

Comité patronal de négociation des collègues (CPNC)

**Le professeur de cégep : des tâches individuelles aux tâches collectives**

par Paul Inchauspé

Montréal, le 29, 30 octobre 2004

## Note liminaire

Dans la présentation que j'ai faite de la question, j'ai choisi d'en faire la généalogie, de montrer comment et pourquoi il y a eu une évolution dans les préoccupations des dirigeants des collèges concernant la tâche du professeur. On est ainsi passé de la préoccupation des aspects individuels de la tâche à celle d'aspects plus collectifs.

Les questions qui ont été posées ou soulevées après l'exposé m'ont montré qu'il y a encore, de la part des représentants syndicaux et probablement de beaucoup d'enseignants, une résistance à cette évolution, même dix ans après l'établissement des nouvelles dispositions concernant les collèges.

Dans l'exposé que j'ai fait, il y avait sans doute des éléments pouvant servir à justifier cette évolution et à répondre à des questions que posent les professeurs. Mais en revenant chez moi à pied de la rencontre, je refaisais la réunion et reprenais plus synthétiquement, avec « l'esprit d'escalier », les arguments ou les explications que j'aurais pu donner. Alors, pour me purger de tout cela et ne plus y penser, j'ai mis ces choses sur papier.

Voici ce que ça donne.

### 1— La configuration qu'a prise la tâche attendue du professeur de cégep

Cette configuration s'est établie dans le temps pour répondre à la fois aux besoins de ce niveau d'enseignement et aux attentes relatives au « contrôle de la qualité » de la formation dispensée. Partie au départ des figures du professeur du collège classique et de l'Institut de technologie, la configuration qu'a prise la figure du professeur de cégep tend à la rapprocher de celle du professeur de l'enseignement supérieur. À ses tâches **individuelles** se sont progressivement greffées des tâches **collectives** qu'on lui demande d'exercer, non plus dans le réseau, mais désormais dans son collège lui-même.

Dès le départ, la formation disciplinaire était la norme d'engagement des professeurs, du moins pour les nouveaux. La formation pédagogique préalable, comme pour les enseignants du primaire et du secondaire, a été un certain moment envisagée. Puis, l'idée a été abandonnée, la formation disciplinaire devant, à ce niveau d'enseignement, être privilégiée.

Assez tôt, aux éléments **individuels** de la tâche de base (préparation, prestation, évaluation des élèves) se sont ajoutés d'autres éléments de caractère **individuel** : production de plans de cours, production de notes de cours, encouragement à l'édition de matériel de cours, formation pédagogique en cours d'emploi laissée à l'initiative individuelle, mais organisée spécifiquement pour eux, possibilité individuelle de dégagement pour la recherche, participation de quelques-uns d'entre eux à l'élaboration des programmes au sein des comités nationaux des programmes.

Puis, parallèlement, afin de garantir la pertinence et la qualité de la formation donnée au cégep, différentes tentatives ont conduit à confier aux professeurs de plus en plus de tâches **collectives**. Ces tâches sont la concrétisation de leur responsabilité institutionnelle : plan de

travail des départements, politiques pédagogiques de nature diverse, évaluation des programmes, élaboration des programmes...

L'ajout de ces tâches collectives qui doivent être réalisées à l'intérieur même des institutions, a conduit, depuis 1994, à établir au sein même des cégeps des structures de gouvernance typiques de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, notamment des universités : responsabilités des conseils d'administration en matière de politiques pédagogiques, d'acceptation de programmes d'études, fonction du conseil des études, mécanismes d'évaluation et d'accréditation externes. Ces dispositions nouvelles ont été l'objet de la refonte de la loi des collèges en 1994.

Dans ce nouveau contexte, **le rôle attendu d'un professeur de cégep est le même que celui du professeur de l'enseignement supérieur**, à l'exception toutefois de l'exercice obligatoire de la recherche. Au sein des systèmes éducatifs, dans la mise en œuvre des programmes d'études, les rôles de conception et d'exécution sont moins séparés au niveau de l'enseignement supérieur qu'aux autres niveaux d'enseignement.

## **2— Tout système éducatif a besoin de ce type de professeur au seuil de l'enseignement supérieur**

Or, des logiques de systèmes ont fait que le cégep est actuellement le seul terrain où se déploie ce type de professeur.

Au primaire et au secondaire, la caractérisation de l'enseignant se fait par la **pédagogie**. La formation disciplinaire est seconde et réduite.

À l'université, la caractérisation du professeur se fait par la **recherche**. La pression et la valorisation de ce modèle sont tellement fortes, que les professeurs-chercheurs fuient les enseignements de premier cycle et veulent enseigner à des niveaux où les intérêts de l'enseignement et de leur recherche convergent le plus : le 2e et le 3e cycle.

Ces situations ne sont pas à la veille de changer :

- la réforme du 2e cycle du secondaire est incertaine et l'on ne sait pas si les conséquences que cela devrait entraîner dans les programmes de formation des maîtres seront appliquées. La réforme des maîtres de 1995-1996 a été difficile (« le conflit des Facultés ») et elle a précédé la réforme du curriculum d'études! Pour tenir compte de la réforme du 2e cycle proposée, il faudrait se dédire et réintroduire des éléments de formation disciplinaire plus consistants qu'actuellement;
- les universités résistent à accepter qu'il y ait deux types d'établissement : des universités d'enseignement et des universités d'enseignement et de recherche, ou des universités de premier cycle et des universités de deuxième et troisième cycle. Les professeurs d'université et leurs associations ou syndicats résistent à ce qu'il y ait un double statut de professeurs : un professeur-enseignant et un professeur-chercheur. Conséquence : les « chargés de cours » occupent massivement les charges d'enseignement du premier cycle. Comment un tel système peut-il se perpétuer à long terme?

Dans ce contexte, l'existence d'un corps de professeurs-enseignants au seuil de l'enseignement supérieur et accomplissant aussi les tâches collectives habituelles des professeurs d'enseignement supérieur est une chance pour le système. Quels que soient les changements de structure de l'ensemble du système éducatif qui auront bien lieu un jour ou l'autre, un tel corps de professeurs sera nécessaire et s'avérera alors, aux yeux de tous, indispensable.

Il faut donc tout faire pour maintenir et renforcer cette configuration de type de professeur.

### **3— Il y a de la part de certains professeurs et de leurs syndicats des réticences, sinon des résistances à cette configuration qu'a prise la tâche du professeur de cégep.**

Ces réticences et ces résistances ne sont pas toutes de même nature. Il convient d'en faire le tri.

#### **3.1 Le déplacement d'activités relatives aux programmes d'études vers les collègues**

Les syndicats auront tendance à dire que notamment les nouvelles tâches relatives à l'élaboration et à l'évaluation des programmes sont des « tâches administratives » qui alourdissent indûment les tâches pédagogiques.

On a tendance à réduire les tâches pédagogiques aux tâches individuelles de prestation, de préparation de cours et d'évaluation des élèves. Mais les tâches d'élaboration ou d'évaluation de programmes ne sont pas des « tâches administratives », ce sont des tâches dont la fonction est « pédagogique ». Auparavant, les tâches d'élaboration de programmes requéraient aussi comme experts des professeurs au sein des coordinations de programmes. La différence vient de ce que ce qui était réalisé ailleurs est maintenant réalisé au collègue même.

Ce que réalise ce déplacement, c'est le renforcement du lien institutionnel entre les professeurs responsables des programmes et leur collègue. Or, ce renforcement ne fait pas l'affaire de tous. Entre autres, il déséquilibre les dispositifs antérieurs des jeux de double allégeance du professeur de collègue : allégeance à **son syndicat** qui le protège, mais aussi allégeance à **son institution**, institution dont la notoriété vient renforcer son identité professionnelle.

#### **3.2 Le déplacement de la responsabilité individuelle à la responsabilité collective**

Une des caractéristiques de la culture qui s'était instaurée dans le cégep, surtout dans les départements des programmes préuniversitaires, était un système de protection de la responsabilité du professeur, celui-ci étant placé à l'abri de toute exposition des effets de l'exercice de sa responsabilité. Le département, qui doit assumer des responsabilités collectives, renforçait lui-même, dans bien des cas, cette pente du système.

La nouvelle donne transforme cette situation. Plus de responsabilités et d'autonomie sont accordées localement. Mais l'exercice de ces responsabilités, notamment celles de l'élaboration des programmes ou de leur évaluation, « expose » collectivement un

département. Cela est stimulant et professionnellement enrichissant pour certains, mais peut-être aussi pour d'autres, fatigant parce qu'exigeant.

Cependant, qui a dit que la responsabilité et surtout l'exercice d'une responsabilité collective étaient faciles?

Mais, peut-on contrer la recherche du confort sans « faire la morale » et sans insister avec paternalisme, comme avec des enfants, sur les gains professionnels et personnels que l'on peut retirer de l'exercice de ces nouvelles responsabilités? Oui, il y a un moyen de le faire. Il faut faire appel à leur engagement institutionnel parce que c'est là la règle des établissements d'enseignement supérieur. Dans les établissements d'enseignement supérieur, les professeurs sont responsables non seulement de la prestation des cours, mais aussi de la conception des programmes d'études et c'est cet engagement qui fait la réputation de ces institutions. C'est là une évidence pour le professeur d'université, on peut faire en sorte qu'avec le temps, cela devienne aussi une évidence pour le professeur de cégep. Mais cela demande qu'on s'identifie plus clairement comme établissement d'enseignement supérieur et qu'on adopte les règles de gouvernance de ce type d'institution. Dans la convention collective des professeurs de l'UQAM, les « tâches collectives » qu'un professeur peut être appelé à exercer sont recensées comme « **services à la communauté** » s'exerçant « **à l'intérieur de l'université** », à côté d'autres « services à la communauté » qui s'exercent, eux, « **à l'extérieur** ».

### **3.3 Les difficultés conjoncturelles ou les difficultés inhérentes aux tâches collectives demandées aux professeurs**

Les résistances sont souvent le signe d'une appropriation d'un changement. Mais cela ne veut pas dire qu'il ne faille pas porter une attention vigilante aux difficultés propres à ce changement.

#### **3.3.1 Les difficultés conjoncturelles**

Il y a saturation des demandes de l'exercice de tâches collectives. Trois instances déversent selon leurs agendas propres, et sans tenir compte de l'agenda des autres, des demandes exigeant des tâches collectives de la part des professeurs :

- la Commission d'évaluation des collèges: évaluation des programmes, puis évaluation institutionnelle;
- le ministère : politiques pédagogiques, plans de réussite, planification stratégique;
- service des programmes : élaboration accélérée de programmes selon le nouveau format.

Tout le monde s'engouffre dans cette nouvelle voie à marches forcées. Il y a saturation, « raz le bol » et rejet. Sans compter que les collèges, au moment où ce déluge continu d'exigences est tombé sur leur tête, ne s'étaient pas encore donné des moyens pour soutenir de telles opérations.

Il faudrait tirer les sonnettes d'alarme et calmer le jeu. Il arrive que le mieux soit l'ennemi du bien.

### 3.3.2 Les difficultés structurelles

Elles sont au nombre de trois :

- La réalisation de ces tâches collectives demande de l'expertise de processus. Ce sont là des tâches complexes, leur mise en forme doit répondre à des normes et des standards définis de l'extérieur. Or, les cégeps n'avaient pas à répondre de façon récurrente à des exigences de cette nature. Ni les modèles ni les routines n'étaient encore constitués.

On ne pourra alléger ces difficultés sans s'attaquer à ces problèmes d'intendance et de soutien. On ne peut laisser les professeurs se débrouiller seuls. On ne peut, à l'inverse, les exclure du processus en confiant les opérations à des experts de processus, extérieurs au collège. Ce ne sont pas là des questions vulgaires et secondaires, si l'on veut rester cohérent avec les justifications de ces tâches collectives.

- La réalisation de ces tâches collectives introduit dans les rapports entre professeurs dans un département et dans les relations entre départements des dynamiques nouvelles qui bouleversent les rapports antérieurs et parfois entraînent des crises. Cette réalité, nouvelle pour beaucoup de départements d'enseignement des cégeps, est bien connue comme la norme de la vie des départements d'enseignement et de recherche des universités.

La tâche d'un responsable de département d'enseignement devient plus complexe. Le plus souvent, auparavant, la partie de sa tâche qui concernait ses collègues se réduisait de fait à des questions de grille-horaire et d'organisation du choix des cours que chacun doit assurer. La nouvelle situation pose la question, trop souvent négligée, du perfectionnement et du soutien des responsables de département.

- Le nouveau mode d'élaboration des programmes a fait disparaître un certain nombre de dispositifs qui assuraient les échanges professionnels entre professeurs enseignant les mêmes matières ou les mêmes disciplines. Des colloques par programmes ou par disciplines existaient. Ils ont disparu. Seuls des colloques par sujets d'intérêt subsistent : pédagogie, recherche, technologie de l'information. Or, c'est là une situation dangereuse : un professeur d'enseignement supérieur, et c'est une question qui a un rapport avec la vitalité et la pertinence de son enseignement, doit être en communication avec d'autres professeurs travaillant dans le même champ disciplinaire. C'est une évidence pour les professeurs d'enseignement technique, mais c'est aussi valable pour les disciplines générales.

Lors du forum de l'enseignement technique, on a pu mesurer dans tous les ateliers combien cette absence d'activités « réseau » était ressentie par les professeurs comme une perte. Et cela, seul, était à leurs yeux une raison suffisante pour remettre en question la décentralisation de l'élaboration des programmes<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Dans les débats récents qui ont eu lieu concernant les cégeps, les directions des collèges demandent plus d'autonomie pour les établissements. Ce qui suscite crainte et opposition de la part des syndicats et aussi chez

Dans la conférence-synthèse qui concluait le forum, j'ai traité entre autres de cette question: « *Des problèmes analogues subsistent. Leur solution dépend maintenant de l'initiative des collègues et de leur réelle volonté de fonctionner en réseau. La situation nouvelle quant à la responsabilité des programmes fait passer d'une situation de réseau hiérarchisé tenu par le centre, le ministère, à une situation de réseau regroupant volontairement des membres. Dans ce contexte, un réseau peut toujours exister, mais il ne faut plus compter sur un autre pour qu'il existe. Or, la revendication légitime de l'autonomie suppose-t-elle un fonctionnement autarcique?*

*Plutôt que de se plaindre de l'effritement du réseau, il vaut donc mieux réfléchir sur les éléments qui seraient susceptibles de le renforcer et sur ce qu'il convient de faire pour les mettre en place et les faire vivre. Certains de ces éléments étaient assurés auparavant par le ministère, ne demanderaient-ils pas à être repris dans le nouveau contexte, mais, cette fois-ci, à partir de l'initiative même du réseau des collègues? J'en signale ici un, je le considère d'une grande importance. Auparavant, il y avait, dans le processus même d'élaboration et de changement des programmes d'études des événements réseau (rencontres élargies de coordination provinciale des programmes, forums, colloques), qui regroupaient les professeurs d'un même programme technique. C'est ainsi que se constituait et se renforçait un réseau d'échanges. Il faut relancer de tels événements. Ils sont d'autant plus nécessaires s'il faut faire contrepoids aux effets pervers d'un mode d'élaboration des programmes qui renforce certes l'autonomie et la responsabilité institutionnelles, mais qui provoque aussi l'isolement. La vitalité de l'enseignement technique du réseau collégial en dépend. »<sup>2</sup>*

### 3.4 Une difficulté de fond : la « question » du cégep

La « question » du cégep est comme la « question sociale », ou encore la « question du Québec », une question sans cesse remise sur le tapis. Dans un contexte de remise en question récurrente de l'identité et de la pertinence du cégep, il est difficile pour ses acteurs essentiels, les professeurs, de se percevoir comme partie prenante de leur institution. Or, c'est là la base qui justifie les tâches collectives qui leur sont demandées. Dans les établissements d'enseignement supérieur, ces tâches réalisées par les professeurs sont un service qu'ils rendent à leur communauté, service sans lequel cette communauté n'est pas et ne se perçoit pas comme un établissement

---

beaucoup d'enseignants. Ce qui peut se comprendre puisque des éléments du système de protection gouvernemental disparaîtraient. Mais les textes de la Fédération des cégeps que j'ai lus ne disent rien sur les dispositions qui pourraient être prises pour fonctionner en réseau et les mécanismes de contrepoids qui pourraient être mis en place. Or, pour un ensemble d'institutions ayant le même rôle et intervenant à un niveau analogue, le corollaire indispensable à leur plus grande autonomie est le renforcement de leur réseau. Le réseau sert de contrepoids par les normes qu'il se donne et d'instrument de consolidation pour chacun de ses membres. Une plus grande autonomie des cégeps en matière de programmes d'études qui ne serait pas assortie de mécanismes de renforcement du réseau dans ces mêmes matières, entraînera rapidement la disparition du cégep...

<sup>2</sup> Paul Inchauspé, *Les tâches qui vous attendent en enseignement professionnel et technique* p.22, conférence-synthèse du Forum sur la formation technique, Laval, 10 et 11 janvier 2002.

d'enseignement supérieur. Mais ce sont là des considérations qui ont bien peu de prises chez des personnes dont la pertinence est remise souvent en cause.

Mais, à l'inverse, cette même situation peut être une incitation supplémentaire à considérer un professeur de cégep comme un professeur d'enseignement supérieur, du même type que le professeur de d'université, à l'exclusion près de l'obligation statutaire de la recherche. Quelle que soit l'évolution des structures, il y aura place dans le système éducatif pour ce corps d'enseignant.

Ces choses doivent être dites aux professeurs. Le sont-elles assez?

Les directions de collège doivent prendre des positions sans équivoque sur ces questions (la conception du rôle du professeur de cégep en relation avec le type d'institution que demande, dans un système éducatif, l'organisation d'une formation de ce niveau). Le font-elles suffisamment?