présentant quelques moyens didactiques susceptibles d'aider et d'être utiles. C'est entre autres le cas d'un certain nombre de sessions qui portent sur l'évaluation des apprentissages.

Il apparaît évident que le rattrapage à faire sur le plan du perfectionnement du personnel enseignant est majeur. Il touche avant tout les attitudes des divers intervenants concernés.

De nouvelles attitudes... à développer

Dans les commissions scolaires, il faut tolérer moins de laisser-faire et cesser de considérer le perfectionnement comme un bénéfice négocié au même titre que les autres. Le perfectionnement est l'outil par excellence de tout gestionnaire qui veut améliorer son organisation et la qualité des services qu'elle dispense. Ceci implique une attention et un effort accrus à la gestion de son personnel et à la connaissance de son client privilégié, en l'occurrence l'élève. Il en découle une connaissance la plus personnalisée possible des besoins, une mise en priorité de ces besoins, l'organisation et la mise en place des moyens les plus susceptibles de les satisfaire.

Pour ce qui est des organismes dispensateurs de programmes ou d'activités, ils doivent établir des canaux privilégiés d'information et de communication avec les écoles et les commissions scolaires de façon à bien connaître les vrais besoins. Ils doivent donc eux aussi être davantage à l'écoute du client et agir moins comme des agents de mise en marché de produits stéréotypés préparés à des fins de consommation universelle. Ils auraient certes intérêt et avantage à connaître de plus près l'expérience menée par l'École nationale d'administration publique (ÉNAP). Cette dernière offre depuis quelque temps un programme intégré de gestion aux administrateurs publics. Quelques centaines de personnes ont déjà passé par ce programme et le niveau de satisfaction et d'adéquation aux besoins s'avère particulièrement élevé. Il y a certes là un filon permettant de développer et de mettre en place un programme intégré de perfectionnement pour les enseignants. Ceci nécessitera de ses instigateurs et de ses dispensateurs éventuels un sens poussé de l'interdisciplinarité et une capacité éprouvée à travailler en équipe. Je crois que c'est le prix à payer, si l'on veut accroître véritablement la compétence professionnelle des enseignants.

Quant aux syndicats par qui se véhiculent ou se négocient souvent les politiques et les règles régissant les activités de perfectionnement, ils devront faire preuve d'une plus grande ouverture à la reconnaissance des besoins organisationnels. La primauté omniprésente des besoins individuels nous a amenés jusqu'à maintenant à des situations pour le moins incompréhensibles où la course aux activités reconnues pour fins d'accroissement de la scolarité occu-

peut presque tout le champ des crédits disponibles. Et si encore tous ces cours avaient été en relation avec la tâche assumée ! Ne peut-on pas espérer changer cette attitude sans devoir nécessairement modifier le système de rémunération en place qui accorde à la scolarité une place prioritaire dans la détermination du salaire ? Si ce n'est pas possible, il y a au moins là une bonne raison pour revoir sérieusement ce mode de rémunération.

Conclusion

Et si les nouveaux programmes d'étude étaient le prétexte utile pour enclencher ces transformations dans les attitudes et les façons de faire ? Et si les nouveaux programmes d'étude étaient le prétexte pour que le perfectionnement des enseignants et des enseignantes se structure et se dispense selon un cadre davantage intégrateur et devienne ainsi un moyen privilégié d'améliorer la qualité du service à l'élève, parce que d'abord préoccupé par ce dernier ?

1. Goodlad, John I., *A Place Called School*, McGraw Book Company, 1984, p. 298.
2. Goodlad, *op. cit.*, p. 315.
3. Conseil supérieur de l'Éducation, *La condition enseignante*, août 1984, p. 234.
4. Conseil supérieur de l'Éducation, *op. cit.*, p. 240.
5. Les enseignantes et enseignants du Québec, MCQ, Service de la recherche, volume 6, 1980, p. 34.
6. Commission d'étude sur les universités, comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, mai 1979, p. 29.

En éducation au choix de carrière,

l'insertion sociale par le biais des rôles professionnels ne doit pas se faire à tout prix en niant le droit de la personne à se réaliser. Dans son développement et dans son cheminement vers l'épanouissement de son être, l'élève ne peut être laissé à lui-même puisque comme le précise l'École québécoise, « il s'exposerait à rester bien en deça de ce qu'il doit et peut devenir ». Le programme privilégie une intervention de l'enseignant qui vise à soutenir l'élève dans la présentation de ses rôles professionnels, en l'aidant à se découvrir et à connaître les possibilités offertes par la société. Cette intervention doit permettre à l'élève de s'approprier sa propre existence, d'en fixer lui-même les buts et de cheminer dans une progression constante et réfléchie à travers les différentes étapes de son développement.

Ce modèle d'intervention s'inspire aussi d'un nouveau courant psycho-pédagogique qui a pour nom « l'éducation psychologique ». En mobilisant toutes ses ressources affectives et cognitives, en étant stimulé au besoin, l'élève apprend par ses expériences, tout en demeurant fidèle à lui-même, à répondre d'une façon satisfaisante aux attentes et aux pressions de son environnement. L'intervention est donc conçue dans une perspective de formation et d'éducation au choix.

Programme d'Éducation au choix de carrière, 16-3800, p. 12.