



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

ENSEIGNER AU COLLÉGIAL : UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE EN RENOUVELLEMENT

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Décembre 1997

Québec 

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement collégial, dont on trouvera la liste des membres qui y ont participé, à la fin du document.

Recherche : Mmes Renée Carpentier, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement collégial et Claudine Audet, agente de recherche; la firme Réginald Grégoire inc., ainsi que Mmes Hélène Pinard, agente de recherche et Monique Ouellette, pigiste.

Rédaction : Mme Renée Carpentier, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement collégial.

Soutien technique : Mmes Francine Vallée à la documentation, Marthe Rajotte et Jacqueline Giroux au secrétariat.

Avis adopté à la 459^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 1^{er} octobre 1997

ISBN : 2-550-32393-9
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 1997

Table des matières

Introduction	5
CHAPITRE PREMIER	
Paramètres d'une pratique professionnelle renouvelée	11
1.1 Une réorientation vers une plus grande complicité entre l'enseignement et l'apprentissage	12
1.2 Un élargissement du cadre de référence de la pratique et de sa dimension collective	15
1.3 La prise en charge du développement de la profession par le personnel enseignant	16
CHAPITRE DEUXIÈME	
Miser sur le renouvellement possible des pratiques départementales	19
2.1 Une pratique qui implique une dimension collective et institutionnelle de plus en plus importante	20
2.2 Des facteurs contribuant à freiner l'engagement institutionnel	25
• Une charge de travail déjà importante	25
• Une conception individuelle et disciplinaire de la pratique encore officiellement inscrite dans les structures	30
• Des éléments d'une culture particulière	31
• Le clivage entre l'administratif et le pédagogique	32
• Une question de pilotage du changement	33
2.3 Vers un engagement institutionnel plus soutenu de la part du personnel enseignant	36
2.3.1 L'ouverture à une certaine maîtrise locale de l'organisation du travail	37
2.3.2 Vers une plus grande responsabilisation des départements	39
• Voir à ce que toutes et tous contribuent activement à la réalisation des activités départementales	40
• Revaloriser et mieux soutenir l'exercice de la coordination départementale	40
• Donner des assises réglementaires ou légales à l'obligation de rendre compte au collègue des activités départementales	42
CHAPITRE TROISIÈME	
Miser sur la contribution de l'évaluation au développement professionnel	45
3.1 Une pratique à portée limitée	46
3.2 Une pratique freinée par la méfiance	48
3.3 Mais une méfiance qui s'explique	49
3.4 Au-delà de la méfiance : d'autres facteurs en cause	50
3.5 Pour des pratiques d'évaluation porteuses de soutien au développement professionnel	51
• Poursuivre le développement d'une culture de l'évaluation	52
• Viser très explicitement à l'équité	54
• Favoriser le développement de la compétence en matière d'évaluation	55
CHAPITRE QUATRIÈME	
Reconnaître les principaux enjeux reliés à la qualification	57
4.1 Cerner et rendre accessibles les compétences réellement requises par la pratique professionnelle enseignante au collégial	58
4.2 Aborder le perfectionnement comme une composante réelle et essentielle de la pratique professionnelle	65
4.3 Promouvoir la fonction de *scholar+	69
4.4 S'assurer une relève de qualité	73
CHAPITRE CINQUIÈME	
Reconnaître la diversité des pratiques ...	79
5.1 À travers une réorientation de l'autonomie professionnelle	80
5.2 Par l'insertion possible des multiples composantes de la pratique dans des chemine- ments variables	83
5.3 En cessant d'occulter les différences intersectorielles	85
5.4 En favorisant la mobilité professionnelle	88
Conclusion	93
Bibliographie	97
Annexe	105

Introduction

Toute profession est appelée à évoluer dans le temps et l'enseignement ne saurait faire exception à la règle. Les incitations sont multiples, même incontournables parfois. Des transformations sociales affectent l'ensemble des composantes du système scolaire, y compris la pratique professionnelle de son personnel enseignant, il va sans dire. C'est le cas, par exemple, des populations étudiantes dont les besoins se modifient et se diversifient. En effet, depuis quelques années, la diversité croissante des populations étudiantes place le milieu scolaire face à des attentes renouvelées. Même à l'enseignement supérieur, plus particulièrement à l'enseignement collégial, on se trouve aujourd'hui confronté aux exigences d'une école de masse, une école dont la population est plus grande et beaucoup moins homogène qu'auparavant, une école qui accueille des individus dont les systèmes de représentation et d'action sont très variés, donc une école qui doit modifier ses façons de faire pour comprendre ces nouveaux besoins et tenter d'y répondre du mieux possible.

En outre, le développement des connaissances et des innovations en éducation fait en sorte qu'aujourd'hui le fossé semble s'accroître entre ce que l'on sait de l'apprentissage et ce que l'on fait concrètement pour le soutenir. Au cours des dernières décennies, les connaissances en éducation et plus particulièrement celles portant sur les processus cognitifs et motivationnels se sont grandement développées, ici comme ailleurs. Les pressions du modèle cognitiviste, notamment, sont actuellement grandes, tant en Europe, aux États-Unis qu'ici même au Québec. On tend de plus en plus à lier l'efficacité des interventions enseignantes à des phénomènes comme, par exemple, la pratique de la métacognition tant chez le personnel enseignant que chez les élèves. Des études démontrent aussi que le travail fait par le personnel enseignant, en dehors de la classe, a un impact très positif sur ce qui se réalise en classe. Un élargissement des horizons de la pratique accroît, semble-t-il, les

performances du personnel enseignant en classe¹. Un tel développement est de nature à susciter des modifications dans les pratiques professionnelles enseignantes, tout particulièrement dans un contexte où l'école est significativement interpellée par l'importance de l'échec scolaire.

Par ailleurs, les compressions qui affectent actuellement l'ensemble du secteur public, qui n'épargnent donc pas l'éducation dans un contexte où la qualification de la main-d'œuvre autant que celle du simple citoyen deviennent de plus en plus exigeantes, intensifient les pressions vers la recherche d'une plus grande efficacité. Ces contraintes budgétaires supposent trop souvent un alourdissement de la charge de travail des personnels scolaires. Elles commandent de faire autant et même plus dans certains cas avec les mêmes ressources, quand ce n'est pas avec des ressources diminuées. De telles exigences paraissent souvent difficiles à rencontrer quand on sait, par ailleurs, toute l'importance de l'écart qui persiste entre l'accès et la réussite des études. Ces contraintes budgétaires peuvent inciter à remettre en question un ensemble de mesures reliées, par exemple, à la sélection des élèves, à la qualité de leur formation de base, aux ressources disponibles pour l'accueil et l'intégration, pour l'encadrement et le suivi des cheminements. Elles portent aussi à interpellier les enseignantes et les enseignants dans leur pratique professionnelle. Quand on reconnaît l'impact de l'acte d'enseigner sur le cheminement scolaire des élèves, quand on sait aussi tous les changements qui affectent l'environnement éducatif, on est invité à réexaminer également cet acte d'enseigner, ne pouvant se contenter d'en postuler une fois pour toute la qualité ou la pertinence. On ne saurait taire d'ailleurs le malaise vécu et exprimé à l'occasion par des représentantes et représentants des populations étudiantes au regard d'une certaine pratique enseignante. Certes, les acteurs scolaires n'en sont

1. Réginald Grégoire inc., *La Redéfinition du travail de l'enseignant et de l'enseignante de la fin du secondaire et du début du postsecondaire aux États-Unis*, recherche documentaire préparée pour le Conseil supérieur de l'éducation, p.32 à 37; Andy Hargreaves, *Changing Teachers, Changing Times*, 1994, p. 14.

pas les seuls responsables, mais ce malaise n'est pas moins réel et se ressent aussi de l'intérieur. Des tensions existent entre les acteurs scolaires, voire entre les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. À côté de l'enthousiasme et de l'engagement qui prévalent dans certains milieux, on retrouve aussi l'isolement, le sentiment de dévalorisation, le non-engagement, la morosité. Le malaise emprunte différentes appellations, différentes formes. Même s'il n'est pas généralisé, il incite lui aussi à réfléchir sur les pratiques en cours et le contexte dans lequel elles s'exercent.

Par ailleurs, les moyens d'accès à la connaissance ont aussi connu un essor important, en particulier avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Grâce à elles, les connaissances se développent et se diffusent à un rythme très rapide, ce qui requiert de nouvelles attitudes disposant à fournir les bases pour suivre l'évolution des connaissances, pour continuer d'apprendre. Elles suscitent de nouveaux rapports aux savoirs. La simple transmission de connaissances acquises paraît de moins en moins appropriée, étant donné que les savoirs théoriques homologués deviennent de plus en plus disponibles en dehors des salles de classe, sans l'intervention du personnel enseignant. Toutefois, les banques qui contiennent ces savoirs disciplinaires ne permettent pas de les traiter. C'est là une fonction où la contribution du personnel enseignant est sans doute majeure². Avec le développement de ces technologies, les possibilités de se former ailleurs que chez soi augmentent, la compétition entre écoles et entre curriculums se développe. Le système scolaire ne pourra donc ignorer encore longtemps ni la nature de ces bouleversements, ni

les possibilités de ces technologies³. Jusqu'à maintenant, elles ont surtout contribué à faire certaines choses plus rapidement, alors qu'elles pourraient éventuellement participer plus significativement au renouvellement de l'enseignement. Si la présence des enseignantes et des enseignants n'est pas remise en cause par les NTIC, les tâches qui leur sont réservées pourraient cependant connaître des modifications importantes⁴.

Enfin, il n'y a pas que les populations étudiantes qui changent, les populations enseignantes risquent à leur tour de connaître d'importantes mutations au cours des prochaines années. Étant donné le vieillissement du corps enseignant, les départs nombreux et précipités vers la retraite permettent d'anticiper un renouvellement relativement important du personnel enseignant, au cours des prochaines années. L'intégration de la relève autant que la nécessité de ne pas priver le système des acquis des aînés, avant leur départ pour la retraite, sont de nature à remettre en question les pratiques actuelles. De plus, ce renouvellement de l'effectif enseignant pourrait représenter un moment privilégié pour renouveler aussi la nature des pratiques enseignantes. Si la compétence des aînés n'est pas à mettre en cause, la capacité de la relève de permettre l'expression de nouveaux dynamismes au sein des organisations doit aussi être prise en considération.

Toutes ces réalités conditionnent l'évolution de la pratique professionnelle du personnel enseignant. Elles incitent d'ailleurs plusieurs personnes à croire que des changements sont non seulement souhaités, mais nécessaires. Au cours des dernières

2. Paul Inchauspé, *À l'aube d'une véritable réforme de l'éducation*, communication présentée dans le cadre du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale; Jacques Tardif, *Les mutations souhaitées dans la pratique professionnelle du personnel enseignant du réseau collégial*, présentation faite à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation.

3. Conseil supérieur de l'éducation, *Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994; Paul Inchauspé, *op.cit.*; Robert B. Barr and John Tagg, *From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education*, *Change*, vol. 27, n° 6, p. 13 à 25; William F. Massey and Robert Zemsky, *Using Information Technology to Enhance Academic Productivity*.

4. Barr and Tagg, *op.cit.*; Massey and Zemsky, *op.cit.*; Terry O'Banion, *A Learning College for the 21st Century*, *Community College Journal*, vol. 66, n° 3, p. 18-23.

années, en particulier avec l'avènement des mesures de renouveau de la réforme Robillard⁵, le réseau collégial a connu des transformations majeures qui interpellent directement les enseignants et les enseignantes, requérant, entre autres, de nouvelles approches des disciplines et une conception plus collégiale du travail. Ils commandent aussi un engagement institutionnel plus tangible de leur part, rejoignant ainsi certaines des préoccupations déjà exprimées par le Conseil.

On se rappellera qu'en 1984, le Conseil avait produit un rapport substantiel sur la condition enseignante⁶. Prenant acte des changements survenus dans la conjoncture sociale et scolaire, au début des années 90 il récidivait, voulant cette fois apporter une contribution au débat social en cours sur la redéfinition d'un nouveau professionnalisme. Considérant l'ensemble des ordres d'enseignement, il consacrait, en 1990-1991, son rapport annuel à la profession enseignante, y invitant tout particulièrement les acteurs scolaires à un renouvellement du contrat social. Plus particulièrement, il y faisait la promotion d'un *professionnalisme collectif⁷*, à savoir un enseignement qui n'est plus considéré ni vécu comme un acte privé, mais plutôt comme l'acte d'un membre d'une équipe pédagogique, un acte qui possède une densité institutionnelle et une dimension de service public. L'année suivante, le Conseil dédiait son rapport annuel à la gestion de l'activité éducative⁸. Il insistait, cette fois, sur la nécessité de développer un nouveau modèle plus convivial, moins hiérarchisé, qui fait réellement appel au potentiel et aux responsabilités de tous les acteurs, un modèle en quelque sorte plus conforme à l'expression d'un professionnalisme collectif que

le modèle bureaucratique traditionnel. Plus récemment, dans le cadre de la réflexion faite sur les conditions de réussite au collégial, à partir de points de vue étudiants, le Conseil rappelait encore, mais d'une autre façon, ce besoin de favoriser un tel développement⁹.

Voilà donc autant de raisons qui le poussaient à s'engager plus à fond dans une réflexion portant sur le développement d'un nouveau professionnalisme enseignant en milieu collégial. Ayant d'abord considéré la profession enseignante dans une perspective systémique, ayant ensuite jeté les bases d'une remise en question importante du modèle de gestion, considérant les points de vue étudiants, les développements en cours à l'ordre collégial et les particularités de la conjoncture actuelle, le Conseil a cru bon de donner à sa Commission de l'enseignement collégial le mandat de poursuivre la réflexion et de préparer un nouvel avis sur le thème de la pratique professionnelle enseignante, l'invitant à définir plus opérationnellement ce professionnalisme collectif en milieu collégial. Il lui a demandé d'aborder la question sous l'angle de l'évolution et des changements souhaités, en réponse aux besoins actuels et futurs de l'enseignement collégial, dans une perspective de réussite éducative, de reconnaissance et d'utilisation du plein potentiel des ressources enseignantes. La Commission s'est donc engagée dans une réflexion visant à identifier avec les personnes concernées les changements souhaités, tant pour le secteur préuniversitaire que pour le secteur technique, et ce, plus particulièrement à l'enseignement régulier¹⁰.

Pour réaliser ce mandat, des recherches documentaires¹¹ ont été effectuées, mais l'accent a été mis

5. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Des collèges pour le Québec du XX^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*.

6. Conseil supérieur de l'éducation, *La Condition enseignante*.

7. Conseil supérieur de l'éducation, *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991, p. 27.

8. Conseil supérieur de l'éducation, *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992, 56 p.

9. Conseil supérieur de l'éducation, *Des Conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*.

10. Il aurait certes été pertinent d'aborder la question aussi au secteur de l'éducation des adultes. L'envergure de la tâche et les différences importantes qui prévalent entre l'éducation des adultes et l'enseignement régulier, malgré les rapprochements des dernières années, expliquent nos choix.

11. Voir en particulier : Réginald Grégoire inc, *op.cit.*

sur les consultations auprès d'analystes du milieu collégial, d'administrateurs et d'administratrices, de représentants syndicaux et, surtout, auprès d'enseignantes et d'enseignants. Ces consultations ont pris différentes formes, celle de tables rondes, celle d'ateliers dans le cadre du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, ou encore celle d'entrevues individuelles et de groupes. Plus de 175 enseignantes et enseignants œuvrant dans plus d'une vingtaine de domaines d'études différents ont eu l'occasion d'exprimer leurs points de vue dans le cadre d'une consultation réalisée à l'automne 1996 par la Commission de l'enseignement collégial, dans 24 établissements collégiaux¹². De plus, des audiences tenues en avril 1997 sur le thème de la place de la formation générale en formation technique¹³, ont aussi fourni l'occasion de recueillir différents points de vue permettant d'alimenter la connaissance de la pratique professionnelle enseignante en milieu collégial.

À travers cette démarche, le Conseil a acquis la conviction que les changements souhaités avec le développement d'un professionnalisme collectif auquel il avait déjà convié l'ensemble du personnel enseignant, demeure une perspective encore très pertinente. Non seulement est-elle pertinente, mais des outils pouvant y contribuer sont en implantation dans le réseau collégial depuis quelques années. L'énergie déployée par les acteurs de ce réseau indique aussi la présence d'un potentiel indéniable. Cette perspective n'est donc pas qu'une vision du futur. Sous la pression de multiples facteurs dont les mesures de renouveau, lesquelles ont signifié un virage majeur dans les pratiques professionnelles enseignantes au collégial, une

importante restructuration prend forme actuellement, mais dans des conditions extrêmement difficiles, plusieurs phénomènes lui faisant obstacle¹⁴. Aussi, pendant que les objectifs de fond des changements en cours paraissent largement endossés, toutes les conditions requises pour les atteindre sont loin d'être réunies. Les conditions d'implantation des changements en cours, souvent empreintes de contradictions, risquent même d'en faire dévier le cours. Des mesures particulières s'imposent donc pour favoriser le renouvellement des pratiques enseignantes auquel une majorité semble souscrire et pour lequel des énergies substantielles ont été consenties jusqu'à maintenant.

Dans le cadre de la réflexion ayant mené à la préparation de cet avis, le Conseil a réellement cherché à s'approprier les exigences de cette pratique professionnelle enseignante au collégial, pour constater qu'elles étaient considérables mais pour l'essentiel justifiées, qu'elles pourraient par contre être mieux soutenues qu'elles ne l'ont été jusqu'à maintenant. Il a d'ailleurs noté un écart important entre le modèle qu'il valorise et ce qui semble encore caractériser les pratiques en cours. Cet écart ne saurait toutefois être interprété comme étant essentiellement la conséquence d'un phénomène de résistance de la part du milieu enseignant. Des tensions existent, il importe d'en permettre l'expression pour trouver les moyens de dénouer les résistances qui s'expriment. Mais il faut comprendre aussi que cette réforme en cours en milieu collégial, dans une conjoncture particulièrement difficile, est encore bien jeune. Tous les acteurs n'y

12. On ne saurait prétendre ici que les points de vue recueillis dans le cadre de ces consultations soient généralisables à l'ensemble de la population enseignante. Ce n'est pas un sondage auprès d'un échantillon scientifiquement représentatif de la population qui a été fait, mais une consultation auprès de groupes d'enseignantes et d'enseignants intervenant dans des champs particuliers et intéressés à communiquer leurs points de vue sur leurs pratiques et celles de leurs collègues.

13. En vue de la préparation de l'avis intitulé : *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*.

14. En 1995, dans son rapport annuel intitulé *Vers la maîtrise du changement en éducation*, le Conseil faisait état des conditions requises pour favoriser l'implantation et la maîtrise du changement. Rappelant les critiques entendues à propos des conditions qui ont prévalu lors de l'implantation des mesures de renouveau à l'enseignement collégial, en particulier celles qui concernent l'absence de perspective systémique de la réforme, le caractère précipité du processus de changement ou encore le doute quant à l'existence *d'analyses de système suffisamment indépendantes et crédibles pour faire le pont entre des diagnostics évidents dans l'opinion et des mesures de redressement* (p. 58), le Conseil n'y présentait pas le renouveau de l'enseignement collégial comme un modèle de processus de changement à suivre.

sont pas engagés de la même façon, et ce, non parce qu'ils y résistent, mais parce qu'ils n'ont pas encore eu l'occasion d'en expérimenter toutes les composantes. Par cet avis, le Conseil souhaite apporter son soutien aux acteurs de ce réseau, en particulier aux enseignantes et aux enseignants dont plusieurs sont très actifs dans l'important virage qui s'y dessine et qui pourrait même inspirer l'ensemble des acteurs engagés à l'enseignement supérieur.

Le présent document comprend cinq chapitres. Le premier fait état des attentes émergentes au regard de la pratique professionnelle enseignante dans le contexte d'aujourd'hui. Ceux qui suivent présentent les voies privilégiées par le Conseil pour soutenir, à l'ordre collégial, le développement de la pratique professionnelle recherchée, compte tenu de la lecture faite des pratiques en cours dans le réseau. Quatre voies y sont mises en relief. Le deuxième chapitre présente celle qui concerne plus particulièrement le renouvellement des pratiques départementales. Une autre voie qui vise à donner à l'évaluation son plein potentiel de soutien au développement professionnel de la pratique enseignante constitue le contenu du troisième chapitre. On traite dans le quatrième chapitre des enjeux liés à la qualification professionnelle, pour finalement présenter dans un cinquième chapitre la voie de la reconnaissance de la diversité des pratiques. La conclusion constituera, pour l'essentiel, un rappel des principales recommandations formulées dans l'avis.

CHAPITRE PREMIER

Paramètres d'une pratique professionnelle renouvelée

On a évoqué précédemment des changements du contexte social qui incitent à un renouvellement de la pratique professionnelle enseignante. Celui-ci semble nécessaire principalement parce que, sous certains aspects, la pratique paraît moins adaptée aux besoins contemporains et non parce que les pratiques privilégiées jusqu'à maintenant n'étaient pas justifiées. L'indicateur peut-être le plus explicite des mutations qui affectent l'activité scolaire réside dans les caractéristiques des nouvelles populations étudiantes. Ces populations ont changé significativement au cours des dernières décennies, tous et toutes le reconnaissent. Nombreux sont aussi ceux et celles qui se sentent désemparés face aux besoins exprimés, compte tenu des moyens disponibles pour y répondre. Des changements s'imposent non seulement pour être en mesure de satisfaire les nouveaux besoins des élèves, mais aussi pour rendre viable et stimulant le travail des enseignantes et des enseignants.

Que ce soit en Europe, aux États-Unis ou ici même, des attentes émergent des analyses de la profession enseignante. **Ces attentes, paramètres d'une pratique professionnelle renouvelée et sorte d'idéal moteur de l'évolution en cours, concernent aussi bien les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant en classe, sa place et ses fonctions dans l'établissement où il travaille que ses responsabilités au regard du développement de cette pratique professionnelle.** Le projet peut sembler énorme et peut-être même utopique aux yeux de certaines personnes. Mais il ne suppose pas qu'il faille tout revoir, qu'il faille nier la pertinence de ce qui s'est fait jusqu'à maintenant, bien au contraire. Il n'appelle pas non plus le développement d'un même profil pour tous les enseignants et toutes les enseignantes. En outre, certaines des attentes ici formulées à l'endroit de la profession enseignante sont déjà concrétisées dans bien des milieux. La situation n'est toutefois pas généralisée, trop de phénomènes y faisant encore obstacle.

Ces attentes, objets de larges consensus, ne font toutefois pas l'unanimité. Elles rejoignent cependant les convictions du Conseil et sont ici regrou-

pées sous trois paramètres distincts mais interreliés. Le premier concerne le développement d'une pratique où l'enseignement et l'apprentissage deviennent réellement complices. Le deuxième a trait à l'élargissement du cadre de référence et de la dimension collective de la pratique. Le troisième renvoie à la prise en charge du développement de la profession par les professionnels concernés.

Avant de présenter ces paramètres, précisons d'abord ce que l'on entend par pratique professionnelle enseignante. Il ne faudrait surtout pas confondre la tâche telle que définie dans les conventions collectives et la pratique professionnelle enseignante dont la portée est beaucoup plus large. Elle désigne plus particulièrement l'ensemble des tâches, responsabilités et devoirs requis par l'enseignement dans un ou des programmes de formation et par la participation au développement (orientation et fonctionnement) d'un établissement de formation, d'un système d'enseignement et de la société dans laquelle il s'inscrit. Les tâches et responsabilités qu'elle implique une telle pratique peuvent être de différents ordres : activités reliées directement à l'enseignement et au soutien à l'apprentissage dans un ou des programmes¹; activités reliées au développement des connaissances relatives aux besoins d'un ordre d'enseignement donné²; activités reliées à l'évaluation des enseignements et du personnel enseignant; activités reliées au perfectionnement; activités inhérentes à la vie et au développement des programmes; activités requises par la vie interne au collège et les collaborations extraprogrammes qu'elle suppose; activités requises par des collaborations à des instances ou organismes externes (organismes sociaux, gouvernementaux, entreprises, réseau

-
1. Ce qui peut supposer des activités comme la planification à long terme, la préparation à court terme, la prestation de cours, de stages ou d'autres formes de soutien à l'apprentissage, l'évaluation des apprentissages, l'encadrement des élèves, la préparation de matériel didactique, etc.
 2. Activités qui, par certains côtés, peuvent s'apparenter à la recherche appliquée ou liée à l'enseignement, mais qui ne s'y limitent pas; activités liées aux transferts technologiques, au développement d'innovations pédagogiques, à la diffusion, l'application voire l'intégration des connaissances, etc.

scolaire, etc.). En somme, la pratique professionnelle enseignante renvoie à un ensemble d'activités, relevant de l'enseignement proprement dit, de l'engagement institutionnel ou encore d'un engagement systémique et social, appelées à se moduler différemment tout au long du cheminement professionnel.

1.1 Une réorientation vers une plus grande complicité entre l'enseignement et l'apprentissage

Le principal reproche adressé aujourd'hui aux différents systèmes d'éducation est peut-être celui d'avoir structuré l'activité éducative essentiellement autour de préoccupations liées à l'enseignement, reléguant ainsi l'apprentissage au second plan, d'où cet appel de plus en plus souvent répété à un changement de paradigme³. En fait, ce changement de paradigme suppose notamment que l'on aille au-delà des caractéristiques d'un bon enseignant pour se préoccuper davantage du cheminement des élèves, de la réussite des apprentissages réellement effectués et de la compréhension des mécanismes en cause dans les réussites comme dans les échecs. Il implique une préoccupation accrue pour l'impact des moyens d'enseignement utilisés, à la lumière des connaissances disponibles aujourd'hui dans le champ de l'apprentissage, des possibilités offertes par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, à la lumière aussi des particularités des clientèles scolaires. Face aux difficultés rencontrées par beaucoup d'élèves, c'est un réajustement de perspective qui est visé ici et qui consiste à remettre en question non seulement le niveau de préparation des élèves, leur ardeur au travail scolaire, ou encore la pertinence de leur orientation, mais aussi celle des méthodes pédagogiques utilisées, étant

donné les caractéristiques des acteurs et les particularités des environnements⁴.

Au regard du rôle des enseignantes et des enseignants dans leur relation avec leurs élèves, ce changement de paradigme rencontre d'ailleurs plusieurs des attentes déjà exprimées par des élèves qui, lors de la préparation de l'avis du Conseil sur les conditions de réussite au collégial, ont pu témoigner de la contribution du personnel enseignant dans leur propre réussite⁵. Plusieurs des éléments de la réforme en cours à l'enseignement collégial s'inscrivent précisément dans ce changement de paradigme⁶. Il n'est donc pas que l'aboutissement d'une réflexion purement théorique.

Ce sont des pratiques scolaires plus orientées sur le cheminement des élèves qui sont recherchées; pratiques où, en particulier à l'enseignement supérieur, la fonction du pédagogue reprend de l'importance, en s'appuyant sur une compétence disciplinaire de haut niveau. **Dans cette perspective, la transmission des connaissances, tout en demeurant une dimension essentielle du travail, est appelée à s'organiser et à se structurer à travers des activités de diagnostic, de conception de situations d'apprentissage, de suivi et d'encadrement des élèves.** Il n'est plus question de se contenter d'un transfert de connaissances du maître vers l'élève. Il s'agit plutôt de créer des environnements et des expériences qui vont amener l'élève à construire ses connaissances et à devenir membre d'une communauté en apprentissage. Dans ce nouveau contexte, les enseignantes et les

3. Voir notamment : Conseil supérieur de l'éducation, *Les Nouvelles Technologies [...]*; Robert B. Barr and John Tagg, *op.cit.*; Terry O'Banion, *Teaching and Learning. A Mandate for the Nineties*, *Community College Journal*, vol. 64, n° 4, p. 20 à 25; Michel Saint-Onge, *Des mutations souhaitées dans la pratique professionnelle enseignante au collégial*, communication présentée à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation.

4. *What happens in the classroom stands not in splendid isolation. It happens in conjunction with lots of other activities in which faculty and students are engaged. Faculty must better understand and respond to the fact that college learning is just one part of lives cluttered with work, family obligations, financial stresses, and sometimes serious personal problems. What happens in class is not always the focal experience, as it was when many of today's faculty attended college.+ Robert J. Menges, Maryellen Weimer and Associates, *Teaching on Solid Ground. Using Scholarship to Improve Practice*, p. XVI.

5. Conseil supérieur de l'éducation, *Vers la maîtrise [...]*.

6. L'idée d'une épreuve synthèse de programme axée, par exemple, sur le transfert des apprentissages en est peut-être l'illustration la plus tangible.

enseignants sont appelés à devenir des concepteurs d'environnements propices à l'apprentissage, ils ont un rôle de médiation à assurer. Concevoir en équipe des activités et des environnements d'apprentissage et les jouer en équipe, tout en partageant les responsabilités, devient alors une des nouvelles règles de jeu⁷.

L'intégration et le transfert des apprentissages paraissent ainsi au cœur des attentes émergentes. Il s'agit, cette fois, de contribuer au développement d'apprentissages signifiants et durables, parce qu'ils sont inscrits dans des curriculums cohérents et connectés aux réalités sociales, parce qu'ils prennent acte de la multidisciplinarité des réalités ou des phénomènes concernés, également parce qu'ils sont proposés en tenant compte des autres sphères d'influences qui agissent, aussi à leur façon, sur le développement des élèves. **C'est donc cette capacité de faire des liens entre les contenus, entre les disciplines, entre ce qui se vit en classe, au sein des établissements scolaires et ce qui interpelle l'individu comme travailleur ou comme citoyen qui prend une importance accrue.** *Le travail de l'enseignant ne consiste pas simplement à transmettre des informations ni même des connaissances, mais à présenter celles-ci sous la forme d'une problématique, en les situant dans un contexte, et à mettre les problèmes en perspective, de telle sorte que l'élève puisse faire le lien entre leur solution et des interrogations plus larges⁸.+ On comprend, par ailleurs, que cette mise en relief de l'importance de travailler à l'édification de problématiques et de rapports de sens entre les contenus et les personnes en situation d'apprentissage ne va pas sans raviver l'importance des préoccupations pédagogiques et didactiques⁹. Ces exigences qui visent à prêter vie aux connaissances pour les rendre signifiantes aux yeux des élèves ne remettent pas en cause la pertinence

de cours magistraux, dans certaines circonstances, mais elles obligent à diversifier les approches. Elles ne s'opposent pas non plus à la fonction de modèle traditionnellement associée au rôle des enseignantes et des enseignants. Bien au contraire, c'est là une force qu'ils détiennent et qui s'accommode fort bien de cette préoccupation pour l'intégration et le transfert des apprentissages, en particulier lorsque, dans leur enseignement, ils manifestent leur curiosité et leur ouverture d'esprit, lorsqu'ils se montrent *[...] prêts à mettre leurs hypothèses à l'épreuve des faits¹⁰+

Les pratiques recherchées se caractérisent notamment par une participation active de l'élève, ce qui suppose, par exemple, le recours à des stratégies d'apprentissage qui lui offrent la possibilité d'apprendre au contact des autres, la possibilité de développer une certaine connaissance à partir de projets et d'expériences collectives¹¹. C'est l'idée de redonner aux élèves du contrôle sur leurs apprentissages, en favorisant le développement de la confiance dans leurs capacités d'apprendre. S'imposent alors des changements de position dans la relation pédagogique, de manière à ce que l'enseignante ou l'enseignant agisse comme un guide, comme un entraîneur. Cela suppose qu'il sache quitter le podium pour accepter de se mouvoir plus souvent au sein d'équipes de travail et de projets dont la réalisation appelle la participation active des élèves. Un tel changement repose non seulement sur la conviction que ces derniers ont avantage à s'investir dans leurs apprentissages personnels, mais aussi sur l'idée que les pairs représentent un élément de soutien à la motivation et à l'apprentissage. C'est d'ailleurs l'obligation d'avoir à composer avec une population de plus en plus hétérogène qui a favorisé le développement de stratégies d'apprentissage

7. Robert B. Barr and John Tagg, *op.cit.*, p. 24.

8. Jacques Delors, *L'Éducation : Un trésor est caché dedans*, p. 162.

9. Jean-Yves Rochex, *Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants+, *Recherche et Formation*, n° 20, p. 49.

10. Jacques Delors, *op.cit.*, p. 163.

11. Voir à cet effet une étude de cas relative à la formation d'ingénieurs et rapportée dans Menges, Weimer and Associates, *op.cit.*, p.162 et suivantes. Voir aussi Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, et *Des savoirs aux compétences : quelques implications pour le métier d'élève et le métier d'enseignant*, communication présentée au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale.

coopératif où les élèves se retrouvent en situation d'apprendre les uns des autres¹².

Cette complicité entre l'enseignement et l'apprentissage implique aussi des liens plus serrés entre l'évaluation des apprentissages et l'enseignement, et ce, dans une double perspective : d'une part, pour s'assurer de la pertinence et de l'efficacité des outils d'enseignement utilisés, d'autre part, pour suivre et soutenir réellement le cheminement de l'élève. Il ne suffit plus de croire à l'utilisation de moyens adéquats, d'en postuler la pertinence. Il faut aussi se donner les moyens d'en vérifier les impacts sur les apprentissages. Cette pratique convoitée pour les années à venir demande une **rétro-information** permanente sur les résultats de l'enseignement. C'est là une condition pour vraiment favoriser la réussite des apprentissages. De la même façon, il ne suffit pas d'évaluer les apprentissages pour en sanctionner l'atteinte, mais d'abord et avant tout pour en favoriser la poursuite et la réussite. C'est donc l'évaluation appliquée aux stratégies d'enseignement autant qu'aux apprentissages qui est visée ici.

Cette nouvelle complicité entre l'enseignement et l'apprentissage exige, il va sans dire, une **grande diversité dans les stratégies pédagogiques utilisées**, diversité difficile à réaliser toutefois dans des environnements qui demeureraient fermés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Plusieurs pensent que l'ouverture aux NTIC représente même une condition essentielle pour parvenir réellement à diversifier les approches. Réciproquement, cette réorientation des pratiques est aussi vue comme une condition pour tirer parti de ces technologies, étant donné leur potentiel. *Bien utilisées, les technologies de la communication peuvent rendre l'apprentissage plus efficace et offrir à l'élève une voie d'accès séduisante à des connaissances et à

des compétences parfois difficiles à trouver dans l'environnement local¹³.

Parce qu'elles permettent l'interaction, la collaboration, l'échange d'informations, parce qu'elles peuvent offrir des réponses diversifiées à des besoins de plus en plus diversifiés, parce qu'elles permettent d'avoir accès à de grandes quantités d'informations à des coûts relativement peu élevés, parce qu'elles peuvent contrer les limites de temps et d'espace, parce qu'elles peuvent tenir compte de styles d'apprentissage différents, parce qu'elles permettent d'avoir une rétro-information au moment voulu dans le cheminement, favorisant ainsi la pratique de l'évaluation formative et le contrôle de l'élève sur son apprentissage, en somme, en raison des impacts qu'elles peuvent avoir sur l'apprentissage¹⁴, **les nouvelles technologies représentent des outils dont il devient de plus en plus difficile de se passer**. Loin d'éclipser le rôle du personnel enseignant, elles peuvent au contraire leur être très utiles. Moyennant le respect de certaines exigences comme, par exemple, la disponibilité des équipements et la formation des personnes à leur utilisation, elles pourraient soutenir leur action et en maximiser l'efficacité, en réorientant, par exemple, leur intervention dans des fonctions particulières. Si les NTIC permettaient de recourir à l'interaction humaine là où elle est vraiment nécessaire, là où elle est la plus utile, peut-être serions-nous en mesure d'éviter d'augmenter constamment la charge de travail du personnel enseignant et ainsi favoriser une meilleure utilisation des ressources et compétences disponibles.

12. M. Lee Upcraft, *Teaching and Today's College Students*, in Menges, Weimer and Associates, *op.cit.*, p. 35-36.

13. Jacques Delors, *op.cit.*, p. 167.

14. Voir notamment : George H. Copa and Virginia H. Pease, *New Designs for the Comprehensive High School*, p. 55 à 60; William F. Massey and Robert Zemsky, *op.cit.*; Conseil supérieur de l'éducation, *Les Nouvelles Technologies [...]*; Paul Inchauspé, *L'Enseignement supérieur à l'heure des nouvelles technologies de l'information. Le collège informatisé de demain*, communication prononcée dans le cadre du colloque conjoint de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, du Conseil de la science et de la technologie et du Conseil supérieur de l'éducation.

1.2 Un élargissement du cadre de référence de la pratique et de sa dimension collective

À travers ce réajustement des pratiques pédagogiques, c'est aussi un appel à l'élargissement du cadre de référence de la pratique qui est véhiculé, et ce, **d'une triple manière** : par un engagement institutionnel plus soutenu de la part du personnel enseignant, par une contribution significative à l'engagement institutionnel des élèves et par l'ouverture aux différentes fonctions de la pratique.

Non seulement la pratique professionnelle enseignante souhaitée est-elle plus collective, étant donné les exigences liées à l'intégration et au transfert des apprentissages, notamment, mais elle est aussi **plus engagée institutionnellement**. Pour bien fonctionner, pour donner les résultats escomptés, les établissements de formation ont besoin des services d'enseignantes et d'enseignants réellement préoccupés et intéressés, voire responsables des projets et enjeux institutionnels, d'enseignantes et d'enseignants réellement insérés dans une communauté éducative et donc capables de prendre en considération l'action des autres acteurs du milieu. Leur responsabilité va bien au-delà des groupes auxquels ils enseignent et la conscience de cette responsabilité représente une condition nécessaire d'évolution et de changement¹⁵. Cet engagement qui suppose de revoir le partage des responsabilités institutionnelles et les rapports sociaux dans les établissements est de plus en plus souvent associé à la réussite du système d'enseignement. Une participation accrue aux décisions institutionnelles, à la gestion pédagogique, de même qu'un travail plus collégial représentent d'autres exigences de la professionnalisation. D'ailleurs les liens entre l'engagement institutionnel et la qualité du travail fait en classe¹⁶

sont largement reconnus. Ainsi, la classe ne peut plus être considérée comme le seul lieu de pouvoir et de référence du personnel enseignant. Ses activités s'inscrivent plus largement dans des programmes qui eux-mêmes participent à des projets d'établissement¹⁷.

On attend des enseignantes et des enseignants qu'ils s'investissent davantage institutionnellement, parce que la qualité de leur enseignement en dépend, parce qu'on a besoin d'eux et d'elles dans la recherche de solutions au développement du système, mais aussi parce qu'ils ont **un rôle majeur à jouer en ce qui a trait à la vie interne des établissements**, pour y recréer une vie à laquelle participent réellement l'ensemble des acteurs scolaires, pour rendre possible aussi une certaine forme d'engagement institutionnel chez les élèves. Plusieurs études permettent aujourd'hui de croire qu'il existe des liens entre la réussite des études et le fait de pouvoir participer à une vie institutionnelle et communautaire riche, de s'y engager pour la réalisation de projets particuliers inscrits dans des activités scolaires ou parascolaires¹⁸. L'influence des enseignantes et les enseignants à cet égard peut même être majeure. Leur importance numérique y est sans doute pour quelque chose, mais la nature privilégiée de leur rapport avec les élèves paraît encore plus significative.

Qu'on le veuille ou non, à l'enseignement supérieur notamment, l'activité scolaire ne représente pas toujours la seule ni même la plus importante sphère d'activités des jeunes et des moins jeunes qui fréquentent les établissements d'enseignement. Le rapport aux études s'est grandement modifié

15. John I. Goodlad, *Educational Renewal. Better Teachers, Better Schools*, p. 5; Jean-Yves Rochex, *op.cit.*, p. 41; Andy Hargreaves, *op.cit.*; Ann Lieberman, "The Changing Context of Education", dans *The Changing Contexts of Teaching*, chap. 1, p. 5.

16. Andy Hargreaves, *op.cit.*, p. 14.

17. Dans les collèges communautaires américains l'ouverture aux "learning communities" se fait de plus en plus tangible. Conçues pour l'élaboration de cours, de stratégies d'apprentissage, d'évaluation des retombées des pratiques, etc., ces équipes de travail, dont la composition peut prendre différentes formes, peuvent aussi avoir des champs d'action variés (cours, programme, projet institutionnel...).

18. Les témoignages recueillis par la Commission de l'enseignement collégial lors de la préparation de l'avis du Conseil sur les conditions de réussite au collégial étaient particulièrement éloquentes à cet égard.

avec le développement de l'enseignement supérieur de masse. Pour plusieurs personnes, les chances de s'investir et de réellement participer à la vie académique sont bien minces, malgré les bénéfices qu'ils pourraient en retirer. Leurs seuls contacts avec l'établissement peuvent se résumer, dans bien des cas, à ceux qu'ils entretiennent avec leurs professeurs dans le cadre de cours précis. Aussi, un défi important se pose au personnel enseignant, étant donné sa responsabilité d'introduire les élèves à la vie interne de l'établissement, pour que l'engagement institutionnel fasse aussi partie de leur réalité. Ce défi n'est pas nouveau, mais il est de taille tout spécialement dans le contexte actuel. Il ne concerne pas non plus que le personnel enseignant, mais sa contribution demeure néanmoins primordiale.

Enfin, l'élargissement du cadre de référence de la pratique implique aussi l'**ouverture à l'ensemble des fonctions constitutives du travail**. Si la pratique professionnelle concernée ici privilégie l'enseignement comme composante première, la qualité de cette pratique n'est pas étrangère à la participation à la gestion pédagogique et suppose donc une part substantielle de services institutionnels et de contributions à la dynamique interne des établissements. Les remarques précédentes en témoignent. Mais la pratique professionnelle enseignante suppose aussi le perfectionnement, la recherche, la production de matériel didactique et même le service à la collectivité. En effet, les liens à entretenir avec la collectivité, qu'il s'agisse des groupes communautaires, des services sociaux, des médias, des organismes culturels, du marché du travail ou encore des municipalités, sont aussi à revoir, en particulier dans le contexte actuel où chacun de ces acteurs sociaux semble contribuer plus qu'avant à l'offre de services éducatifs à la population. Le partage de ressources, les possibilités de stages, la réalisation de projets conjoints ou encore la contribution à la résolution de problèmes locaux par l'intégration, par exemple, de ces problématiques dans des activités de formation, dans une perspective d'appropriation et de recher-

che de solutions¹⁹, représentent autant d'exemples de liens possibles avec le milieu.

De tels liens sont nécessaires sous l'angle de la concertation des actions, de manière à favoriser la meilleure utilisation possible des ressources disponibles. Ils s'imposent aussi pour d'autres raisons. Le perfectionnement, la mise à jour des connaissances des enseignantes et enseignants, ainsi que celle des programmes sont du nombre. Même cette visée de recréer dans les établissements de formation une vie institutionnelle intense qui rende possible le développement d'un sentiment d'appartenance et favorise l'apprentissage n'y est pas étrangère. *L'école ne pourra devenir une vraie communauté si elle s'enferme dans ses murs²⁰.+ De tels projets impliquent nécessairement des attentes renouvelées à l'égard du rôle des enseignantes et des enseignants. C'est donc une pratique qui saurait réunir ces différentes composantes dans un cheminement professionnel souple, s'appuyant sur un équilibre des ressources au sein d'équipes de travail responsables, qui est en cause ici.

1.3 La prise en charge du développement de la profession par le personnel enseignant

Enfin, le renouvellement de la pratique professionnelle enseignante implique aussi **la responsabilité pour les enseignantes et les enseignants d'assumer leur devenir professionnel, à la fois comme spécialistes d'une discipline et comme spécialistes de l'enseignement à l'ordre collégial**. Contrairement à bien d'autres professions, la profession enseignante tarde à définir précisément ce qu'elle est. Pourtant, tout le monde gagnerait à ce que les fonctions que cet acte spécifique implique soient plus clairement identifiées. Le fait d'en reconnaître l'existence et les diverses composantes

19. Dans sa revue de la littérature américaine, Grégoire inc. cite à cet égard l'exemple du collège communautaire Anne Arundel, au Maryland, où le Département de sciences sociales a adopté de telles pratiques depuis déjà plusieurs années. Pour plus de précisions à cet effet, on peut se référer à John E. Roueche, Dale Parnell and Carl M. Kuttler, *1 001 Exemplary Practices In America's Two-Year Colleges*, p. 299. Voir aussi Terry O'Banion, *Teaching and Learning [...] p. 24.

20. Paul Inchauspé, 1996, *À l'aube d'une [...]*, p. 8.

pourrait favoriser, non seulement l'expression de conditions d'exercice plus équitables et une meilleure utilisation des ressources disponibles, mais il pourrait aussi représenter un pas significatif vers la prise en charge du développement de cette pratique professionnelle par les premiers concernés.

Ce n'est pas l'uniformisation des pratiques qui est en cause ici, mais plus globalement l'identification d'une mission spécifique répondant à des besoins particuliers et dont l'exercice suppose un certain nombre d'exigences, notamment de l'ordre des qualifications à acquérir et des fonctions à remplir. **Ce qui est visé ici, c'est l'identification des enseignantes et des enseignants à un groupe professionnel donné ou encore la recherche d'une identité professionnelle qui ne repose pas uniquement sur la discipline ou sur l'établissement, sans pour autant les nier.** C'est, en d'autres termes, ce dont Bertrand fait état lorsqu'il définit le corps professoral universitaire comme devant être différent d'une mosaïque, représentant plutôt un ensemble organisé, participant à une même mission, partageant une culture particulière et ayant des intérêts généraux communs²¹. Une telle définition du corps professoral n'est pas synonyme de nivellement des diversités, au contraire. Elle suppose même, selon lui, une meilleure connaissance de cette diversité pour en redéfinir l'unité.

Toute pratique professionnelle suppose d'abord une certaine identité commune. Mais elle implique aussi **le partage d'une éthique particulière et l'exercice d'une certaine forme de contrôle sur son développement**, sur le développement des savoirs qui lui sont propres, des savoirs reliés à des compétences de travail explicitées et objets d'une formation généralement complexe, enfin, sur l'évolution des changements qui affectent la pratique au-delà des paramètres techniques de l'exercice quotidien. Le contrôle de l'évolution par les professionnels concernés implique certainement l'exercice d'une autonomie responsable, mais

suppose aussi des pratiques réellement ouvertes à l'autorégulation et à l'imputabilité.

Les paramètres retenus ici pour décrire les attentes relatives au renouvellement de la pratique enseignante en font une pratique exigeante et complexe, une pratique inscrite dans une dynamique collective où chaque enseignant est appelé à contribuer à la mesure de ses capacités. Il s'agit bien d'une pratique qui se professionnalise au sens où l'entendait le Conseil lorsqu'il a fait valoir cette idée de professionnalisme collectif qui «[...] témoigne certes d'une ouverture à la communauté d'appartenance de l'établissement scolaire et à l'évolution des savoirs dans la société, mais en appelle aussi à une ouverture de chaque enseignant ou enseignante à la concertation avec ses collègues ainsi qu'à la participation à la vie et aux orientations de l'établissement²²». Ainsi, disait-il : «L'acte d'enseigner demeure toujours celui d'un individu, mais qui se sait membre d'une équipe pédagogique; c'est toujours un acte personnalisé, mais qui possède une densité institutionnelle; c'est toujours un rapport interpersonnel, mais dont la dimension de service public est mise en relief²³». Proposée en 1991, cette perspective demeure bien actuelle.

À travers ces attentes, il y a un projet éducatif et social qui concerne l'ensemble du système, auquel tous et toutes sont conviés et au regard duquel le personnel enseignant devrait se constituer comme le premier bâtisseur. Un tel projet ne vise pas que les collègues, il interpelle tous les ordres d'enseignement, de l'enseignement supérieur autant que de l'enseignement obligatoire. Mais ce sont les collègues que l'on examine ici plus particulièrement. Ce sont leurs pratiques que l'on observe à l'aune de ces attentes, non pas parce qu'il s'y présente plus de difficultés qu'ailleurs, mais précisément parce que l'ordre collégial représente, depuis quelques années, un lieu de mutations

21. Denis Bertrand, *Le Travail professoral reconstruit : Au-delà de la modulation*, p. 168.

22. Conseil supérieur de l'éducation, *La Profession enseignante [...]*, p. 27.

23. *Ibid.*

importantes dont les enjeux méritent d'être clarifiés, sans pour autant que les difficultés de parcours soient occultées. La rencontre des attentes exprimées n'est pas simple. On peut aisément en convenir, les obstacles étant nombreux. D'ailleurs, le Conseil n'a pas la prétention de les circonscrire pleinement dans cet avis, ayant choisi de limiter pour l'instant sa réflexion à quatre champs d'intervention particuliers, lesquels représentent autant de lieux d'enjeux importants au regard du renouvellement de la pratique professionnelle enseignante à l'ordre collégial.

CHAPITRE DEUXIÈME

Miser sur le renouvellement possible des pratiques départementales

Pour favoriser l'avènement du professionnalisme collectif à l'enseignement collégial, le Conseil est d'avis qu'il faut d'abord miser sur la capacité de renouvellement de certaines pratiques institutionnelles et, tout particulièrement, sur l'exercice des responsabilités départementales. **Favoriser, en particulier au sein des départements, l'émergence de pratiques plus responsables et plus stimulantes au regard du développement professionnel représente un défi majeur pour les années à venir.**

Considérant les attentes de la société à l'égard des collèges, une vision trop restrictive de la fonction d'enseignant qui consiste à transmettre le savoir à l'intérieur de la classe, sans réellement s'investir dans la gestion pédagogique ni dans la vie de l'établissement n'est certes pas adéquate. La participation des enseignantes et des enseignants à la gestion pédagogique est essentielle, parce qu'ils sont au cœur de la mission des collèges. En outre, les pressions exercées sur les collèges sont importantes. Elles exigent d'eux plus de cohésion institutionnelle, une prise de conscience selon laquelle les enseignantes et les enseignants doivent travailler au sein d'équipes et non plus seuls, qu'ils sont appelés à être présents à toutes les étapes de la gestion des programmes et à travailler en synergie avec les autres catégories de personnels de l'établissement. Ils doivent non seulement avoir la possibilité d'intervenir sur les programmes et les différentes politiques qui régissent l'activité éducative, mais aussi en partager la responsabilité. Cette participation à la gestion pédagogique ne peut plus être associée à la seule responsabilité de quelques personnes et les activités qu'elle suppose ne peuvent plus être considérées uniquement comme des tracasseries administratives. Ce n'est peut-être pas encore le choix de tous les enseignants ni de toutes les enseignantes, mais c'est néanmoins un choix social déjà fait pour l'enseignement collégial, déjà inscrit d'ailleurs dans la pratique de plusieurs d'entre eux.

L'engagement institutionnel véritable repose sur la définition d'enjeux capables de mobiliser durablement les enseignantes et les enseignants, sur une

nécessaire coopération des acteurs pour qui l'établissement n'est pas simplement un lieu d'exercice de la pratique professionnelle, mais un lieu de travail faisant appel à la collaboration et au partage des responsabilités collectives. Pour parvenir à susciter et maintenir cette mobilisation, l'autonomie pédagogique ne suffit donc pas¹. Différentes voies sont cependant possibles. **L'élaboration en collégialité de projets éducatifs institutionnels**, tel que proposée par le Conseil depuis longtemps et en application dans certains milieux, apparaît comme un moyen pertinent de développer une nouvelle culture dans les collèges axée sur la mobilisation de tous les acteurs. Le fait que les collèges se dotent de projets éducatifs et de structures organisationnelles qui tiennent compte de leurs réalités particulières représente une première voie.

Une autre voie concerne plus particulièrement les programmes d'études. Dans le contexte actuel, **le programme apparaît comme le lieu privilégié de cet appel à l'engagement institutionnel** des enseignantes et des enseignants, le lieu par excellence d'expression de cette mobilisation institutionnelle. C'est au regard de la formation des élèves dans des programmes spécifiques que leur responsabilité professionnelle s'exerce principalement. **Cette approche qui vise l'intégration de l'ensemble des composantes de l'activité d'enseignement en fonction d'objectifs généraux de formation représente un moteur important de changement. Elle repositionne en quelque sorte l'engagement institutionnel du personnel enseignant en lien avec la mission des collèges.**

Jusqu'à maintenant, les départements ont représenté les lieux d'appartenance privilégiés, voire exclusifs dans bien des cas, des enseignantes et des enseignants. Avec l'implantation des mesures de renouveau et de leurs exigences à l'égard des programmes, les comités de programme se développent dans les collèges. Dans certains cas, les départements et les comités de programme se

1. Monique Hirschhorn, *L'Ère des enseignants*, p. 67 à 69.

confondent, mais la plupart du temps il s'agit de deux réalités distinctes dont les rapports ne sont pas toujours faciles. **S'il ne croit pas qu'il faille nécessairement remettre en question l'existence des départements, avec le développement récent des comités de programme, le Conseil est d'avis cependant que les départements sont appelés à revoir significativement certaines de leurs pratiques et à apporter une collaboration étroite aux travaux de ces comités.** Pour que les changements majeurs qui se dessinent depuis quelque temps dans le réseau collégial, en grande partie sous la pression des mesures de renouveau, donnent les résultats escomptés, pour que les attentes émergentes prennent vie à la grandeur du réseau et à la mesure du potentiel existant, un renouvellement de certaines pratiques s'impose.

Ce chapitre fait d'abord état du fait que la pratique professionnelle enseignante implique aujourd'hui une dimension collective et institutionnelle de plus en plus importante, dont la prise en charge rencontre toutefois des difficultés. Il présente, ensuite, les principaux obstacles à l'engagement institutionnel du personnel enseignant, pour finalement proposer quelques voies de développement mettant tout particulièrement en relief la vie départementale.

2.1 Une pratique qui implique une dimension collective et institutionnelle de plus en plus importante

Dans le passé, plusieurs études portant sur la profession enseignante ont fait état du faible engagement institutionnel du personnel enseignant. Une telle constatation faisait référence notamment au repli des personnes dans leur département respectif², à l'absence de vie départementale interactive dans plusieurs milieux ou encore au confinement individuel de plusieurs enseignants et enseignantes dans l'activité pédagogique pro-

prement dite³, à la dénonciation par le personnel enseignant de l'envahissement des départements par des questions techniques ou administratives, au malaise relié à l'augmentation des tâches connexes à l'enseignement proprement dit⁴, à l'importance des conflits qui se vivaient au sein des départements, aux réserves que pouvait susciter la participation du personnel enseignant aux comités de gestion et de concertation des collègues, ou encore à la critique, voire à la méconnaissance, d'instances comme la commission pédagogique, instance pourtant centrale dans les collèges. Toutes ces observations pouvaient témoigner de difficultés relatives au travail collectif et à l'engagement institutionnel.

Au cours des dernières années, dans le réseau collégial, la dimension collective et institutionnelle de la pratique professionnelle, qualifiée en d'autres termes d'engagement institutionnel, a connu un certain développement. Avec l'avènement de mesures d'aide à l'apprentissage, de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, d'évaluation des programmes, avec l'approche programme, le recours aux compétences dans l'élaboration des programmes, le développement d'activités d'apprentissage et d'épreuves synthèses dans les program-

2. Réginald Grégoire, Gaston Turcotte et Guy Dessureault, *Étude de la pratique professionnelle des enseignantes et enseignantes de cégep ou L'autre cégep*, p. 109.

3. Louis Maheu et M. Robitaille *Les réseaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, p. 93 et 94.

4. Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégep, *Rapport final*, p. 162. Le Comité faisait largement état d'une augmentation importante des tâches connexes à l'enseignement proprement dit. Le document évoquait d'ailleurs la présence d'un profond malaise chez le personnel enseignant à cet effet, étant donné l'augmentation de la charge de travail, d'une part, et la non-reconnaissance de ce travail, d'autre part. Dans ce rapport, on prétendait que les activités administratives avaient augmenté considérablement au cours des dernières années. Par activités administratives, on entendait toutes les communications avec les services du collège et avec l'extérieur. Les réponses aux consultations faites sur les politiques d'établissement ou autres faisaient aussi partie des activités administratives. Par ailleurs, pendant que des enseignantes et des enseignants estimaient important, voire nécessaire, de participer à de telles activités, d'autres n'y voyaient pas un de leurs devoirs, considérant plutôt qu'en participant à de tels comités ils se trouvaient à assumer le travail des administrateurs.

mes, notamment, la dimension collective et institutionnelle de la pratique enseignante trouve d'importantes voies de développement.

Toutes ces mesures, bien que perçues par plusieurs comme de nouvelles contraintes, concernent donc directement la pratique professionnelle enseignante qui, en dépit de résistances, connaît de profonds changements. Elle fait appel à une plus grande concertation et une préoccupation majeure émerge autour du travail pédagogique collectif.

En effet, on a pu observer, au cours des dernières années, une **augmentation de l'aspect collectif du travail**. Dans plusieurs groupes rencontrés lors de la consultation de la Commission de l'enseignement collégial, des personnes ont dit percevoir une tendance à l'ouverture de la pratique de l'enseignement proprement dit à une dimension plus collective, et ce, tout particulièrement en milieu préuniversitaire. On a dit procéder à des mises en commun des cours, à des échanges plus substantiels sur les plans de cours, sur les modalités d'évaluation des apprentissages, voire à de l'encadrement collectif des élèves. L'étude de Dessureault réalisée au cégep de Trois-Rivières rapporte des phénomènes de même nature⁵. Comme l'ont d'ailleurs rappelé certaines personnes, **les avantages que le travail collectif peut offrir ne sont pas négligeables**. Les mises en commun et le travail d'équipe répondent, entre autres, au besoin de développer une plus grande cohérence dans les pratiques, ils favorisent une vision plus globale de la formation, ils permettent de voir et de saisir la contribution des autres, ils offrent des occasions de ressourcement et de valorisation, des occasions de connaître et de faire connaître des stratégies pédagogiques efficaces, ou même de faciliter l'intégration professionnelle dans le milieu. Le travail d'équipe constitue aussi, selon certaines personnes, une forme d'évaluation, en fournissant l'occasion de recevoir une rétroaction sur leur pratique.

Mais le travail en équipe demeure encore peu présent. Plusieurs déplorent le fait que la pratique

de l'enseignement soit encore très individuelle. Les points de vue recueillis, lors de la consultation de la Commission de l'enseignement collégial, indiquent très clairement que le travail collectif est encore loin de représenter un mode de fonctionnement dominant dans les collèges. Il paraît même difficile à instaurer⁶, dans bien des cas, malgré les avantages qu'il offre. Encore aujourd'hui, il semble qu'il se vive presque essentiellement au sein des départements, voire entre personnes qui donnent les mêmes cours, rarement au sein d'équipes multidisciplinaires. Des comités de programme composés de porte-parole de toutes les disciplines concernées par un programme donné sont en développement dans les collèges. D'implantation à la fois difficile et récente, ces comités n'ont certainement pas encore livré tout leur potentiel en matière de concertation dans le travail, de prise de conscience par rapport aux nouvelles exigences du travail et même en matière de soutien collectif au travail de chacun. Ils ne peuvent s'ouvrir non plus, dans bien des cas, à la participation de tous ni couvrir tous les aspects de la pratique professionnelle enseignante. Aussi, le département demeure pour plusieurs le lieu privilégié de ce travail d'équipe, bien que la vie départementale ne soit pas toujours synonyme de travail collectif. La situation, nous a-t-on dit, est très variable d'un département à l'autre.

6. Des enseignantes et des enseignants ont très catégoriquement affirmé qu'il n'y avait pas, ou à peu près pas, de travail d'équipe dans leur département. Parmi les facteurs explicatifs, ils ont eux-mêmes évoqué : la peur, l'indifférence, le peu d'ouverture à l'esprit d'équipe, les résistances de certaines enseignantes et de certains enseignants face aux échanges entre collègues, le manque de temps pour se réunir sur des objets à caractère pédagogique, étant trop sollicités ailleurs, la perception de l'enseignement comme étant une fonction essentiellement individuelle, en particulier dans certains secteurs, le manque d'habitude de travail en équipe, la surcharge de travail qu'il impose, le frein à la créativité qu'il peut représenter pour certaines personnes, le fait que tous et toutes ne partagent pas la même conception de ce qu'est l'enseignement ou encore un programme, la difficulté d'amener l'ensemble des professeurs à se rallier à des décisions, même lorsqu'elles sont prises collectivement, les intérêts divergents des différents membres du département, ou même cette croyance selon laquelle le besoin de travailler en collectif tient d'abord à une certaine insécurité chez la personne qui s'y engage. Or, il entraîne pourtant bien des avantages lorsqu'il s'exerce.

5. Guy Dessureault, *Étude de tâches d'enseignants et d'enseignantes du cégep de Trois-Rivières*, p. 100.

La vie départementale présente encore bien des difficultés malgré le potentiel qu'elle recèle et les besoins pour lesquels elle est sollicitée. Les critiques entendues témoignent d'ailleurs d'attentes importantes à l'égard des départements que l'on voit bien souvent comme des lieux par excellence de soutien et de renforcement de la pratique, mais les écarts paraissent encore importants entre ce qui est souhaité et ce qui se vit concrètement, en particulier dans certains milieux. On reproche encore aux départements, par exemple, d'être des lieux conflictuels où priment parfois les intérêts individuels; où les débats sont par moment stériles tant sur le plan disciplinaire que pédagogique; où la vie interactive et les relations d'ordre professionnel sont absentes; des lieux qui, en particulier en formation générale et au secteur préuniversitaire, manquent d'ouverture à la multidisciplinarité⁷; des lieux d'exercice d'un pouvoir à certains égards mal défini⁸, qui place les personnes responsables de la coordination dans des positions qui les rendent incapables d'exercer pleinement leurs responsabilités, ou encore qui inscrivent les directions pédagogiques devant l'obligation de recourir à une conciliation constante pour assurer la réalisation des mandats dont elles ont pourtant la responsabilité; des lieux où il se perd beaucoup de temps dans d'interminables discussions avant d'en arriver à une décision; des lieux où le partage des responsabilités n'est pas toujours équitable; des lieux où le leadership est loin d'être toujours sérieusement assumé et où il arrive que l'on abdique devant l'exercice de responsabilités importantes, enfin, des lieux qui dans certains milieux, ont perdu leur sens premier en devenant davantage préoccupés de sécurité d'emploi que de développement pédagogique.

Au cours de la consultation de la Commission de l'enseignement collégial, le thème de l'envahissement de la vie départementale par les activités administratives aux dépens du pédagogique était aussi très présent dans le discours des enseignantes et des enseignants. Le besoin d'un département considéré comme un lieu d'échanges et d'entraide plutôt qu'un endroit où l'on discute de problèmes administratifs et de technicalités a été très largement véhiculé par les personnes rencontrées. Certaines ont dit craindre aussi la disparition des départements avec le développement des comités de programme, s'interrogeant, par exemple, sur le partage des responsabilités entre ces deux instances et sur leur rapport hiérarchique. Malgré les difficultés rencontrées, le souhait de maintenir la structure départementale est très présent chez les acteurs du milieu collégial. Il semble d'ailleurs que l'expression de critiques à leur égard témoigne bien plus d'un besoin de les voir revivre avec tout leur potentiel de soutien pédagogique et d'une volonté d'en améliorer le fonctionnement, que d'un souhait de les voir disparaître.

Toutes ces critiques adressées aux départements ne sont pas nouvelles et elles s'appliquent à bon nombre d'entre eux. Mais heureusement elles ne les englobent pas tous car, si tel était le cas, le milieu collégial n'aurait pas à son compte autant de réalisations intéressantes. La vie départementale au collégial se caractérise d'ailleurs par une grande hétérogénéité de pratiques, étant donné, entre autres raisons, l'autonomie dont disposent les départements et le personnel enseignant, les particularités de la formation dans chacun des programmes, les caractéristiques des différents établissements, ou encore le leadership qui s'y exerce de façon très variable à tous les niveaux de la structure. Les changements en cours dans le réseau n'atteignent donc pas de la même manière tous les départements. Il existe, par exemple, une grande différence entre les départements du secteur technique qui regroupent les principales composantes de la formation spécifique d'un programme et les autres départements structurés d'abord sur une base disciplinaire, comme ceux de la formation générale commune notamment. Dans une

7. À noter qu'une telle critique ne peut s'adresser de la même façon aux départements du secteur technique et à ceux du secteur préuniversitaire puisque, mis à part les rapports entretenus avec la formation générale, les idées de comité de programme et d'approche programme font leur chemin depuis longtemps dans plusieurs programmes de la formation technique.

8. Ce peut être le cas en ce qui a trait notamment au suivi des situations problématiques.

dynamique d'implantation de l'approche programme, tous les départements n'occupent donc pas la même position et n'ont pas tous le même chemin à parcourir⁹. Les responsabilités départementales ne s'exercent pas non plus de la même façon ni avec la même rigueur partout. Les départements bénéficient d'une grande autonomie. La participation des enseignantes et des enseignants à la vie départementale varie aussi beaucoup d'un département à l'autre, de même que les modalités d'exercice de la coordination départementale. D'ailleurs, ce ne sont pas tant les variations dans les façons de faire qui posent problème que le manque de rigueur dans l'exercice des responsabilités dans certains milieux¹⁰. Sans prétendre à leur prépondérance, ces difficultés paraissent suffisamment présentes toutefois pour que des incitations à des réajustements importants soient jugées nécessaires par plusieurs.

Par ailleurs, au cours des dernières années, il semble qu'on ait aussi enregistré une augmen-

tation des tâches connexes, autre indice d'ouverture du champ d'exercice de la pratique enseignante. Certaines des difficultés de la vie départementale ne sont d'ailleurs pas étrangères à ce phénomène. Comparant les exigences de leur travail en 1994-1995 à celles d'il y a cinq ans, les enseignantes et les enseignants interrogés par Dessureault font état d'une augmentation significative. Ils disent participer à plus de réunions de toutes sortes, faire plus d'encadrement de collègues, participer davantage à la promotion du programme et à l'accueil des élèves¹¹. Les activités dites connexes prennent, selon eux, de plus en plus d'importance dans le travail du personnel enseignant¹². Ceux et celles que la Commission de l'enseignement collégial a rencontrés, dans le cadre de sa dernière consultation, ont apporté à ce chapitre un éclairage similaire. Ils ont eux aussi parlé abondamment de pressions pour l'exercice d'activités connexes à l'enseignement proprement dit. Ils étaient d'ailleurs nombreux à s'en plaindre, se sentant forcés d'investir de plus en plus dans ces tâches dites administratives et connexes, parfois même aux dépens de leur rapport avec les élèves, nourrissant ainsi de nombreux malaises¹³.

9. Certains regroupent déjà la majeure partie des composantes du programme, alors que d'autres sont structurés en fonction d'une seule discipline sollicitée par une foule de programmes. Du côté du secteur technique, l'approche programme n'est pas nouvelle, du moins si on s'en tient aux composantes de la formation spécifique. L'introduction de la composante formation générale du programme ne se fait pas sans heurts, toutefois. Du côté de la formation préuniversitaire, la réalité programme est plus nouvelle et même très problématique dans certains cas. Le programme des sciences de la nature en est peut-être le cas le plus difficile. Par ailleurs, le volume de la clientèle des établissements détermine aussi grandement la configuration des départements. Alors que des petits collèges peuvent avoir un département de sciences humaines, par exemple, dans les collèges de moyenne ou de grande taille, les composantes du programme sont réparties entre plusieurs départements. L'importance de leur responsabilité en matière de gestion (des ressources, des laboratoires, des équipements, des budgets, etc.) varie aussi de façon importante. Dans certains cas, la gestion se limite à peu de choses, alors que dans d'autres elle peut s'avérer passablement lourde.
10. C'est le cas, par exemple, lorsque aucun membre de l'assemblée départementale n'accepte d'assumer la fonction, ou encore quand on en réduit le rôle à celui de simple courroie de transmission entre le personnel enseignant et l'administration; ou même, quand on y délègue une enseignante ou un enseignant comme moyen de le soustraire à l'enseignement, à défaut d'autres mesures; enfin, quand le seul compte rendu des responsabilités départementales se résume à une feuille de papier présentant l'énoncé de quelques activités.

11. Guy Dessureault, *op.cit.*, p. 65.

12. Dans cette même étude, ils estiment à environ 16 % et 17 %, selon qu'ils sont du secteur technique ou non, la portion de leur temps de travail consacrée aux activités connexes durant les semaines de cours. En dehors des semaines de cours, ces activités occuperaient 26 % du temps de travail au technique et 21 % au général et au préuniversitaire. Durant l'été, la proportion dans les deux cas est estimée à 18 %.

13. Les multiples récriminations entendues au regard de l'engagement et du travail collectif témoignent de malaises certains dans le contexte actuel. On en a, par exemple, contre la lourdeur ou la quantité des demandes et des responsabilités pour lesquelles on est sollicité. On doute de l'utilité et de la pertinence des demandes. Plusieurs ont l'impression qu'en assumant la tâche qui leur est demandée au chapitre des activités connexes, ils font plus que leur travail, ils assument aussi celui de l'administration. En outre, ils ne se sentent pas toujours bien préparés, ni outillés pour y répondre, faute d'information ou de soutien adéquat, ou encore ils perçoivent ces demandes comme une atteinte à l'autonomie professionnelle ou départementale. À noter que l'attitude des pairs qui résistent aux changements en cours fait aussi partie du lot des misères liées, selon plusieurs enseignantes et enseignants rencontrés, à l'engagement et au travail collectif.

En outre, **plusieurs ont aussi exprimé de grandes insatisfactions par rapport à l'exercice de leur pouvoir réel**. Sans nier celui qu'ils exercent au sein de leur département, ils étaient nombreux à douter du pouvoir qu'ils détiennent effectivement, au sein du collège. Le problème, disent-ils, n'est pas d'être consulté ou non, puisqu'on reconnaît l'être amplement, voire trop et inutilement dans bien des cas. Le problème résiderait, selon plusieurs, dans les modalités et les suites données aux consultations, lesquelles peuvent exiger, dans certains cas, de nombreuses heures de travail et n'aboutir finalement à rien de très satisfaisant¹⁴. Ils se sentent bousculés dans le temps et insuffisamment informés. Certains ont dit avoir l'impression de *se faire exclure de plus en plus des instances*, donnant pour preuve la disparition des coordinations provinciales, ainsi que la nouvelle composition du conseil d'administration et de la commission des études dans leur collège¹⁵. Plusieurs ont souhaité des changements et insisté sur le besoin de contacts et d'échanges avec la direction de leur collège. On cherche des lieux pour échanger plus simplement, moins conflictuellement, pour se

parler, non pas uniquement des lieux d'affrontement, des lieux différents de ceux qui existent actuellement. À défaut d'une saine communication, on a dit avoir le sentiment de travailler pour rien, d'être en éternel recommencement, de ne pas réellement savoir où l'on s'en va. Toutefois, malgré le scepticisme dominant sur les possibilités d'exercer une influence réelle sur les orientations institutionnelles, des enseignantes et des enseignants ont formulé des impressions nettement plus positives. Ceux-ci disaient, par exemple, percevoir un impact réel de leur département dans le collège et ne mettaient pas en doute le bien-fondé des consultations ni la transparence de la direction dans sa démarche, considérant qu'il est normal de ne pas toujours obtenir ce que le département demande. En outre, certains croyaient que les enseignantes et les enseignants avaient une influence réelle plus facile à percevoir d'ailleurs, lorsqu'ils participent aux instances institutionnelles, mais qu'ils ne voulaient pas toujours l'exercer ou encore ne connaissaient pas vraiment toutes les possibilités qui s'offraient à eux.

14. Plusieurs pensent en effet être largement consultés, mais beaucoup moins écoutés. Ils sont consultés certes, mais ensuite laissés pour compte, sans suivi des consultations faites, du moins c'est ce que plusieurs ressentent. Ils disent *être consultés pour la forme, par politesse ou simplement pour faire baisser la vapeur*. Ils accusent la direction de manquer de transparence : *elle s'arrange pour que les choses aillent dans le sens qu'elle veut*. Ou encore, ils ont l'impression que de toutes façons les décisions sont déjà prises, qu'à un moment donné une décision arrivera sur leur bureau, sans considération pour les positions défendues.

15. Selon la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, le conseil d'administration comprend deux personnes provenant des groupes socio-économiques, une personne représentant le milieu universitaire, une autre représentant les commissions scolaires, une personne désignée par la Société régionale de développement de la main-d'œuvre, deux représentants des entreprises, deux diplômés du collège, deux parents, deux élèves du collège, deux membres du personnel enseignant, un professionnel non enseignant et un membre du personnel de soutien. Cette nouvelle composition a eu, entre autres, pour effet de diminuer la participation des membres internes au profit de l'externe. Pour ce qui est de la commission des études, sa composition peut varier d'un collège à l'autre, mais elle doit comprendre au moins le directeur des études, des membres du personnel du collège responsables de programmes d'études, des enseignants, des professionnels non enseignants et des élèves.

Aujourd'hui comme hier, il semble bien que l'engagement dans des responsabilités en dehors du département et du programme ne soit pas encore l'affaire de tous, loin de là. Sans disposer de données précises à cet égard, la consultation des enseignantes et des enseignants a néanmoins laissé l'impression que, dans les faits, cet engagement se fait au gré des volontés de chacun, et ce, malgré les pressions de toutes sortes exercées sur le personnel enseignant, tantôt par les élèves¹⁶, tantôt par les directions de collège, tantôt par les syndicats. Il semble, par ailleurs, que les enseignantes et les enseignants soient souvent absents de l'élaboration des plans de développement des collèges et non suffisamment présents dans l'élaboration des politiques institutionnelles. Alors que certaines personnes pensent que le personnel enseignant est ouvert

16. Voir l'avis du Conseil sur la réussite au collégial où on fait largement état des attentes des élèves à l'endroit du personnel enseignant.

à un engagement institutionnel accru, mais insuffisamment consulté et mal représenté dans les différentes instances, d'autres sont plutôt d'avis que ce n'est pas la composition des instances qui est en cause, mais davantage le fait que le personnel enseignant n'investit pas tous les lieux de pouvoir possibles, connaissant souvent mal les particularités de l'organisation collégiale ou encore étant trop peu incité à s'y engager par les membres de la direction du collège. Certaines personnes estiment à moins de 50 % la place que le personnel enseignant occupe comparativement à celle qu'il pourrait prendre. En outre, cette place paraît occupée par une maigre portion de la population enseignante. On entend souvent dire que *ce sont toujours les mêmes+ qui s'engagent en dehors de leurs cours.

En somme, il semble bien que l'ouverture croissante au travail collectif et à l'engagement institutionnel ne se vive pas à la satisfaction de tous, malgré l'enthousiasme d'une bonne partie du personnel enseignant. Un des messages les plus significatifs de la consultation menée récemment par la Commission de l'enseignement collégial, auprès des enseignantes et des enseignants, réside même dans ce sentiment qu'ils sont détournés de l'essentiel de leur travail, à savoir l'enseignement proprement dit et le rapport direct avec les élèves, étant donné les nombreuses sollicitations, dont ils sont l'objet en particulier depuis l'implantation des mesures de renouveau, et la diversité des points de vue autant que des engagements dans les changements en cours. **Cette ouverture à la dimension collective et institutionnelle du travail ne se vit donc pas sans difficultés.** Comme on le verra par la suite, plusieurs facteurs expliquent une telle situation.

2.2 Des facteurs contribuant à freiner l'engagement institutionnel

Si des ouvertures se dessinent en faveur d'un engagement institutionnel, des obstacles importants subsistent. Ceux qui sont mis en relief ici ont trait à l'importance de la charge de travail du personnel enseignant, à la conception même de la pratique

professionnelle enseignante inscrite dans les structures, à des éléments d'une culture propre au personnel enseignant, au rapport qui existe entre l'administratif et le pédagogique, à l'autonomie institutionnelle et finalement au pilotage des changements.

- *Une charge de travail déjà importante*

Le collégial fait partie de l'enseignement supérieur, mais contrairement à ce qui prévaut à l'ordre universitaire, l'enseignement y constitue la seule fonction officiellement reconnue du travail du personnel enseignant — le service à la collectivité, les activités de recherche et même le perfectionnement n'étant pas reconnus comme des composantes formelles du travail demandé. La relation pédagogique se trouve donc non seulement au cœur de cette pratique professionnelle, elle en représente même la dimension primordiale.

Toutefois, **cette primauté accordée à l'enseignement ne signifie pas que leur travail se résume à la prestation de cours, contrairement à certaines croyances qui existent tant au sein de la population que parmi les enseignants.** Cinq grandes composantes ont servi jusqu'à maintenant à circonscrire le travail du personnel enseignant : la planification de l'enseignement à long terme, la planification à court terme, la prestation d'activités d'enseignement, l'évaluation des apprentissages et les activités connexes. Les conventions collectives précisent que la charge ou la tâche d'enseignement *[...] comprend les activités inhérentes à l'enseignement telles que : la préparation du plan d'études, la préparation de cours, de laboratoires ou de stages, la prestation de cours, de laboratoires ou de stages, l'adaptation, les rencontres avec les étudiantes et étudiants, la préparation, la surveillance et la correction des examens, la révision de correction demandée par les étudiantes et étudiants, les journées pédagogiques organisées par le Collège, les rencontres départementales¹⁷. Mais pour avoir une idée plus réelle de l'ampleur du travail des enseignantes et des enseignants, il faut

17. Article 8-4.01 de la convention collective de la FNEEQ.

aussi se reporter à ce que ces mêmes conventions disent au sujet des responsabilités départementales et du rôle du coordonnateur ou de la coordonnatrice¹⁸. Au-delà de ce qui est stipulé dans les

-
18. Le rapport du Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégeps, en 1988, distinguait cinq volets particuliers : administratif (horaires, locaux, budgets, plan de travail rapport annuel); pédagogique (plans de cours, évaluation des programmes, encadrement et soutien pour les membres du département); représentation auprès des divers services du collège; animation (organisation des assemblées départementales, des comités départementaux, information des membres de l'équipe; rôle face aux élèves (accueil et disponibilité, références, suivi du cheminement scolaire, réception des plaintes et suivi, médiation entre enseignants et élèves) p. 74.

L'article 4-1.05 de la dernière convention collective de la FNEEQ présente comme suit les fonctions de l'assemblée départementale : *1. Définir ses règles de régime interne et former des comités, s'il y a lieu. 2. Désigner les enseignantes et enseignants appelés à siéger au comité de sélection ... (pour l'engagement des nouveaux enseignants). 3. Assurer l'assistance professionnelle aux nouvelles enseignantes et aux nouveaux enseignants. 4. Faire au Collège et à la Commission pédagogique des recommandations susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement. 5. Procéder à l'analyse des besoins et des ressources humaines et matérielles du département. 6. Voir à la désignation des enseignantes et enseignants appelés à participer à des comités du ministère de l'Éducation et en informer le Collège. 7. Recommander au Collège et à la Commission pédagogique les modalités de relations interdisciplinaires et de relations interdépartementales. 8. Recommander au Collège et à la Commission pédagogique, s'il y a lieu, des conditions particulières d'admission des élèves dans le cadre des conditions générales établies par le régime pédagogique. 9. Recommander au Collège des choix de cours complémentaires offerts aux élèves; 10. Définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont elle est responsable. 11. Fournir au comité de perfectionnement son avis sur les demandes de perfectionnement des enseignantes ou enseignants. 12. Recommander au Collège et à la Commission pédagogique une politique en vue de faire profiter la région des ressources départementales.+

La même convention précise comme suit les activités départementales dont la coordonnatrice ou le coordonnateur doit rendre compte au Collège.*1. Répartir et pondérer les activités pédagogiques à l'intérieur des normes fixées par la convention collective et par le Collège. 2. S'assurer que soit définis les objectifs, appliquées les méthodes pédagogiques et établis les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont le département est responsable. 3. Voir à ce que soient dispensés tous les cours dont le département est responsable et en assurer la qualité et le contenu. 4. Procéder à l'élaboration des prévisions budgétaires du département. 5. Étudier, établir et maintenir, s'il y a lieu, des relations appropriées avec des établissements, des organismes et des entreprises compte tenu des moyens mis à sa disposition par le Collège. 6. Former un comité de révision de trois personnes, dont l'enseignante ou l'enseignant concerné, habilités à modifier, s'il y a lieu, les notes finales de

conventions collectives, les mesures de renouvellement entraînent aussi leur part de responsabilités supplémentaires, notamment, parce qu'elles consolident le développement de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, des programmes et des personnels; parce qu'elles imposent de nouvelles approches en matière d'évaluation par le développement d'une épreuve synthèse dans chaque programme, par l'imposition d'une épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature, par la réorientation des pratiques pour tenir compte d'une nouvelle approche par compétences et d'une formation par programme plutôt que par cours distincts; parce qu'elles changent aussi les façons de faire et accroissent les responsabilités institutionnelles en matière d'élaboration de programme. Considérant toutes ces exigences, on ne saurait donc prétendre que le travail attendu des enseignantes et des enseignants soit minime, en particulier dans le présent contexte de transition, ni qu'il se limite à la seule prestation de cours.

Officiellement la prestation d'activités d'enseignement est de l'ordre de quinze heures de cours en moyenne par semaine, auxquelles il faut ajouter l'encadrement et d'autres activités connexes. Au secteur technique, le nombre d'heures est souvent plus considérable, compte tenu des laboratoires et des stages. Une certaine compensation de la charge de travail s'effectue toutefois par un nombre plus faible d'élèves. Les conventions collectives définissent une semaine normale de travail de trente-deux heures et demie¹⁹ pour un emploi à temps plein dont la durée annuelle est de quarante-quatre semaines. Il faut comprendre qu'il s'agit bien ici de

l'élève. 7. Élaborer le plan de travail annuel du département et faire un rapport annuel de ses activités.+ (Article 4-1.12).

19. À noter que, dans le cadre des dernières négociations, on a estimé à trente-sept heures la semaine normale de travail, pour les fins de l'assurance-chômage.

repères administratifs. Dans la pratique, les situations varient énormément en fonction de multiples facteurs²⁰. Une étude récente, réalisée au cégep de Trois-Rivières auprès d'enseignantes et d'enseignants ayant vécu l'expérience des mesures de renouveau, révèle que durant les semaines de cours, en 1994-1995, la prestation de cours représentait en moyenne 30 % du temps de travail estimé au secteur préuniversitaire et 34 % au secteur technique. Par ailleurs, respectivement 16 % et 17 % du temps était affecté aux activités connexes et le reste, soit 54 % et 49 % du temps, à la planification de l'enseignement et à l'évaluation des apprentissages²¹. Dans la même étude, la moyenne des heures hebdomadaires de travail des enseignantes et des enseignants du secteur préuniversitaire et des disciplines de la formation générale était estimée à quarante heures pour l'ensemble des activités reliées à leur travail, celle des enseignantes et des enseignants du technique l'était à 50,9 heures, pour ce qui est du semestre d'automne de l'année 1994. Les moyennes estimées pour le semestre suivant étaient respectivement de 41 et 47,6 heures²².

Lors de ses récents entretiens avec les enseignantes et les enseignants du réseau, la Commission de l'enseignement collégial a eu l'occasion d'entendre **de multiples témoignages portant sur les exigences et l'alourdissement de la charge de travail**. Les **facteurs évoqués le plus souvent** en ce qui a trait à l'enseignement proprement dit,

concernent précisément **l'augmentation de la taille des groupes d'élèves et du nombre d'heures d'enseignement hebdomadaires**²³, rendant difficile, voire impossible selon certains, le travail requis pour développer des apprentissages réellement transférables et pratiques. Il ont aussi mis un accent particulier sur l'**impact des nouvelles caractéristiques des populations étudiantes**²⁴. De tous les facteurs reconnus comme ayant entraîné des changements dans l'enseignement au cours des dernières années, celui qui concerne les caractéristiques des populations étudiantes a été évoqué le plus souvent et le plus spontanément. Tous les groupes rencontrés, sans exception, ont fait référence à des **particularités des populations étudiantes pour indiquer des éléments qui contribuent la plupart du temps à complexifier et à alourdir leur tâche**. Certes, quelques personnes en ont fait valoir les traits positifs, en se référant, par exemple, à la présence des adultes dans les groupes, ce qui peut avoir pour effet d'introduire une dynamique intéressante, étant donné leur maturité et leur motivation par rapport à leurs études. Aux yeux de certains enseignants, les élèves sont aujourd'hui, plus éveillés, plus indépendants, plus créatifs et plus sûrs d'eux. Mais plus nombreux sont ceux et celles qui ont d'abord souligné les difficultés des élèves et les exigences particulières qu'elles leur imposent²⁵. Ce phéno

20. Voir l'introduction du chapitre 5 du présent document. En 1985, l'étude de Grégoire *et alii* indiquait que 67 % des enseignantes et des enseignants donnaient deux cours différents ou moins par semaine (moyenne 2,16 cours chacun). On estimait alors à 100 le nombre maximum d'élèves que les trois quarts des enseignantes et des enseignants (73 %) rencontraient, strictement dans le cadre de la prestation de leurs cours. (Réginald Grégoire *et alii*, *op.cit.*, p. 82 et 83.) Cinq ans plus tard, l'enquête Berthelot indiquait que 55,5 % des enseignantes et des enseignants avaient trois préparations de cours ou moins par année, tandis que les autres en avaient quatre ou plus. Près de 30 % en avaient même cinq ou plus. (Michèle Berthelot, *Enseigner : Qu'en disent les profs?*, p. 33.)

21. Guy Dessureault, *op.cit.*, p. 68.

22. Soulignons qu'il s'agit ici de durées estimées par les personnes concernées, et ce, dans une période de transition exigeante.

23. Pour plusieurs personnes rencontrées, les groupes sont passés, selon les cas, de 10 à 16 élèves dans les laboratoires de formation technique, de 30 à 38, 40 ou même 42 dans différents cours, de 20 à 30 dans d'autres.

24. Dans l'enquête de Dessureault, cette question apparaît aussi comme un facteur d'accroissement des exigences de la tâche d'enseignement.

25. On a insisté tout particulièrement sur les attitudes des élèves face à l'école, alléguant alors qu'ils étaient bien souvent moins actifs, moins persévérants, moins disponibles et moins motivés que les populations étudiantes qui les ont précédés. Outre ces attitudes, on a aussi très souvent évoqué des carences dans leurs acquis scolaires et cognitifs : acquis de culture générale, reliés au développement de la pensée, à la maîtrise de la langue, notamment. L'hétérogénéité croissante des groupes apparaît aussi chez plusieurs comme une source de difficultés et de changements dans la pratique. Plus particulièrement, trois facteurs d'hétérogénéité sont mis en cause, les retours aux études collégiales après une formation universitaire et/ou un séjour sur le marché du travail, la diversité ethnique et les écarts croissants en ce qui a trait aux acquis des élèves. Certains ont d'ailleurs

mène n'est d'ailleurs pas nouveau. En 1988, le rapport du Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et des enseignants de cégeps²⁶ y faisait aussi référence. On y voyait un des principaux facteurs responsables de l'alourdissement de la tâche. Maheu et Robitaille avaient également observé, chez le personnel enseignant, l'existence d'une vision plutôt négative et *accablante+ des caractéristiques des nouvelles populations étudiantes, affectant non seulement la tâche des enseignantes et des enseignants, mais aussi leur motivation.

En outre, c'est également pour souligner l'impact sur l'alourdissement de la charge d'enseignement, qu'a été faite la plupart du temps la **référence aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)**, lors de la consultation de la Commission de l'enseignement collégial. Principalement pour les enseignantes et les enseignants du secteur technique, le développement des NTIC représente un phénomène qui semble avoir eu un impact sur leur enseignement dans la mesure où ces technologies impliquent des nouveaux contenus ou encore des contenus de cours qu'il faut constamment mettre à jour. Plusieurs n'ont pas manqué d'ajouter que l'intégration de ces contenus à leur enseignement représentait une tâche incontournable, mais également une source d'alourdissement importante de la charge de travail. Aussi, à en juger par les propos entendus, les NTIC sont encore loin de représenter pour le personnel enseignant un soutien bien tangible à leur pratique pédagogique. Elles sont d'abord associées à l'ajout de contenus de cours et semblent aussi dans certains cas constituer un outil

technique utile à la préparation de matériel, mais certes pas encore un auxiliaire pédagogique significatif. Bien des réserves ont d'ailleurs été exprimées au regard d'une utilisation possible des NTIC comme soutien à l'enseignement ou à l'apprentissage²⁷.

Mais ces phénomènes ne sont pas les seuls que l'on rende responsables de l'alourdissement de la charge d'enseignement. On a aussi évoqué les **multiples exigences reliées aux mesures de renouveau en cours** et plus particulièrement celles qui se rattachent à l'implantation de l'approche programme, à l'élaboration de nouveaux cours pour répondre aux exigences de l'approche par compétences, à l'élaboration de profils de sortie, au développement de méthodes et d'outils en matière d'évaluation. Indépendamment des mesures de renouveau, la mise à jour récurrente des programmes implique aussi une charge de travail importante, en particulier dans certains secteurs. Le personnel enseignant rencontré par la Commission de l'enseignement collégial a aussi fait référence à des **contraintes administratives, contraintes qui à leurs yeux prennent notamment la forme de surcharge de demandes administratives ou encore de contrôle accru, mais surtout d'accès limité aux ressources matérielles, financières et humaines**. La diminution des ressources, dans un contexte budgétaire particulièrement difficile, ou plus globalement le manque de ressources pour répondre aux exigences qui leur sont posées était,

prétendu que les écarts entre les meilleurs et les moins bons étaient aujourd'hui plus grands qu'avant. On a, en outre, fait valoir l'importance de leurs problèmes personnels, en se référant à des difficultés de tous ordres, incluant d'importants problèmes d'orientation. Enfin, l'anxiété des élèves provoquée notamment par la surcharge des programmes ou encore par l'incertitude économique, de même que par le manque de maturité des plus jeunes a aussi été signalée comme faisant partie de ces caractéristiques des élèves qui ont un impact sur la charge et la complexité du travail.

26. Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégep, *op.cit.*, p. 103 à 105.

27. Elles reposent pour l'essentiel sur des considérations qui tiennent notamment : au doute quant à leur efficacité, au scepticisme par rapport à leur disponibilité, considérant la pénurie qui prévaut actuellement en matière d'équipement dans les établissements, au surcroît de travail qu'elles occasionnent, au manque de connaissances en matière d'applications pédagogiques, voire aussi à des positions de principe donnant à penser que les technologies détournent de l'apprentissage des connaissances de base.

en effet, très présent dans le discours des enseignantes et des enseignants rencontrés²⁸.

Toujours pour expliquer l'alourdissement de leur charge de travail, des enseignantes et des enseignants ont aussi évoqué des phénomènes externes aux établissements et à leur gestion, des phénomènes qui concernent tantôt l'**évolution du métier** auquel prépare une formation donnée et qui comporte de nouvelles exigences, tantôt des **éléments particuliers de la conjoncture**. La conjoncture économique difficile est vue, par exemple, comme une source directe de pression sur le contenu de l'enseignement, en particulier en ce qui a trait aux stages qui deviennent plus importants et dont l'organisation se fait, non seulement plus impérative, mais aussi plus complexe. Par ailleurs, pour faire connaître la formation sur le marché du travail et permettre le placement des finissantes et des finissants, des efforts substantiels s'imposent notamment au chapitre de l'organisation de stages. À cette panoplie de facteurs s'en ajoutent d'autres qui tiennent davantage, cette fois, aux caractéristiques personnelles des enseignantes et des enseignants. Si l'expérience qui s'acquiert avec l'âge

peut être porteuse d'expertise et donc de facilité, d'efficacité et d'allègement dans les façons de faire, le **vieillessement** qu'elle implique entraîne aussi sa part de contraintes. C'est le cas tout particulièrement de la distance de générations qui s'installe entre le professeur et ses élèves, d'où les efforts à déployer pour se rapprocher d'eux et de leurs préoccupations. Certains y voient une nouvelle exigence. Enfin, pour d'autres, ce qui est plus déterminant encore c'est **la difficulté de s'entendre entre eux, la longueur des démarches et des procédures avant de parvenir à une décision commune**. Il y aurait là, semble-t-il, un autre poids qui s'ajoute à la charge de travail et qui est perçu par moment comme une contrainte importante.

En somme, si l'enseignement représente la seule fonction prescrite officiellement, il ne faudrait surtout pas croire pour autant que le travail se limite à ce qui se passe en classe et à la préparation immédiate des cours. De plus, aux dires des premiers concernés, la charge d'enseignement n'est pas minime, loin de là, à tel point que, selon eux, la qualité des résultats de l'enseignement en serait même compromise, dans certains cas. C'est du moins un point de vue que plusieurs semblent partager. Est-ce une situation qui décrit ce que vivent tous les enseignants et toutes les enseignantes, dans tous les secteurs, dans tous les programmes? Cette charge est-elle partagée équitablement? Certains le croient, d'autres en doutent.

Par ailleurs, cet accroissement de la charge de travail est subi aussi chez les autres personnels des collèges, dans ce contexte difficile de compression budgétaire et de transition que le réseau collégial connaît actuellement. L'implantation des changements requiert beaucoup d'énergie, de nouvelles habiletés, de nouveaux rapports entre les acteurs. On peut espérer qu'une part de cet alourdissement sera temporaire. Quand tous les acteurs auront eu l'occasion de s'approprier les nouveaux développements et que les outils en élaboration auront vu le jour une première fois, les défis seront toujours grands, mais les enseignantes et les enseignants

28. On s'est plaint par exemple : du manque de reconnaissance financière du travail de préparation de matériel didactique nécessaire pour changer les méthodes pédagogiques, du manque d'équipement informatique, du manque ou de la mauvaise qualité des locaux, des carences financières importantes pour ce qui est du soutien au perfectionnement, des compressions qui affectent la préparation et la supervision des stages, de la rareté des ressources professionnelles capables de les soutenir dans leur enseignement, enfin, des coupures de plus en plus grandes en matière de soutien administratif. Certaines personnes ont d'ailleurs prétendu ne disposer aujourd'hui d'aucun service de secrétariat, ni pour la réalisation de leurs propres activités d'enseignement, ni même pour les travaux requis du département auquel ils participent. Il en est aussi qui ont laissé entendre que le personnel professionnel qui pourrait leur porter assistance, ou qui l'avait fait antérieurement, n'était plus désormais à leur service, mais plutôt au service de la direction du collège puisqu'il fallait répondre aux multiples exigences du Ministère. Mais, en contrepartie, d'autres ont reconnu, grâce aux activités d'évaluation de programmes auxquelles est affecté du personnel professionnel du collège en soutien au groupe d'enseignants responsables du dossier, avoir bénéficié d'une aide pertinente, notamment par la cueillette de données à laquelle ils ont pu avoir accès. Ils déplorent toutefois que ces données ne leur aient pas été accessibles plus tôt et ils formulent l'espoir qu'elles le deviennent en fonction de leurs besoins futurs.

seront peut-être mieux équipés pour y faire face. Il se développe actuellement, dans le réseau collégial, un ensemble d'outils collectifs, sorte de leviers pour le travail individuel, qui pourraient bien un jour soutenir significativement les enseignantes et les enseignants, tout en ajoutant de la cohérence dans leurs interventions auprès des élèves. Bien que souscrivant, semble-il, aux grands objectifs du nouveau en cours, beaucoup d'enseignantes et d'enseignants ne voient pas encore dans ces mesures des outils essentiels ou même utiles à leur pratique. Plusieurs y perçoivent même autant d'occasions de détournement de leur fonction première, ne comprenant ni le sens, ni la portée, de ce qui leur est demandé. Ils se méfient des demandes faites, non convaincus de leur pertinence, et craignent de travailler inutilement. L'implantation de ces nouveaux outils paraît donc difficile. Des problèmes de ressources et de pilotage du changement sont ici en cause. S'y ajoutent des divergences de vues importantes et des rapports sociaux difficiles entre les acteurs impliqués, y compris au sein du personnel enseignant. Dans un tel contexte où la charge de travail reliée à l'enseignement proprement dit est déjà considérée lourde et exigeante, on ne saurait donc s'étonner de ce que l'appel à de nouveaux engagements institutionnels de la part du personnel enseignant soit souvent associé à une surcharge de travail et rencontre certaines résistances.

- *Une conception individuelle et disciplinaire de la pratique encore officiellement inscrite dans les structures*

Un autre facteur en cause ici est vraisemblablement la conception dominante de la pratique enseignante, conception qui est à la base de toute l'organisation du travail. Sans trahir la réalité, on peut affirmer que cette pratique s'est définie jusqu'à maintenant, dans le réseau collégial notamment, comme étant d'abord individuelle et disciplinaire. Bien que l'incohérence des programmes de formation ait été à l'ordre du jour de plusieurs réunions, comités, consultations, énoncés de politique, et que ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui l'approche programme soit dans l'air

depuis longtemps²⁹, **il semble que la conception dominante de la pratique, soit demeurée celle voulant que l'enseignement soit d'abord conçu comme une pratique autonome et individuelle.** C'est ce qui semble expliquer d'ailleurs que les tâches de planification, de transmission des connaissances et d'évaluation, par exemple, soient d'abord définies en fonction de cours plutôt qu'en fonction de programmes ou de projets institutionnels plus englobants³⁰. Si bien des acteurs scolaires remettent en question aujourd'hui cette conception d'abord individuelle, voire privée de la pratique, tous et toutes ne partagent pas ce point de vue. On ne saurait prétendre non plus que ce passage souhaité d'une approche essentiellement individuelle à une approche plus collective et de concertation se traduise actuellement dans les structures et les principaux encadrements de l'activité éducative. La présence encore dominante de cette conception individuelle de l'enseignement dans l'organisation du travail et les encadrements nationaux pourrait expliquer que l'enseignement comme engagement collectif demeure pour plusieurs une abstraction bien plus qu'un impératif incontournable.

Non seulement est-elle individuelle, mais la pratique enseignante a aussi été définie à l'enseignement supérieur comme étant surtout disciplinaire. L'organisation du travail s'est donc structurée, la plupart du temps, en fonction de ces deux aspects de la conception de l'enseignement. Le personnel enseignant a été jusqu'à maintenant engagé sur la base de sa compétence disciplinaire et son unité d'appartenance, à savoir le département, est, elle aussi, définie sur une base disciplinaire dans la très grande majorité des cas. Tout le cheminement professionnel soutenu principalement par le département et la convention collective présente également la même caractéristique structurante. Cette conception ayant guidé le travail d'une bonne partie des enseignantes et des ensei-

29. En 1975, le rapport *Le Collège* produit par le Conseil supérieur de l'éducation en faisait d'ailleurs la promotion.

30. Michel Saint-Onge, *op.cit.*

gnants durant la presque totalité de leur vie professionnelle, il ne faudrait pas s'étonner des résistances rencontrées, surtout lorsque les personnes interpellées ont le sentiment, souvent fondé d'ailleurs, d'avoir fait jusque-là du bon travail, ayant elles-mêmes eu recours aux façons de faire jugées jusqu'à ce jour acceptables, sinon les meilleures, pour répondre aux exigences de l'enseignement.

• *Des éléments d'une culture particulière*

Pour comprendre les réactions des enseignantes et des enseignants, comme celles de tout acteur dans une organisation, il faut savoir lire aussi la position qu'ils y occupent, savoir identifier les particularités de leur statut et donc les caractéristiques de la culture qui en découle³¹. Ainsi, selon Hirschhorn, **le personnel enseignant à l'enseignement supérieur bénéficie d'avantages statutaires importants, notamment en matière d'indépendance**. Celle-ci se manifeste, par exemple, dans le fait que la classe représente une sorte d'enclos sacré, dans le fait que la relation avec la direction de l'établissement se réduit souvent à peu de choses presque essentiellement d'ordre administratif, son pouvoir sur le personnel enseignant demeurant plutôt limité, dans le fait qu'il y a pratiquement absence de système de gratifications-sanctions, pas de notation administrative, les responsables administratifs étant souvent des pairs et, enfin, dans le fait que la durée du travail contraint est plutôt limitée, comparativement à d'autres catégories d'emplois. La tradition d'autonomie qui prévaut à l'enseignement supérieur n'est d'ailleurs pas étrangère aux exigences de la fonction et, en particulier, au type de rapport au savoir qu'elle suppose.

Sans porter de jugement sur cette marge de manœuvre, on peut tout au moins reconnaître que l'ensemble de ces dispositions leur confèrent une grande habitude d'autonomie et d'indépendance à laquelle les enseignantes et les enseignants tiennent beaucoup et qui demeure propice toutefois à l'expression de résistances à ce qui pourrait lui

porter atteinte. Or, le passage de l'enseignement comme pratique essentiellement individuelle à une pratique qui inclut une dimension collective substantielle vient modifier les conditions d'exercice de l'autonomie professionnelle, ne serait-ce que par le fait qu'il implique le regard d'autrui sur le travail personnel. En milieu collégial, les changements en cours posent certaines limites à la marge de manœuvre enseignante, tout particulièrement aux enseignantes et aux enseignants de la formation générale, d'où l'expression de certaines résistances.

Perrenoud³², de son côté, présente une autre lecture du comportement enseignant en général, lecture sans doute complémentaire à celle de Hirschhorn et qui peut également aider à comprendre certaines des réserves des enseignantes et des enseignants du réseau collégial. C'est le cas lorsqu'il met en perspective dix phénomènes qui, selon lui, se trouvent au cœur de la pratique pédagogique de l'enseignant moyen, phénomènes qui demeurent généralement à l'état de tabou, toutefois. Est du nombre ce qu'il qualifie de ***solitude ambiguë+, sorte d'intérêt tacite pour l'isolement**. Ainsi, dit-il, le refus du travail d'équipe ou de la coopération professionnelle cache aussi ***le refus de se confronter aux autres, la crainte de devoir s'engager davantage dans le travail, voire d'être poussé à changer sa pratique sous leur influence, le sentiment qu'on ne saura préserver son identité+**. Perrenoud parle également du ***pouvoir honteux+**, précisant que **le pouvoir n'est pas bien vu en milieu enseignant**. Les enseignantes et les enseignants ont, selon lui, tendance à exprimer une certaine ambivalence face à l'exercice du pouvoir. Ils ne sont pas à l'aise avec le pouvoir, ils osent encore moins reconnaître qu'ils peuvent en retirer un certain plaisir³³. Encore là, si l'énoncé paraît cinglant et moralisateur, il a peut-être le mérite de dire plus clairement ce qui s'exprime à travers l'ambivalence manifestée, quand le personnel

31. Monique Hirschhorn, *op.cit.*, p. 40.

32. Philippe Perrenoud, **Autour des mots. Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant+*, *Recherche et Formation*, n° 20, p. 115.

33. *Ibid.*, p. 112.

enseignant réclame plus de pouvoir mais se montre en même temps peu intéressé à participer aux instances où celui-ci devrait normalement s'exercer.

Un autre fait de culture mérite ici d'être signalé, à savoir **l'importante diversité culturelle de la population enseignante de l'ordre collégial**. On ne saurait prétendre qu'il existe ni rechercher l'existence d'une seule culture chez les enseignantes et les enseignants. Les collègues réunissent des individus dont les cheminements professionnels et, par conséquent, les compétences et les cultures, sont très variés. On pourrait même se demander si, de tous les établissements d'enseignement, ce ne sont pas justement les collèges qui accueillent la plus grande diversité à cet égard. Si cette caractéristique peut faire en partie sa richesse, elle est aussi porteuse de tensions qui ne sont pas toujours créatrices ni très saines, car les visions de l'enseignement étant multiples, cela ne va pas sans provoquer des difficultés dans la mise en place de nouvelles façons de faire et de travailler ensemble.

Enfin, **un autre trait culturel paraît lié, cette fois, à cette conception de l'autonomie professionnelle empruntée à certaines professions libérales**, conception qui s'accommode plutôt mal du travail en équipe autant que de la supervision académique. Mintzberg³⁴ rappelle d'ailleurs que, dans les bureaucraties professionnelles où l'on retrouve des personnes de ce niveau, où le travail d'équipe n'est pas la norme, on observe que les niveaux d'encadrement et de supervision sont généralement très faibles. Ce qui explique et justifie toutefois cette apparente liberté de manœuvre réside, pour une bonne part du moins, dans l'intériorisation des connaissances, des normes et des standards de l'activité professionnelle concernée. Faut-il ajouter ici que le cas des enseignantes et des enseignants, dans la perspective recherchée pour l'avenir, n'est pas du tout assimilable aux conditions des praticiens de professions libérales auxquels le modèle de Mintzberg semble corres-

pondre et auxquelles plusieurs enseignantes et enseignants sont tentés de s'identifier³⁵?

- *Le clivage entre l'administratif et le pédagogique*

En 1985, les relations que la grande majorité des enseignantes et des enseignants entretenaient avec les directions de collège étaient très limitées³⁶. On disait alors qu'elles se concentraient sur les *paramètres externes de l'acte pédagogique*. Les enseignantes et les enseignants reprochaient aux administrateurs leur manque de considération, leur inefficacité, leur divergence d'intérêts et leur inaccessibilité. Des études ont même conclu que l'acte administratif et l'acte pédagogique, dans les cégeps, se révélaient plutôt indépendants l'un de l'autre. *[...] L'administratif non seulement primerait sur toutes les autres préoccupations, mais exercerait sa primauté au détriment même de la pédagogie³⁷.+ Il est intéressant de remarquer que ces critiques rejoignent largement celles déjà formulées dix ans plus tôt, soit en 1975, il y a maintenant plus de 20 ans³⁸. Plus récemment, en 1992, Maheu et Robitaille affirmaient que les rapports entre le personnel enseignant et le personnel administratif paraissaient encore moins substantiels que dans le passé, qu'ils étaient moins fréquents, perçus souvent comme une entrave à l'autonomie, ne fournissant pas d'appui ni de considération relativement au potentiel des enseignants³⁹. Cette dénonciation du clivage entre les acteurs n'était d'ailleurs pas propre au personnel

35. Des précisions sont apportées sur ce sujet au chapitre 5, lorsqu'on aborde plus explicitement la question de l'autonomie professionnelle.

36. Réginald Grégoire *et alii*, *op.cit.*, p. 66 et suivantes.

37. *Ibid.*

38. En effet, lors de la consultation faite par le Conseil avant le dépôt du rapport *Le Collège*, des critiques similaires étaient adressées aux administrateurs par le personnel enseignant. Plus particulièrement, il leur reprochait alors *de vouloir tout contrôler, d'être peu ou pas accessibles, d'être insécures, d'être incapables de susciter la participation, de rester paralysés par les normes du MEQ et de n'être pas assez près du milieu*. Voir Conseil supérieur de l'éducation, *Le Collège, synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, p. 124.

39. L. Maheu et M. Robitaille, *op.cit.*, p. 102.

34. Henry Mintzberg, *Structure & dynamique des organisations*, p. 309 et suivantes.

enseignant. Des administrateurs s'en plaignaient aussi, dénonçant par exemple les rapports de contrôle. Les luttes de pouvoir qui se vivent entre le personnel enseignant responsable des contenus et les administrations responsables des contenants et des processus auraient, selon Inchauspé, entraîné une gestion par le contrôle des comportements⁴⁰. Selon lui, la connivence n'existe plus entre gestionnaires et enseignants, ce qui a pour effet de retirer aux enseignants leur pouvoir informel sur l'évolution des établissements. Des luttes de pouvoirs ont alors pris forme dans les collèges et des contrôles des comportements ont suivi⁴¹.

Lors de ses dernières consultations, la Commission de l'enseignement collégial a une fois de plus entendu bien des critiques à l'endroit des directions de collège de la part du personnel enseignant, ce qui indique que les rapports sont encore difficiles. Si quelques personnes ont pris la défense de leur direction, considérant le MEQ comme le principal responsable de la mauvaise qualité des rapports⁴², les éloges se sont faits peu nombreux et les reproches beaucoup plus substantiels. Plus particulièrement, on leur a reproché leur manque d'écoute et d'information, leur manque de leadership, de soutien, de reconnaissance du travail accompli, ainsi que leur manque de compréhension et de préoccupation pour les affaires pédagogiques — critiques qui diffèrent peu de celles formulées antérieurement. Certaines attitudes syndicales ont aussi été portées à l'attention de la Commission. On a fait référence, notamment, à des attitudes empreintes de méfiance et de rigidité, ou encore à cette approche qui fait en sorte que les contacts entre la direction et le personnel enseignant ne peuvent se faire autrement que par l'intermédiaire du syndicat, toute question devenant alors objet de négociation.

La nature des rapports entre les acteurs dans les établissements est susceptible, elle aussi,

40. Paul Inchauspé, *L'Avenir du cégep*, p. 59.

41. *Ibid.*, p.65.

42. Étant donné la multiplication des directives ministérielles, notamment.

d'alimenter les résistances des enseignantes et des enseignants à certains changements qui leurs sont proposés. Le Conseil y a d'ailleurs abondamment fait référence dans une de ses publications sur la gestion en éducation⁴³. Les critiques des enseignantes et des enseignants envers les directions de collège sont nombreuses, et ce, depuis longtemps. Leurs rapports s'avèrent soit très conflictuels, soit rares ou distants et ne sont donc pas étrangers à cette réserve de plusieurs à s'engager sur le plan institutionnel. Si l'intensité des frictions a pu varier dans le temps, la teneur des propos ne semble pas avoir connu de changements majeurs. Les commentaires recueillis dans l'étude de Grégoire *et alii*, dans celle de Berthelot ou encore lors des dernières consultations de la Commission de l'enseignement collégial, montrent une certaine récurrence dans les critiques adressées à l'administration des collèges, une récurrence qui est peut-être le signe que ces rapports, sans avoir toujours présenté la même intensité conflictuelle, ne semblent pas avoir évolué fondamentalement.

• Une question de pilotage du changement

Pour comprendre ce qui peut freiner l'engagement institutionnel, une référence aux conditions d'implantation des mesures de renouveau s'impose. Certes, l'incitation à l'engagement institutionnel existe depuis longtemps. Le rapport Parent et bien d'autres par la suite y ont souscrit. Il demeure que, dans le réseau collégial, ce n'est que depuis l'énoncé des mesures de renouveau, en 1993, que les incitatifs formels, pour ne pas dire les impératifs, sont devenus réellement tangibles. La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, le *Règlement sur le régime des études collégiales* ainsi que l'énoncé de politique sur les mesures de renouveau à l'enseignement collégial créent selon des modalités diverses des obligations en matière de pratiques collectives, ce qui représente des changements majeurs pour les enseignantes et les enseignants. C'est donc de l'**implantation de ces mesures de renouveau à l'enseignement collégial**, plus particulièrement

43. Conseil supérieur de l'éducation, *La Gestion [...]*.

des grandes difficultés qui les ont accompagnées, qu'il convient ici de discuter.

Une première difficulté tient vraisemblablement à la persistance de contradictions dans le système qui régit le rapport entre les acteurs.

Sans exagérer, on pourrait dire que, depuis plus de vingt ans, le véritable employeur des enseignantes et des enseignants n'est pas le collègue qui les embauche formellement mais l'État, puisque une bonne partie des conditions de travail est déterminée nationalement, l'autre relevant du local. Cette gestion à deux niveaux présente d'importantes difficultés. Les principales règles du jeu se trouvent fixées centralement, loin de la gestion locale et souvent même en conflit avec elle. Cette situation semble avoir contribué jusqu'à maintenant à contraindre significativement le développement de projets institutionnels capables de générer un véritable engagement institutionnel. Il y a peut-être là une raison historique importante expliquant la fragilité de l'identification et de l'engagement institutionnels. La centralisation des négociations représente depuis longtemps un enjeu important, et ce, pour tous les acteurs concernés. Longtemps, les syndicats se sont opposés aux ouvertures faites à une éventuelle décentralisation. Aujourd'hui, ils commencent à montrer un peu de souplesse tout en maintenant beaucoup de réserves, cependant.

Mais des contradictions émergent aussi en d'autres lieux. Ainsi, les textes de loi, les politiques et les règlements imposent des pratiques collectives, alors que les conventions collectives qui régissent les conditions de travail et qui déterminent pour une bonne part aussi les structures organisationnelles locales ne sont pas du tout pensées en fonction de cette ouverture au collectif⁴⁴. Sous certains aspects, elles y font même explicitement et formellement obstacle. Les collègues se retrouvent donc avec le difficile mandat d'implanter une approche plus collective de l'enseignement, alors que les

mécanismes qui régissent les principales composantes de l'organisation du travail, mécanismes négociés directement entre l'État et les syndicats, s'appuient encore davantage sur une approche individuelle et disciplinaire de la pratique. En conséquence, les pratiques à dimension collective qu'on attend des enseignantes et des enseignants demeurent encore peu soutenues, peu encadrées et constituent l'objet d'importantes tensions au sein même du personnel enseignant.

Une deuxième difficulté tient au fait que l'impulsion donnée au développement de la dimension collective de la pratique enseignante semble provenir de l'extérieur et apparaît dans un contexte où la charge de travail tend à s'accroître.

C'est du moins la conviction de plusieurs enseignantes et enseignants qui pensent et disent que cette réforme s'est élaborée sans qu'ils ne soient consultés. Pourtant, quand on se rappelle l'importante tournée faite par le Conseil des collèges et les deux commissions parlementaires qui ont suivi, notamment, il semble que leur participation était sollicitée et aurait été possible. Il n'en demeure pas moins que bon nombre d'entre eux vivent, malgré tout, avec la conviction que les choix se sont faits sans eux, sans qu'ils aient eu l'occasion de se prononcer sur les changements. Une telle critique semble pertinente, si on considère l'implantation des mesures particulières, telles les composantes de la formation générale, les conditions d'application de l'approche par compétences, par exemple, mais elle est sans doute moins justifiée si on considère les grandes orientations de la réforme, orientations qui étaient à cette époque largement répandues dans la littérature en éducation, et ce, depuis nombre d'années. Mais fallait-il attendre que toutes et tous soient prêts pour commencer à faire le virage? L'évaluation de la dynamique du milieu enseignant où les consensus sont souvent difficiles, incitait à agir autrement. On pourrait cependant se questionner longuement quant à savoir ce qui explique cette perception d'extériorité des mesures de renouveau de la part des enseignantes et des enseignants. Comment se fait-il qu'ils se soient ainsi trouvés à la remorque des principaux changements? Une réflexion sur

44. Association des cadres des collèges du Québec, *L'Évolution des pratiques professionnelles enseignantes au collégial*, présentation faite à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation.

cette question pourrait sans doute être utile pour l'avenir.

Un troisième ordre de difficultés réside dans la rapidité avec laquelle on a voulu implanter les mesures de renouveau, et ce, dans un contexte difficile. Qui plus est, à ce rythme rapide d'implantation dénoncé par plusieurs, se sont ajoutées une augmentation des exigences, en ce qui a trait aux contenus et aux modalités d'évaluation notamment, tout autant qu'un manque de clarté quant à la nature des nouvelles réalités à implanter. Pensons, par exemple, aux concepts de compétence, de standard, d'activité d'apprentissage introduits dans la définition des programmes et qui ont créé beaucoup de mécontentement, étant donné leur imprécision au moment de leur implantation, mais dont les contenus se précisent après un certain temps d'appropriation. Un tel rythme et le sentiment d'improvisation qui pouvait se dégager du contexte général ne favorisaient certes pas la disponibilité des ressources pour mener sans heurts les changements escomptés. Grâce au travail acharné de membres des personnels enseignant et non enseignant du réseau, les mesures de renouveau semblent permettre aujourd'hui des développements intéressants sur le plan de la cohérence des approches, notamment.

Une quatrième difficulté renvoie à la disponibilité des moyens. **Au-delà du manque de clarté des concepts, plusieurs ont prétendu qu'on imposait ces changements sans fournir tous les moyens de les assumer.** Des gestionnaires en ont fait la remarque en considérant notamment l'absence de modifications apportées aux conventions collectives. Des enseignantes et des enseignants ont, pour leur part, mis l'accent sur la diminution du soutien pédagogique⁴⁵, les conseillers et conseillères pédagogiques étant, selon eux, de moins en moins présents pour répondre à leurs demandes, parce que de plus en plus souvent affectés à de

nouvelles tâches administratives, et ce, d'abord dans le but de rendre des comptes à l'extérieur. Cette perception du faible soutien offert aux enseignantes et aux enseignants ne fait toutefois pas l'unanimité. Certaines personnes se sont d'ailleurs dites surprises de constater que le personnel enseignant pouvait ainsi prétendre manquer de soutien, alors qu'au cours des dernières années les collèges disent avoir mis à leur disposition plus de ressources que jamais pour répondre aux exigences des mesures de renouveau, notamment. Dans certains cas, le soutien offert par l'intermédiaire de collègues dégagés à cette fin a rencontré l'indifférence et même le refus de la part de certains enseignants. Cette question donne lieu à des points de vue forts divergents, non seulement entre administrateurs et enseignants, mais aussi au sein même du personnel enseignant. Certains disent manquer de soutien pendant que d'autres le refusent même lorsqu'il passe par la libération de collègues. Faut-il y voir l'indice d'une méfiance telle à l'égard de l'administration qu'on en arrive à percevoir les ressources mises réellement à la disposition du personnel enseignant comme étant davantage au service de l'administration? Faut-il y voir plutôt l'indice d'une transformation réelle du rôle des conseillers et conseillères pédagogiques dans les collèges? Ou encore est-ce la conséquence d'une charge de travail déjà trop lourde?

La difficile mise en œuvre d'une approche collective de l'enseignement était prévisible. Une chose étonne, par contre, c'est le fait que des travaux comme ceux entourant, par exemple, l'épreuve synthèse, l'identification de profils de sortie, la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, ou encore l'évaluation des programmes soient aussi souvent considérés comme des activités plutôt administratives que pédagogiques, et plus encore, le fait qu'ils soient même associés par plusieurs à un détournement de leur fonction première d'enseignant. Considérées sur une base individuelle ces activités pour l'essentiel ne font-elles pas partie de l'activité pédagogique? Comment expliquer qu'à partir du moment où ces

45. Soutien pédagogique qui ne semble pas très développé dans les collèges pour des raisons financières, notamment, mais peut-être aussi pour des raisons liées à la résistance de certains enseignants à se prévaloir de cette aide.

activités sont élaborées collectivement, elles aient tendance à prendre aux yeux d'enseignantes et d'enseignants une orientation administrative? Est-ce en raison du mode de pilotage des opérations? Est-ce parce qu'ils les perçoivent comme imposées de l'extérieur, plutôt que le produit de leur propre activité professionnelle? Est-ce plutôt parce que ces opérations, qui mettent un accent important sur la planification du travail, les obligent à investir dans une dimension de leur pratique qui jusqu'à maintenant était perçue comme plus ou moins extérieure à leur *vrai travail+? Au yeux du Conseil, ces interrogations qui résument une bonne part du malaise qui subsiste dans les collèges par rapport aux changements en cours, méritent d'être prises en considération, de manière à favoriser un développement plus harmonieux.

Cette mise en relief des changements en cours indique certes une ouverture vers une pratique plus collective et plus engagée institutionnellement, mais cette ouverture demeure fragile et elle paraît bien loin d'être pleinement assumée par le personnel enseignant dans son ensemble. Considérant les facteurs évoqués précédemment, il ne faut pas s'en surprendre. Des changements substantiels sont amorcés dans le réseau collégial, mais le danger de compromettre leur réalisation persiste, si on ne révisé pas les moyens d'action existants. Les activités des collèges ont été perturbées à plusieurs reprises au cours des dernières années. Malgré des accords de principe sur les orientations des changements en cours, il faut reconnaître que ce sont précisément ces nouvelles réalités qui sont constamment mises en cause dans les recommandations syndicales de boycott, par exemple. Les changements qui s'implantent actuellement, selon des dynamiques variables d'un établissement à l'autre, paraissent significatifs pour un développement de qualité de l'enseignement collégial et pour l'amélioration de la pratique professionnelle enseignante, mais il est clair que pour offrir leur plein potentiel ils doivent être mieux soutenus.

2.3 Vers un engagement institutionnel plus soutenu de la part du personnel enseignant

Les quelques voies de développement proposées ici pour soutenir l'engagement institutionnel du personnel enseignant visent non seulement l'amélioration de la formation, mais elles visent aussi à ce que cet engagement attendu des enseignantes et des enseignants soit plus gratifiant pour eux-mêmes. Vouloir stimuler l'engagement institutionnel chez le personnel enseignant, alors même que plusieurs perçoivent la charge de travail comme étant déjà très lourde, peut sembler non pertinent à première vue. **Le Conseil reconnaît les difficultés qui se posent en particulier dans le contexte budgétaire actuel et il ne prétend pas que les voies proposées dans cet avis soient aptes à tout régler. Il pense toutefois qu'elles pourraient contribuer à la résolution d'un certain nombre de difficultés liées aux changements en cours, sans nécessairement ajouter à la lourdeur de la charge de travail du personnel enseignant dans son ensemble.** D'ailleurs, à cet égard, **trois phénomènes** particuliers méritent d'être pris en considération. Il y a d'abord le caractère de transition qui caractérise la conjoncture actuelle, ce qui en fait une période particulièrement difficile qui ne permet pas de rendre pleinement justice aux changements entrepris. Ensuite, il y a aussi cet espoir que les modifications apportées à l'organisation du travail reposant sur un engagement institutionnel plus important de la part de l'ensemble des acteurs puissent s'avérer porteuses de soutien réel pour les enseignantes et les enseignants, notamment s'il permet de rentabiliser et de partager plus équitablement leurs investissements professionnels. Enfin, il ne faudrait surtout pas oublier que plusieurs des attentes exprimées ici font déjà partie de la charge de travail assumée par plusieurs enseignantes et enseignants du réseau.

Dans un de ses rapports annuels portant sur la gestion en éducation⁴⁶, le Conseil a largement fait

46. Conseil supérieur de l'éducation, *La Gestion [...]*.

la critique du modèle de gestion bureaucratique trop souvent présent dans les établissements de formation. Il insistait sur la nécessité de développer un nouveau modèle *plus convivial, plus efficace, plus ouvert et mieux adapté aux exigences éducatives + que le modèle bureaucratique traditionnel. Il y préconisait notamment un modèle qui prend réellement en compte les particularités de l'activité éducative et qui conserve une certaine souplesse; un modèle qui suppose que l'on soit capable de faire preuve de vision, ce qui implique des consensus, sur le sens de la mission et un souci de planification; un modèle où le pouvoir hiérarchique cède la place à la mobilisation; un modèle où la concentration des pouvoirs est remplacée par le partage des responsabilités. **Dans le cadre de cette réflexion sur l'évolution de la pratique professionnelle enseignante au collégial, cette référence au besoin de renouveler certaines des pratiques de gestion paraît nécessaire.** Mais au-delà de cette question, **le Conseil croit également utile d'interpeller ici tout particulièrement l'unité départementale, non pour y proposer une formule de remplacement, mais pour la responsabiliser davantage.** Pour y parvenir, **trois avenues complémentaires sont ici proposées :** celle de la participation de tous les membres du personnel enseignant à la vie départementale, celle de la revalorisation et du soutien à l'exercice de la coordination départementale et, enfin, celle de l'obligation de rendre compte à la direction du collège des activités départementales. **Mais l'ouverture à la négociation locale de certaines conditions régissant l'organisation du travail s'impose aussi comme moyen de soutenir les changements visés.**

2.3.1 L'ouverture à une certaine maîtrise locale de l'organisation du travail comme condition de développement

Étant donné la grande diversité des milieux et des pratiques, il importe de redonner aux acteurs des établissements plus d'emprise sur l'organisation de leur travail. Le Conseil y voit une condition majeure de développement. **Il faudrait, selon lui, fournir aux collèges les moyens de revoir leur**

organisation du travail interne, de manière à ce qu'ils puissent tenir compte de leur réalité institutionnelle propre. Le fait de maintenir centralisée la négociation de l'ensemble des conditions de travail ne peut qu'entretenir l'éternel clivage entre l'administratif et le pédagogique dénoncé depuis longtemps et compromettre significativement le développement d'un réel professionnalisme collectif.

La réforme Robillard qui a donné lieu aux mesures de renouveau actuellement en implantation a eu pour effet d'augmenter la responsabilité institutionnelle en matière d'élaboration et de gestion de programme. Dans l'énoncé ministériel, on incitait fortement les collèges à implanter l'approche programme dans tous les secteurs de formation. On préconisait une redéfinition de la gestion et on interpellait les collèges sur le plan des structures et des pratiques à développer, ceux-ci devant définir et mettre en place les mesures requises. On précisait, toutefois, que les départements demeuraient utiles dans le contexte de l'approche programme, mais que la Commission pédagogique allait devoir laisser sa place à une commission des études consultative au conseil d'administration et dont les préoccupations devaient cependant être davantage centrées sur les programmes.

Malgré ces nouvelles obligations faites aux collèges au niveau local, les négociations de la majeure partie des conditions de travail demeurent toujours aussi centralisées. Les conventions collectives, dont l'essentiel est négocié nationalement, confirment toute l'importance des départements et même, dans les faits, leur préséance sur les comités de programme, lesquels n'ont toujours pas d'assises légales, si ce n'est la reconnaissance dans la loi des collèges de la présence de responsables de programme à la commission des études⁴⁷. Les

47. L'article 17 de la *Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives* fait référence, entre autres, aux membres du personnel du collège responsables de programmes d'études, au chapitre de la composition de la commission des études. C'est la seule référence faite à cette fonction.

conventions collectives qui représentent un élément majeur d'encadrement de l'activité éducative dans les collèges n'ont pas été modifiées, lors des dernières négociations, pour tenir compte des changements en cours. Bien des difficultés d'implantation du nouveau en découlent. Des changements s'imposent pour contrer ces contradictions entre les attentes exprimées, d'une part, et les moyens d'y répondre, d'autre part. **Le Conseil croit que les conventions collectives devraient mieux soutenir l'approche collective qui émerge actuellement dans le milieu collégial et laisser plus d'ouverture à la négociation locale de certaines des conditions régissant l'organisation du travail. Il y a là une voie essentielle à la responsabilisation des instances et au développement de dynamiques institutionnelles constructives, pour ce qui est de la qualité de la formation autant que des conditions de travail, et respectueuses du caractère professionnel de l'enseignement.**

L'orientation gouvernementale prise en faveur de l'implantation de l'approche programme appelle nécessairement un questionnement sur les structures et les modalités d'organisation du travail mises en place dans les collèges, à une époque où l'organisation pédagogique et la formation se présentaient d'abord sur une base disciplinaire. Par ailleurs, **la diversité des problématiques locales rend difficile voire inopportune la recherche d'un modèle de fonctionnement unique pour tous les collèges. Le Conseil pense plutôt que c'est en garantissant aux établissements une plus grande marge de manœuvre, en ce qui a trait à l'identification des modalités de leur organisation du travail, que les acteurs parviendront solidairement à se donner les structures et les environnements qui leur permettront de relever les nouveaux défis qui les confrontent.** Dans certains cas, il pourrait s'avérer souhaitable d'opter, par exemple, pour une formule de département en tant que maître d'œuvre du programme, le département tenant aussi lieu de comité de programme, comme cela existe pour certains programmes dans quelques collèges. Dans d'autres cas, on pourrait choisir de laisser cohabiter

départements et comités de programme, selon des modalités visant toutefois à réduire au maximum les dédoublements, de manière à ne pas alourdir davantage les charges de travail, à éviter les gaspillages de toutes sortes et à réduire les tensions entre les deux structures. D'autres pourraient même être tentés de s'orienter vers un modèle qui se rapprocherait de celui que le Conseil avait suggéré, en 1975, pour l'ensemble des collèges, à savoir le module comme unité de base organisationnelle, qu'il voyait comme le pivot de la structure programme proposée⁴⁸. Ce ne sont là que quelques pistes possibles.

Le Conseil ne croit pas aujourd'hui à la pertinence de faire la promotion d'un modèle unique pour l'ensemble du réseau. Il appartient, selon lui, aux acteurs des établissements de faire leurs propres choix, compte tenu des particularités de leur milieu respectif, et il est de leur devoir de faire ces choix en prenant en considération les nouvelles responsabilités découlant des programmes. Les pratiques locales devraient être analysées autant à la lumière des exigences des programmes que des particularités des établissements concernés. C'est à eux

48. On y définissait comme suit le *module* : «[...] C'est l'unité opérationnelle de base, regroupant les étudiants inscrits à un même programme, les professeurs, le milieu socio-économique. [...] Ainsi que les services éducatifs et administratifs et dont la tâche est d'administrer, de vivre le projet éducatif commun, le programme. Ainsi défini, le module a la responsabilité de l'acte éducatif, tant aux plans pédagogique qu'administratif. En tenant compte de la coexistence de comités provinciaux de programmes et d'organismes régionaux de concertation, le module identifie les besoins auxquels il veut répondre, détermine les objectifs qu'il assume, précise les activités pertinentes que le collège offre ou reconnaît, s'assure des ressources requises, supervise la réalisation du programme et en évalue les résultats. La tâche du module, c'est d'administrer un programme : planifier, organiser, diriger, exécuter, évaluer.» (*Le Collège [...]*, p. 65.) En page 111 du même ouvrage, les tâches du module étaient définies comme suit : «Identifier les besoins de formation spécifiques; définir les objectifs et les sous-objectifs du programme et coordonner entre eux les objectifs; préciser les activités pertinentes à chaque sous-objectif, dans le cas où l'institution rend disponibles de telles activités; choisir et organiser les ressources nécessaires au programme; prévoir des moments d'évaluation du programme, à partir de mécanismes prédéterminés.» Avec l'apparition de modules, les départements étaient appelés à devenir des lieux de regroupement des enseignantes et des enseignants d'une discipline donnée en vue de leur perfectionnement professionnel.

qu'il revient de trouver les formules organisationnelles appropriées et, pour ce faire, ils doivent bénéficier d'une marge de manœuvre suffisante.

2.3.2 Vers une plus grande responsabilisation des départements

Cela dit, on ne saurait soutenir que les départements soient appelés à disparaître; cependant, des changements y sont inévitables; le Conseil donc a cru opportun de les observer d'une façon particulière. Bien qu'il ne semble pas y avoir unanimité sur le sujet, et malgré les questions⁴⁹ autant que les critiques qu'ils soulèvent dans le milieu, la volonté de les voir maintenus, moyennant certaines transformations, paraît néanmoins très vivace dans le milieu. S'il ne fallait pas taire l'existence de difficultés réelles et de questionnements entourant les activités départementales, difficultés peut-être plus aiguës d'ailleurs dans un contexte où on s'oriente plus concrètement vers l'implantation de l'approche programme, il ne faudrait pas non plus présumer que ces critiques soient justifiées partout, les pratiques variant tellement d'un département à l'autre.

Au-delà des modalités particulières d'aménagement des structures, le Conseil croit qu'il importe de responsabiliser davantage les départements qui demeureront vraisemblablement

49. Plusieurs questions formulées à leur endroit témoignent d'ailleurs de préoccupations importantes. Il n'est pas sans intérêt de les rappeler ici. Quelle est la part de gestion et d'administration souhaitée, par exemple, pour le coordonnateur de département ? Est-elle réellement identique pour tous les départements, ainsi que le présume le mode d'allocation des ressources pour la coordination départementale dans les conventions collectives ? Dans les collèges, plusieurs enseignantes et enseignants sont libérés pour assurer la coordination départementale : les moyens mis en place actuellement sont-ils adéquats ? Les activités y sont gérées en collégialité, l'assemblée départementale étant souveraine, la coordination n'impliquant aucune relation d'autorité sur le collectif. D'autres formules seraient-elles plus efficaces et plus équitables ? Faudrait-il revoir le statut du coordonnateur ? La collégialité est-elle viable dans un contexte où la méfiance entre collègues est aussi grande ? Étant donné le développement des comités de programme, les départements devraient-ils être orientés vers d'autres fonctions et emprunter d'autres modalités de fonctionnement ? Ces modalités pourraient-elles varier, d'un collège à l'autre, d'un département à l'autre, ou d'un secteur à l'autre ?

au cœur de l'activité des collègues, parce qu'ils continueront d'être appelés à y offrir un service essentiel. Ils représentent un lieu privilégié d'initiation à la pratique, de soutien possible à la didactique et d'encadrement professionnel, celui qui est le mieux placé pour stimuler le développement de cette compétence disciplinaire particulièrement exigeante à l'enseignement supérieur et un de ceux dont on ne saurait se passer pour témoigner de la qualité des enseignants et des enseignements dans les programmes. Toutes ces raisons font qu'ils sont appelés à exercer une responsabilité majeure dans les collèges, tant au regard de la formation des élèves que de celle du personnel enseignant, tant au regard de l'exercice de la mission des collègues que du développement professionnel des enseignantes et des enseignants.

Le fait que les collègues aient maintenant la responsabilité d'élaborer les programmes à partir d'objectifs et standards établis par le Ministère, qu'ils aient à participer aux différentes étapes de leur gestion, implique des responsabilités institutionnelles et départementales accrues qui ne supposent pas l'abandon de la réalité disciplinaire, mais plutôt un meilleur équilibre entre le pôle programme et le pôle discipline. Malgré la présence de comités de programme avec lesquels ils doivent agir en complémentarité, les départements sont appelés à conserver de grandes responsabilités par rapport à la qualité de la formation. Loin d'être incompatible avec les développements actuels, leur maintien suppose toutefois que s'opèrent quelques changements qui pourraient s'avérer majeurs, dans certains milieux tout au moins. Étant donné la place que les départements ont occupée jusqu'à maintenant dans les collèges et celle qu'ils continueront vraisemblablement d'occuper dans un avenir rapproché, étant donné les changements introduits par l'approche programme notamment, étant donné les critiques dont ils sont la cible depuis longtemps, une réflexion sur le rôle des départements s'impose. Le réseau collégial ne saurait continuer d'en faire l'économie.

Sans présumer de la nature précise de leurs fonctions dans chacun des collèges, au cours des

années à venir, **le Conseil est d'avis qu'il faut faire en sorte qu'ils soient tout au moins de véritables lieux d'échanges disciplinaires et pédagogiques, des lieux de collaboration professionnelle. Le Conseil pense aussi qu'il faudrait chercher à revitaliser la structure départementale et même la responsabiliser davantage. Miser sur le renouvellement des pratiques dans le sens d'un engagement institutionnel plus substantiel, d'un apport plus tangible aux programmes et au développement professionnel des enseignantes et des enseignants, représente un défi important pour les années à venir.** C'est précisément parce que cette gestion collective et responsable se vit dans certains départements, comme l'ont d'ailleurs rappelé des acteurs du réseau, et qu'elle est porteuse de réalisations de grandes valeurs, que le Conseil croit possible de les maintenir en y introduisant cependant certains changements, là où c'est nécessaire. Les départements sont maintenant appelés à agir dans une optique de programme, à collaborer en conséquence plus intensément avec les autres instances, à partager des responsabilités avec les comités de programme tout en assumant pleinement leurs responsabilités. Cela suppose non seulement la réalisation des activités concernées, mais aussi la capacité d'en rendre compte.

La responsabilisation des départements n'implique pas nécessairement un changement de structure, mais un changement de perspective. Elle suppose des rapports renouvelés avec les autres acteurs scolaires. Il faut développer de nouvelles connivences, des rapports sociaux plus sains, plus constructifs, pour que les rôles de chacun soient clarifiés et les responsabilités mieux assumées. En fait, la question qui se pose actuellement est de savoir **par quels moyens s'assurer que les départements constituent ces lieux de ressourcement et de développement, tout en assumant pleinement leurs responsabilités, et ce, en tenant compte des exigences reliées aux programmes. Pour mieux responsabiliser les départements, le Conseil formule ici trois avenues. La première concerne la participation responsable de toutes les enseignantes et de tous**

les enseignants à la vie départementale. La deuxième a trait à la revalorisation et au soutien de la coordination départementale. Enfin, la troisième rappelle l'obligation pour les départements de rendre compte de leurs activités.

- *Voir à ce que toutes et tous contribuent activement à la réalisation des activités départementales*

La première force d'une instance réside certainement dans la qualité de la participation de ses membres. Pour que les départements assument pleinement leurs responsabilités, tous les enseignantes et toutes les enseignants doivent se sentir directement concernés par les responsabilités qui incombent à leur département. C'est donc dire qu'une certaine vision de la tâche fondée sur l'individualisme et encore présente dans certains milieux doit changer. Les obligations réelles de chaque enseignant ne se limitent pas à ce que les conventions collectives désignent en accolant *notamment* au terme *tâchet*. Elles incluent aussi ce qui est identifié comme étant les responsabilités du département. Cette façon de concevoir la réalité ne semble pas faire l'unanimité, ce qui a pour effet de compromettre la qualité de la vie départementale dans bien des milieux. Le Conseil est d'avis qu'elle devrait être réaffirmée plus clairement pour **que la contribution active à la réalisation des activités départementales, incluant les contributions aux instances programme, s'avère plus qu'une option offerte aux enseignantes et enseignants intéressés et qu'elle fasse partie des obligations de chacun.**

- *Revaloriser et mieux soutenir l'exercice de la coordination départementale*

Si la participation des membres est essentielle, l'exercice d'une coordination départementale n'est pas moins fondamental. Les conventions collectives prévoient des mécanismes permettant la libération d'enseignantes et d'enseignants pour assurer cette fonction, ce qui commande d'ailleurs des investissements financiers substantiels pour des fonctions non moins substantielles. Toutefois, dans

certain milieux, la pratique demeure loin des engagements formels. Plusieurs raisons expliquent cette situation dont l'une d'elles est la pauvreté du leadership reconnu et assumé par la personne à qui on a confié la tâche et l'absence de pouvoir réel. Dans bien des cas, se posent aussi des problèmes d'éthique pour la personne en situation de coordination qui dispose de peu de moyens pour régler des situations problématiques auprès de collègues qui sont des pairs. De plus, la coordination départementale ne représente pas une fonction valorisée en milieu collégial, les difficultés de recrutement des coordonnateurs et coordonnatrices en sont d'ailleurs un indice. L'exercice de cette fonction constitue pourtant un facteur déterminant de la qualité de l'activité éducative.

Le Conseil croit qu'il est possible de développer un réel professionnalisme collectif dans l'ensemble du réseau collégial et, pour y parvenir, il pense qu'une des démarches à entreprendre se trouve du côté de la revalorisation de cette fonction. Des départements vraiment responsables reposent sur la participation de l'ensemble des enseignantes et des enseignants, mais aussi sur la présence de vrais leaders à la coordination, d'enseignantes ou d'enseignants réellement capables d'assurer l'organisation et l'animation, de superviser les travaux, de coordonner les efforts de l'équipe ou même des équipes concernées et de rendre compte au collège des activités; en somme, de personnes détenant ce potentiel et reconnues comme telles par l'ensemble des acteurs du milieu. Ces leaders existent dans le réseau collégial, mais pas pour la coordination de tous les départements de tous les collèges.

La coordination des activités départementales représente un élément déterminant de la qualité de l'activité éducative. La désignation d'un coordonnateur ne saurait donc être abordée comme une activité banale ou secondaire, étant au contraire lourde de conséquences, puisqu'elle peut avoir des effets autant sur la qualité de l'enseignement que sur l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. Le coordonnateur représente, pour l'essentiel du moins, ce lien nécessaire entre les

enseignants et la direction du collège. Le Conseil invite donc les différents acteurs à se responsabiliser face à l'exercice de cette fonction dans leur milieu respectif, ce qui suppose qu'ils se donnent d'abord les moyens d'en cerner réellement le rôle et les exigences. **Une réflexion institutionnelle s'impose au regard du mandat et des exigences rattachés à la coordination départementale, en particulier dans le contexte actuel.** Une telle réflexion devrait permettre, en particulier, aux différents acteurs de confronter leurs besoins respectifs et de revoir les liens qui s'imposent entre le pédagogique et l'administratif.

Pour y favoriser l'émergence de vrais leaders, la fonction doit aussi être plus attrayante. On y parviendra dans la mesure où tous et toutes reconnaîtront la nécessité de participer aux responsabilités départementales, dans la mesure où les tâches réelles des coordonnateurs seront mieux cernées institutionnellement, mais aussi dans la mesure où les personnes désignées pour en exercer la fonction seront mieux soutenues dans leur travail. **Le Conseil est d'avis que des efforts particuliers devraient être faits pour trouver les moyens d'identifier et de fournir aux départements le soutien professionnel, technique et matériel dont ils ont besoin dans l'exercice de leurs responsabilités.**

Certains collèges offrent une formation particulière à l'intention des coordonnateurs et coordonnatrices, par exemple, une formation à l'utilisation d'outils de gestion, à la conduite de réunion, au travail en équipe, etc. Il en est qui favorisent aussi les possibilités d'échanges entre coordonnateurs⁵⁰. Il faudrait encourager de telles pratiques dans le réseau, avec l'idée de soutenir les personnes en poste et celles qui sont appelées à y accéder, le besoin d'assurer la transition n'étant pas moins réel que le besoin de soutien en cours d'exercice de la fonction. Par ailleurs, le cheminement parfois

50. Dans certains collèges, par exemple, les coordonnatrices et coordonnateurs de département sont appelés à échanger entre eux et avec la direction des études, sur une base régulière et en dehors des réunions de la commission des études.

difficile de l'information dans les collèges n'est sans doute pas étranger aux pratiques relatives à la coordination départementale. Une coordination revalorisée, tant par le personnel administratif que par le personnel enseignant, devrait contribuer à rétablir une meilleure communication entre les acteurs, du moins si on y retrouve de vrais chefs d'équipe qui soient réellement au cœur de l'information requise de part et d'autre. Pour que les départements soient en mesure d'exercer pleinement leur rôle, l'ouverture au travail des autres personnels et le soutien de la part de personnes exerçant des fonctions de conseiller pédagogique sont requis. Peut-être devraient-ils aussi, dans certains cas, être mieux équipés matériellement ou mieux soutenus dans l'accomplissement de certaines activités de nature moins pédagogique. On pense ici à des tâches de secrétariat liées à la gestion des stages, par exemple, ou encore à la production de documents utiles au suivi des activités des comités ou sous-comités.

- *Donner des assises réglementaires ou légales à l'obligation de rendre compte au collège des activités départementales*

Avec les nouvelles exigences des programmes, les départements sont appelés à revoir leur rôle et leurs responsabilités. C'est d'ailleurs dans cet esprit et à cette condition qu'il a été question de responsabilisation des départements. C'est dans le même esprit que le Conseil se préoccupe, cette fois, de voir à ce que les tâches que ces responsabilités impliquent soient réellement assumées par tous les départements, pas seulement par ceux qui y consentent depuis longtemps. On sait à quel point les pratiques varient à cet égard, non seulement d'un collège à l'autre, mais aussi d'un département à l'autre. Considérant l'importance de ces responsabilités, le Conseil est d'avis que **tous les départements, devraient être tenus de rendre compte à la direction des études des activités réalisées, des moyens utilisés et des résultats observés. Le Règlement portant sur le régime des études ou encore la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel pourraient d'ailleurs contenir une disposition à cet effet.**

Ainsi les devoirs et responsabilités de chacun seraient peut-être clarifiés et mieux assumés.

Jusqu'à maintenant, les départements ont disposé d'une grande marge de manœuvre dans l'exercice de la plupart de leurs fonctions. L'objectif n'est pas ici d'y porter atteinte ou d'en nier l'importance. Il est plutôt de contrer certains abus, de contribuer à régulariser une situation parfois difficile où le partage des responsabilités entre les instances pose problème, une situation qui peut faire en sorte que les administrateurs, autant que les enseignantes et les enseignants d'ailleurs, n'arrivent pas à assumer toujours pleinement leurs responsabilités et dont les effets pervers sont plus grands dans le cadre d'un fonctionnement par programme.

Tout en étant tenus de rendre des comptes de façon transparente à la direction du collège, les départements devraient conserver une importante marge de manœuvre, en particulier sur des questions relatives au développement disciplinaire, sans toutefois se substituer à la direction des études ni aux comités de programme avec lesquels ils sont appelés à travailler, avec qui un partage de mandat se dessine dans le milieu, selon des arrangements variables étant donné les particularités institutionnelles et départementales locales.

L'approche programme oblige les départements à évoluer dans une perspective plus collective qui suppose que chacun rende compte de ses actes. Autant les enseignantes et les enseignants ont besoin d'être informés, de bien comprendre le pourquoi des décisions qui gouvernent leur activité, autant les autres acteurs doivent savoir ce qui se passe réellement, ce qui se fait, les difficultés qui se posent, pour être en mesure d'apporter le soutien requis, prendre les bonnes décisions et finalement rendre compte à leur tour de l'activité de l'établissement dont ils portent ultimement la responsabilité. La transparence et la confiance sont nécessaires chez tous les acteurs scolaires. C'est l'exercice véritable des responsabilités qui est en cause ici. C'est aussi l'amélioration de la communication entre les acteurs et les niveaux hiérarchi-

ques, dont ultimement la qualité de la formation dépend.

Considérant la nécessité de stimuler l'engagement institutionnel des enseignantes et des enseignants, le Conseil invite les collèges à une mise à jour des structures organisationnelles locales qui tiennent compte, notamment, des nouvelles exigences reliées à la mise en œuvre des programmes ainsi que du besoin de mieux soutenir le développement professionnel du personnel enseignant. Il est d'avis

1. que l'émergence, en particulier au sein des départements, de pratiques plus responsables et plus stimulantes au regard du développement professionnel représente un défi majeur pour les années à venir, d'où la nécessité de promouvoir la responsabilisation de cette instance et des acteurs qui la composent.

Pour y parvenir, il pense

2. qu'il faudrait revoir les conditions d'exercice de l'autonomie institutionnelle, tout particulièrement en favorisant une plus grande ouverture à la négociation locale de certaines des conditions régissant l'organisation du travail, de manière à fournir aux acteurs des collèges les moyens de revoir leur organisation interne et ainsi tenir compte de leur réalité institutionnelle propre;
3. qu'il faudrait revaloriser et mieux soutenir l'exercice de la coordination départementale; il invite plus particulièrement les acteurs des établissements à procéder localement à l'analyse du mandat et des exigences rattachées à la fonction dans le contexte actuel, à y désigner des personnes capables d'exercer un leadership de qualité et, enfin, à leur offrir toute la marge de

manœuvre et le soutien institutionnel nécessaires à l'exercice de leur fonction;

4. qu'il faudrait rendre plus explicite le devoir de chaque enseignant et de chaque enseignante de participer activement à la réalisation des responsabilités et tâches départementales, incluant les contributions aux instances programme, de même que celui de tous les départements de rendre compte à la direction des études des activités réalisées, des moyens utilisés et des résultats observés; le *Règlement sur le régime des études collégiales* ou encore la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* pourraient contenir une disposition à cet effet.

CHAPITRE TROISIÈME

Miser sur la contribution de l'évaluation au développement professionnel

Qui n'a pas entendu les enseignantes et les enseignants dénoncer le manque de valorisation de leur travail? Ils s'en plaignent abondamment et depuis fort longtemps. Dans toutes les études, enquêtes, consultations, il y a là un sentiment d'insatisfaction qui revient sans cesse. Elle fait partie de nombreux mémoires déposés dans le cadre des États généraux sur l'éducation. Elle a aussi été de tous les entretiens que la Commission de l'enseignement collégial a pu avoir lors de sa dernière consultation. On ne saurait taire ni sous-estimer l'importance de ce besoin d'être mieux reconnu socialement.

Plusieurs facteurs sont ici en cause. Ceux qui sont évoqués le plus souvent concernent les compressions budgétaires successives qui ont pour effet d'alourdir constamment la tâche, mais surtout cette malheureuse entreprise de dénigrement dont l'ensemble des employés du secteur public et parapublic a été victime, notamment dans le contexte des négociations de 1982. Les enseignantes et les enseignants ont été d'autant plus touchés par cet événement que le métier d'enseignant n'était alors valorisé socialement que depuis quelques années seulement. Aussi les conséquences en sont encore lourdes aujourd'hui. Mais il y a d'autres explications, d'autres facteurs en cause. Pour que des améliorations puissent être apportées à la situation actuelle, il semble opportun d'ouvrir la réflexion sur une perspective plus large, ce à quoi pourrait contribuer la mise en relief de ces autres facteurs. Sans entrer dans les détails de chacun, rappelons ici tout au moins la portée de certains phénomènes constitutifs de cette problématique de la valorisation sociale de la pratique professionnelle enseignante. Ainsi, l'absence de définition véritable de la profession et de ses exigences, au-delà de ce qui est prévu dans les conventions collectives et qui se réduit dans les faits à une formule comptable du partage des cours, n'est certes pas de nature à la valoriser. Cette notion de tâche, en l'absence d'autre référentiel, paraît générer bien des malaises et de multiples confusions. Non seulement contribue-t-elle à réduire la portée réelle du travail, mais elle lui confère aussi une valeur comptable, particulièrement agressive, voire dévalorisante, pour les enseignantes et les enseignants eux-mêmes et

difficilement compatible avec la conception qu'on peut se faire d'un travail professionnel. On ne présente nulle part ce qui est réellement attendu du personnel enseignant des collèges et on ne propose pas non plus de vision conceptuelle sous-jacente à la pratique. En outre, on est encore loin de l'unanimité entre les enseignantes et les enseignants sur une définition possible de la profession. Pourtant, une telle vision pourrait éventuellement donner du sens aux différentes exigences requises par la pratique, sans pour autant en supposer l'uniformisation, mais elle tarde à venir. De tous les professionnels, les enseignantes et les enseignants de tous les ordres d'enseignement semblent d'ailleurs ceux qui éprouvent le plus de difficultés à parler de leur profession, au-delà des pratiques quotidiennes qu'elle suppose.

Mais la problématique de l'évaluation du personnel enseignant représente aussi une donnée importante du problème. À défaut d'évaluation des enseignantes et des enseignants, on ne dispose pas d'assises solides pour répliquer aux préjugés de toutes sortes qui ont pour effet de les dévaloriser socialement. Certes **l'évaluation n'est pas le seul moyen de valorisation et de reconnaissance de la pratique. Elle se présente néanmoins comme une condition essentielle. Mais elle constitue avant tout un outil indispensable à toute pratique professionnelle appelée à cheminer, pour être en mesure de répondre aux besoins fluctuants qui la confrontent. Pour assurer le maintien autant que le développement de la compétence professionnelle et peut-être aussi une partie de la crédibilité recherchée, l'évaluation apparaît comme un autre défi incontournable.**

Si quelques pratiques existent depuis longtemps ou se développent actuellement avec l'expansion que connaît le travail collectif, le chemin à parcourir pour que l'évaluation contribue réellement au développement de la profession enseignante au collégial reste grand. De sorte que, bien des enseignantes et des enseignants sont privés de la possibilité de recueillir du *feedback* sur leur travail, d'occasions de s'informer et de s'entraider, de savoir plus clairement ce qu'on attend d'eux, de

bénéficier éventuellement de conditions de travail plus adaptées à leur réalité, de recevoir du renforcement positif par rapport à leur travail, enfin, d'autant de possibilités d'évoluer dans leur pratique. Ils sont privés ainsi d'un soutien auquel ils ont droit et qui correspond d'ailleurs à un besoin ressenti par plusieurs¹.

Le Conseil est d'avis qu'il faut miser sur le développement de la pratique de l'évaluation du personnel enseignant, et ce, d'abord parce qu'elle est essentielle à son devenir professionnel. Avant de présenter les voies de développement qu'il croit utile de proposer à cet égard, l'état des lieux relatifs aux pratiques existantes et aux facteurs de résistance s'impose. Le présent chapitre comporte cinq sections. La première brosse un portrait sommaire des pratiques actuelles en matière d'évaluation du personnel enseignant. Dans la deuxième, il est question de la méfiance que le projet d'évaluation suscite. La troisième section rappelle que cette méfiance n'est pas le fruit du hasard. La quatrième précise que les entraves au développement de ce dossier de l'évaluation ne relèvent pas que de la méfiance du personnel enseignant, d'autres facteurs explicatifs étant aussi à considérer. Enfin, la cinquième sec-

tion décrit les moyens que le Conseil propose pour susciter des pratiques d'évaluation réellement porteuses de soutien au développement professionnel.

3.1 Une pratique à portée limitée

D'importants travaux sont en cours actuellement dans le milieu collégial, les établissements étant maintenant tenus de se donner des politiques institutionnelles de développement des ressources humaines², politiques devant contenir des mesures permettant l'évaluation des personnels. Il va sans dire que tous les collèges n'ont pas attendu l'impulsion des mesures de renouveau pour entreprendre des travaux en cette matière. Dans certains cas, les premières initiatives remontent même à plusieurs années. Les résultats, par contre, ne paraissent pas toujours à la mesure des efforts consentis, tant par le personnel administratif que par le personnel enseignant.

En dépit des efforts faits jusqu'à maintenant, il faut reconnaître que **peu de collèges sont parvenus à se doter de réelles politiques ou de programmes permettant l'évaluation systématique de l'ensemble de leur personnel enseignant**, ce qui ne veut pas dire, toutefois, que l'évaluation soit absente des pratiques au collégial. Elle y rencontre cependant d'importantes limites. Règle générale, outre l'évaluation des compétences à l'embauche, l'évaluation de la pratique professionnelle du personnel enseignant, lorsqu'elle existe, se présente sur une base volontaire pour le personnel du secteur régulier, sur une base obligatoire³, toutefois, pour le personnel de l'éducation des adultes habituellement engagé à la leçon. Dans certains collèges, les enseignantes et les enseignants en probation doivent eux aussi se soumettre à une évaluation en vue de l'obtention de la permanence, mais il ne s'agit pas d'une pratique généralisée. En effet, bien des collèges ne procèdent pas à l'évaluation de leur personnel, même au moment du passage à la permanence.

1. La dernière consultation du Conseil a fourni plusieurs indices de la présence de ce besoin de soutien chez les enseignantes et les enseignants. Les échanges sur l'évaluation étaient souvent l'occasion de dénoncer les trop rares possibilités de recueillir du *feedback* sur leurs pratiques. Si certains refusent carrément toute forme de soutien autre que matériel, administratif ou financier, alléguant que seules ces ressources leur font défaut actuellement, d'autres par contre ont clairement reconnu avoir besoin d'aide dans le contexte des changements qui s'implantent actuellement en matière d'évaluation des apprentissages notamment, dans ce contexte où on attend d'eux maintenant autre chose que ce qui leur était demandé au départ. Plus implicitement cette fois, ce besoin s'exprime aussi à travers le phénomène d'insatisfaction récurrente, voire peut-être croissante, à l'égard des populations étudiantes et leurs problèmes de motivation. Dans le cadre de la consultation faite par la Commission de l'enseignement collégial, les caractéristiques des élèves sont apparues comme les premières causes de changements observés dans la pratique. *A priori*, il y a là un phénomène intéressant dans la mesure où il peut témoigner de cette préoccupation première que représentent les élèves pour les enseignantes et les enseignants. Mais les moyens souvent évoqués pour contrer ces difficultés, de même que la récurrence du phénomène depuis plusieurs années, incitent à y voir un autre indice de leur besoin de soutien.

2. L'énoncé des mesures de renouveau contenait une disposition particulière à cet effet.

3. Étant donné les pratiques établies dans le réseau.

À noter aussi que des enseignantes et des enseignants du secteur technique sont soumis à une certaine forme d'évaluation. C'est le cas notamment des personnes dont la spécialité fait partie d'une pratique professionnelle reconnue par un ordre. Plus indirectement, c'est également le cas de ces enseignantes et de ces enseignants dont le programme fait l'objet d'accréditation, dont les élèves diplômés sont soumis à des tests d'entrée dans la profession, ou encore aux commentaires des employeurs⁴. Sans y être obligées, il arrive aussi que des personnes réclament une évaluation plus systématique de leur travail. Les pratiques les plus courantes, dans ces cas, se résument à l'administration par l'enseignant lui-même du questionnaire PERPE ou une des ses adaptations⁵ et à l'analyse des résultats, privément ou encore avec la collaboration de représentants des services de développement pédagogique. Des pratiques de *vidéo-feedback* sont aussi disponibles dans certains milieux, sans oublier les plaintes que les élèves peuvent toujours déposer lorsqu'ils jugent que certaines pratiques d'enseignement leur sont préjudiciables.

Une certaine forme de rétro-information par les pairs est aussi plus accessible aujourd'hui, grâce au travail d'équipe qui se développe, par exemple, autour de l'évaluation des apprentissages, de l'étude des plans de cours et, peut-être plus systématiquement encore, à travers les nouveaux mécanismes d'évaluation de programmes mis en place par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Des réserves ont été exprimées au départ, par des enseignantes et des enseignants, face à ces nouvelles pratiques en matière d'évaluation de programmes. Certaines persistent dans quelques milieux. Mais une fois la démarche complétée, il semble que les bénéfices qui en découlent soient

plus facilement mis en relief. En effet, plusieurs enseignantes et enseignants qui ont eu l'occasion de participer à cet exercice d'évaluation reconnaissent en avoir déjà tiré profit, en particulier sous l'angle de la connaissance des pratiques existantes et de leurs résultats. Ainsi, l'expérience faite en matière d'évaluation de programmes⁶ montre bien qu'une évaluation perçue comme menaçante au départ peut être, ultérieurement, considérée plutôt positivement et même comme un outil de développement pour les enseignantes et les enseignants. Mais ce regard de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial sur les politiques institutionnelles des collèges et leur mise en application, regard à la fois interne⁷ et externe, présente aussi cet avantage d'accompagner les collèges dans leur responsabilité de témoigner publiquement de la qualité des services offerts à la population. Tout en s'appuyant sur les évaluations réalisées dans les établissements, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, en opération depuis quelques années seulement, dispose actuellement d'un important droit de regard sur la gestion pédagogique des collèges. Le regard qu'elle porte de par les fonctions⁸ qui lui sont conférées et l'accompagnement qu'elle se trouve à leur offrir dans la mise en place de mécanismes d'évaluation ne font pas que soutenir le développement de la pratique professionnelle des acteurs, ils permettent aussi d'assurer la protection du public, et ce, en faisant d'abord appel aux responsabilités institutionnelles.

-
4. C'est peut-être d'ailleurs ce qui explique l'ouverture apparemment plus grande à l'évaluation observée, dans le cadre de la consultation de la Commission de l'enseignement collégial, chez les enseignantes et les enseignants du secteur technique, comparativement à ceux et à celles du préuniversitaire et de la formation générale.
 5. Il s'agit d'un outil permettant de recueillir les points de vue des élèves sur les cours.

-
6. Tous les programmes offerts dans le réseau collégial n'ont pas été soumis au jugement de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Seulement quatre secteurs ont été touchés jusqu'à maintenant, à savoir : l'Informatique, les Techniques d'éducation en services de garde, les Techniques administratives et Coopération ainsi que les Sciences humaines. L'évaluation de la composante de la formation générale des programmes d'études est actuellement en cours.
 7. Il faut savoir que l'évaluation repose d'abord sur une démarche d'auto-évaluation faite dans les établissements, à laquelle s'ajoute le regard externe de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
 8. Voir à cet effet la *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant certaines dispositions législatives* adoptée par l'Assemblée nationale en 1993.

Le rappel de ces mesures montre bien qu'il existe des moyens pour les enseignantes et les enseignants des collèges de recevoir une certaine rétroaction sur leurs pratiques et des occasions de les rendre plus explicites. Mais on ne saurait croire, pour autant, avoir assisté à un développement majeur, sans contradictions⁹ et suffisant au chapitre de l'évaluation du personnel enseignant, au cours des dernières années, en particulier si l'évaluation recherchée en est une qui doit fournir une contribution substantielle au développement professionnel. L'évaluation de programmes qui fournit les premiers jalons d'une évaluation d'un travail d'équipe ne saurait dispenser d'aller de l'avant en matière d'évaluation individuelle des personnels et de leurs pratiques. Dans une entreprise où la supervision et le contrôle du travail sont importants, on s'étonnerait peu de l'absence d'évaluation systématique. Par contre, dans un milieu où l'autonomie est aussi grande, c'est plus préoccupant. Non pas que les enseignantes et les enseignants soient moins fiables que d'autres, mais précisément parce qu'ils sont comme bien d'autres professionnels, à cette différence près que les tâches qu'ils exercent ne sont pas toujours visibles aux yeux des autres acteurs. Quand ils disent ne pas être reconnus à leur juste valeur, ils sont d'ailleurs les premiers à dénoncer le manque de visibilité de leurs pratiques. Au terme de leurs travaux, Maheu et Robitaille notaient ainsi le dilemme qui les confronte : *D'un côté, ils déplorent le peu de reconnaissance que leur vaut, auprès de leurs pairs immédiats, leur propre travail académique, et de

l'autre, ils n'arrivent pas à s'inscrire dans des rapports, tout d'abord avec leurs collègues puis avec des gestionnaires, qui seraient en mesure de produire cette reconnaissance à même une évaluation du travail accompli¹⁰. La situation ne semble pas tellement différente aujourd'hui, la pratique de l'évaluation étant encore freinée par une grande méfiance.

3.2 Une pratique freinée par la méfiance

En milieu enseignant, **la méfiance par rapport à l'évaluation est particulièrement présente.**

Aussi, ce n'est pas auprès de la majorité des enseignantes et des enseignants rencontrés dans le cadre de sa consultation, encore moins auprès de leurs associations syndicales, que la Commission de l'enseignement collégial a pu réellement alimenter sa réflexion sur les moyens de développer l'évaluation dans le réseau. Les différents mémoires présentés aux États généraux sur l'éducation contenaient bien peu d'éléments de réflexion sur cette question pourtant cruciale. On sait d'ailleurs à quel point les syndicats ont résisté et résistent encore à l'implantation de mesures d'évaluation du travail de leurs membres. Quant aux enseignantes et aux enseignants rencontrés, ils se sont bien souvent montrés ouverts au principe de l'évaluation, plus souvent favorables d'ailleurs que défavorables, mais infiniment plus sceptiques quant aux moyens d'y parvenir. D'ailleurs, le discours presque caricatural présent chez plusieurs personnes au moment de la consultation témoigne du poids de leurs craintes entourant l'évaluation. Il y a là une attitude paradoxale, lorsque l'on considère que ces mêmes personnes qui paraissent aussi menacées par l'évaluation font elles-mêmes métier d'évaluer leurs élèves, pratiques non moins sérieuses étant donné les conséquences majeures qu'elles entraînent sur les cheminements scolaires et professionnels de ceux-ci. Cette méfiance face à l'évaluation est telle qu'elle nourrit un discours qui paraît exagéré sur la pauvreté des indicateurs de qualité et la complexité de l'objet à évaluer.

9. Là comme ailleurs, ce ne sont pas les personnes qui auraient le plus grand besoin d'évaluation qui se prévalent des mesures disponibles, semble-t-il. La situation présente aussi d'autres contradictions. Pensons ici seulement au fait que ceux et celles qui sont visés systématiquement par l'évaluation sont précisément ceux et celles à qui on confie les emplois les plus précaires. Ainsi, elle se pratique depuis longtemps à l'éducation des adultes, là où plus souvent qu'autrement les années d'expérience de travail ne sont même pas reconnues pour fins de rémunération, notamment chez les chargés de cours. Considérons, par ailleurs, l'absence d'évaluation au moment de l'obtention de la permanence. Tout se passe comme si on avait les moyens d'estimer les compétences d'une personne au moment de son embauche dans un établissement et qu'on ne les aurait plus au moment de l'acquisition de la permanence, par exemple, c'est-à-dire une fois qu'elle y a acquis une certaine expérience en plus de s'y être fait connaître par ses collègues.

10. Louis Maheu et Martin Robitaille, *op.cit.*, p. 108.

Plusieurs enseignantes et enseignants rencontrés **craignaient que l'évaluation qui les concerne se pratique d'une manière non équitable**, c'est-à-dire sur des objets non pertinents, sur la base de critères strictement pédagogiques, sans tenir compte du contexte, sur des choses non exigées à l'embauche, notamment. On la craignait en pensant qu'elle pouvait engendrer des conséquences négatives sur les personnes et sur leur travail et en évoquant plus concrètement les querelles, les sanctions, l'uniformisation des pratiques, l'alourdissement de la tâche ainsi que la perte de liberté. Enfin, on doutait aussi de son utilité, croyant tout simplement qu'elle requerra du temps, pour finalement ne servir à rien.

Cette méfiance s'est exprimée, en outre, sur plusieurs plans, puisqu'elle atteignait tout autant les buts visés par l'évaluation et les méthodes que les acteurs. **Si la méfiance à l'égard du rôle que pourrait y jouer le personnel de direction des collèges semblait importante, celle qui visait les collègues l'était aussi, voire peut-être davantage.** Les échanges que la Commission de l'enseignement collégial a eus avec des enseignantes et des enseignants du réseau ont fait voir, en effet, que c'est au regard de la contribution des pairs que les réserves paraissaient les plus grandes. Par opposition, **la contribution des élèves rencontrait moins de réserves**, bien qu'ils y aient vu aussi de sérieuses limites. En outre, on ne saurait présumer de l'existence d'une vision commune des choses, ce qui n'est pas surprenant. Ce qui l'est davantage, toutefois, c'est l'importance de la réticence observée au regard de l'intervention des pairs, en particulier dans une structure qui repose sur la collégialité et qui suppose donc une certaine confiance entre pairs¹¹.

11. Chez les personnes rencontrées par la Commission de l'enseignement collégial, cette réticence pouvait prendre différentes formes. Plusieurs craignaient, par exemple, le jugement de leurs collègues sur leurs propres pratiques, alléguant notamment la possibilité de règlements de compte ou encore le manque d'expertise spécifique.

3.3 Mais une méfiance qui s'explique

Pareille méfiance ne peut être le fruit du hasard. Il y a là une insécurité que plusieurs phénomènes contribuent à entretenir. **Ainsi, bon nombre d'enseignantes et d'enseignants semblent concevoir l'évaluation comme une arme essentiellement au service de l'administration** dans une perspective de réduction des coûts, de contrôle et de sanction. Lorsqu'il est question d'évaluation, c'est d'abord cette conception qui émerge. Plusieurs enseignantes et enseignants ont dit sentir les pressions vers la reddition de compte à la grandeur du système, à tel point qu'ils croient assister à un détournement vers l'administration de ressources qui, selon eux, seraient mieux utilisées si elles étaient affectées au soutien pédagogique. À défaut de soutien réel, disent certains, l'évaluation n'a guère de chance d'être perçue autrement que comme une mesure de sanction. **Plusieurs doutent aussi de l'habileté des gestionnaires à juger de la qualité du personnel enseignant**, étant donné, disent-ils, le modèle de gestion pratiqué et le manque de préoccupation des gestionnaires pour les affaires pédagogiques. Il faut savoir, toutefois, que tous les gestionnaires des collèges ne sont pas appelés à intervenir directement sur les questions d'ordre pédagogique. Ceux et celles dont c'est le mandat demeurent en nombre limité dans les collèges, ce qui ne facilite pas la communication avec le personnel enseignant¹².

Le clivage qui persiste entre les personnels administratif et enseignant représente un frein majeur à l'évaluation, notamment en raison de la méfiance qu'il génère et entretient. En effet, la mauvaise communication qui marque encore souvent les rapports entre enseignants et gestionnaires tend à entretenir la méfiance, d'une part, par

12. Au cours de l'année 1995-1996, le taux d'encadrement était de 1 cadre pour 21 employés dans les cégeps, de 1 pour 16 dans les universités, de 1 pour 15 dans les commissions scolaires, et de 1 pour 11 dans la Fonction publique. Source : Richard Duchesne et J. P. Marchand, *Étude sur les rôles et responsabilités des cadres des collèges du Québec et comparaisons statistiques des taux d'encadrement dans les secteurs public et parapublic*.

le manque de visibilité du travail des gestionnaires aux yeux des enseignants et le jugement souvent sévère qui en découle, d'autre part, par le sentiment d'insécurité ou même d'incompétence, ressenti par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, alors qu'ils se sentent écartés de l'information et des processus de décision. Comment pratiquer l'évaluation en pareil contexte?

Le manque de pratique de l'évaluation de type formatif, et donc la méconnaissance de ses aspects positifs, peuvent également contribuer à nourrir cette méfiance. Il en va de même d'**une certaine conception de l'autonomie professionnelle**¹³.

Alors que des personnes voient dans l'évaluation un moyen de nourrir l'autonomie, d'autres y voient plutôt la part de contraintes qu'elle est susceptible d'engendrer. **Le fait que les critères de qualité de l'enseignement ne soient pas clairement établis et, plus particulièrement encore, le fait que ces critères de qualité tendent à être remis en cause actuellement sont aussi à considérer.** Non seulement ces critères paraissent-ils remis en question, mais ils s'écartent significativement de ce qui était attendu à l'embauche, alors que les compétences disciplinaires représentaient des exigences suffisantes à l'enseignement supérieur.

Dans leur discours sur l'évaluation, les enseignantes et les enseignants mettent souvent l'accent sur la **difficulté de trouver les mécanismes équitables** pour les évaluer. C'est là un autre fait à considérer. Il s'agit, en effet, d'une réalité qu'il n'est pas facile de mesurer parce que les critères de qualité de la pratique sont difficiles à définir et la mesure des résultats présente de sérieuses limites. Il faut bien comprendre, enfin, que l'évaluation s'inscrit dans **un contexte de changements, ce qui n'est pas pour apaiser les craintes déjà nourries depuis longtemps à son égard.** Au cours de sa consultation, la Commission de l'enseignement collégial a pu constater que lorsqu'on parlait d'évaluation, non seulement était-on tenté de l'identifier essentiellement à une mesure de

contrôle, mais c'était souvent l'occasion de faire référence aux nouvelles exigences, l'occasion d'exprimer le sentiment qu'on ne savait pas vraiment où on s'en allait — le pourquoi des changements en cours ne paraissant pas clair — l'occasion aussi de faire état d'inquiétudes reliées aux changements en cours ou à venir dans le cadre des révisions de programmes. C'était également l'occasion pour certains de dénoncer le manque d'encadrement et de soutien dont ils disaient avoir un grand besoin et qu'ils voyaient comme un préalable à l'évaluation formelle, tout particulièrement en cette période non exempte d'insécurité.

3.4 Au-delà de la méfiance : d'autres facteurs en cause

Mais il n'y a pas que cette méfiance qui semble expliquer le peu de progrès en matière de pratiques formelles d'évaluation du personnel enseignant.

En milieu collégial, les structures ont traditionnellement été fermées aux regards externes, à l'exclusion de certains secteurs de la formation technique. De plus, **l'organisation interne des collèges confère aux départements une très grande liberté et même la responsabilité de la qualité de la formation, sans toutefois les rendre imputables**, puisque ce sont les directions des études qui le sont d'après la Loi. De telles dispositions structurelles sont loin de favoriser la pratique de l'évaluation. Certains sont même d'avis qu'elles la rendent carrément impraticable¹⁴.

Des faits de culture s'ajoutent aussi au tableau.

Dans le cadre de ses consultations, la Commission de l'enseignement collégial a d'ailleurs été à même de constater chez certains administrateurs, une attitude particulièrement frileuse face à l'évaluation. Des administrateurs misent, en effet, davantage sur ce qui peut se dégager de la tendance à l'augmentation du travail d'équipe que sur le développement de stratégies formelles. Mais tous ne partagent pas cet optimisme. Certains pourraient même en dire long sur les multiples tentatives pour implanter une politique institutionnelle, tentatives qui ont dû

13. La question de l'autonomie professionnelle fait l'objet d'une section du chapitre 5 du présent document.

14. Paul Inchauspé, *op.cit.*, p. 83.

subir de nombreuses modifications ou qui ont tout simplement avorté. Sans doute est-ce aussi parce qu'on a trop attendu, à l'instar d'autres ordres d'enseignement, que l'évaluation du personnel enseignant est aujourd'hui si difficile à implanter. **L'impact possible d'une culture de la tolérance ou d'un sentiment d'impuissance par rapport aux cas problèmes**, dont les pratiques sont largement décriées mais face auxquelles collègues et gestionnaires osent à peine intervenir¹⁵, n'est donc pas à exclure non plus. Bien que l'évaluation recherchée ici ne se justifie pas par l'existence de ces cas problèmes, la tolérance et même la complicité exprimées, dans certains cas, face à ces cas particuliers laissent faussement croire que c'est pour parvenir enfin à les solutionner qu'on favorise aujourd'hui le développement de pratiques d'évaluation. Cette tolérance, dont on s'accommode depuis fort longtemps, était d'ailleurs plus acceptée dans le cadre d'une conception individuelle de l'enseignement, ou du chacun pour soi, que dans le cadre d'une conception plutôt collective. Des changements à cet égard sont à prévoir. Ils sont même inévitables, mais certes pas avec une évidence telle qu'il faille se contenter de les laisser venir. Enfin, on aurait tort de sous-estimer **l'impact du modèle d'uniformité et de conformité très présent en milieu collégial, à une certaine époque**. Au nom d'objectifs démocratiques, tous et toutes devaient être considérés sur le même pied, d'où la difficulté, voire l'impossibilité de reconnaître les bons coups des uns, autant que les misères des autres. Des choses ont changé depuis, des mesures de soutien à l'excellence se sont développées¹⁶, mais l'impact de la culture égalitariste des années antérieures persiste sans doute encore en certains domaines. Cela semble être une autre source possible de résistance à la pratique de l'évaluation.

Tous ces phénomènes pourraient expliquer l'attitude de retrait, sinon de refus de l'évaluation,

15. Gaston Faucher, *Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain*, *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, mai 1991, p. 33 à 38.

16. Les prix de la ministre en sont d'ailleurs un exemple.

constatée lors de la consultation de la Commission de l'enseignement collégial. Si la méfiance paraissait généralisée, elle n'allait pas jusqu'au refus systématique de l'évaluation. Mais la distance par rapport à ce projet semblait répandue. La consultation a donné, en effet, l'impression que l'évaluation représentait un projet extérieur aux enseignantes et aux enseignants, et ce, même pour ceux et celles qui y souscrivaient. Un projet qui se prépare ailleurs, dans le cadre de négociations entre le syndicat et la direction. Cette distance découlait-elle de la conviction que le dossier n'aboutira pas de toute façon ? Résultait-elle plutôt du fait qu'ils n'ont pas le temps ni les moyens d'y réfléchir ? Quoi qu'il en soit, la distance semblait bien réelle.

3.5 Pour des pratiques d'évaluation porteuses de soutien au développement professionnel

La partie est loin d'être gagnée. Les négociations sur ce dossier sont très difficiles entre les directions des collèges et les syndicats. **Tout indique que l'évaluation du personnel enseignant ne s'implantera pas sans efforts particuliers. Certains changements en cours présentent toutefois des ouvertures intéressantes**, sinon le gage de revirements importants. Considérant l'ensemble des facteurs susceptibles de freiner l'évaluation, on ne saurait toutefois prétendre qu'il faille se contenter de faire appel à la bonne volonté de tous et de chacun pour que, sous la pression du travail collectif, des développements en matière d'évaluation de programmes et des besoins en émergence, de nouvelles pratiques d'évaluation surgissent avec tout **le potentiel de soutien au développement professionnel souhaité. Pour que l'évaluation représente un acquis réel pour la profession, elle doit pourtant offrir ce potentiel**. Si elle visait essentiellement la résolution de cas problèmes, elle ne serait pas vraiment justifiée, des mesures disciplinaires existant déjà à cet effet. Si, par contre, elle ne servait qu'à une reddition de comptes, elle serait plus pertinente, mais guère utile à la profession, ni à ceux ni à celles qui l'exercent. Sans croire qu'il faille que le personnel enseignant assume entièrement la responsabilité de

l'évaluation de sa pratique, sa participation est néanmoins essentielle. **Il importe qu'il s'approprie le dossier, qu'il y devienne pro-actif et non réactif ou simplement passif. Il est essentiel que les enseignantes et les enseignants en fassent leur affaire, non pas pour limiter l'évaluation à l'autoévaluation, mais parce qu'une évaluation qui contribuerait réellement à leur développement professionnel devrait s'appuyer sur leur participation.** L'appropriation du projet d'évaluation par le personnel enseignant représente donc un défi majeur. Les enseignantes et les enseignants rencontrés ont semblé peu mobilisés par cette question et par les enjeux qui lui sont sous-jacents, mais ils ont aussi donné l'impression d'être dépourvus de moyens d'aborder le dossier.

Le Conseil comprend les craintes qui peuvent les habiter, plus particulièrement encore dans le contexte actuel. En même temps qu'on fait pression sur l'évaluation des pratiques, on change les règles du jeu, on ajoute des exigences, on réduit les ressources, on attend d'eux autre chose que ce qui était requis au départ. En outre, les messages contradictoires se multiplient aux yeux de certains, dans un contexte de gestion du changement qui n'a pas présenté jusqu'à maintenant toutes les qualités recherchées. Au chapitre des messages contradictoires, les enseignantes et les enseignants rencontrés dans le cadre de la dernière consultation de la Commission de l'enseignement collégial ont fait valoir, par exemple : l'autonomie attendue des collèges qui s'accompagne d'une augmentation des commandes ministérielles; les pressions vers la diversification des pratiques pédagogiques, vers la place que les enseignantes et les enseignants doivent faire aux élèves dans leur enseignement, pressions accompagnées toutefois de compressions constantes dans les ressources; le souhait que les enseignants acceptent d'être évalués, alors qu'on leur fait savoir que leurs pratiques doivent changer, message qui ne va pas sans générer un certain sentiment d'incompétence; le sentiment qu'il y a urgence d'agir, mais dans un contexte où les informations disponibles pour fonctionner sont incomplètes ou même contradictoires; l'obligation d'investir dans l'évaluation d'un programme qui

est appelé à être transformé sous peu. Doit-on y déceler, comme eux, de réelles contradictions? Même s'il ne s'agissait que d'une apparence de contradiction, elle n'indiquerait pas moins l'existence d'un malaise, d'un contexte difficile dont on ne peut certainement pas faire fi.

Des efforts particuliers doivent être tentés pour que se développe une saine critique, plutôt que la résistance et le refus qui privent les enseignantes et les enseignants eux-mêmes de services auxquels ils ont droit, en plus d'accréditer les préjugés nourris par la population à l'égard de leur pratique. L'évaluation est incontournable si l'on veut réellement soutenir le développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Elle représente aussi un des moyens de témoigner de la façon dont les établissements s'acquittent de leur mission¹⁷.

Relever le défi que représente l'implantation d'une évaluation dont la fonction première est d'apporter une contribution significative au développement professionnel des enseignantes et des enseignants suppose qu'ils s'approprient le dossier de l'évaluation, dans une dynamique de partage réel des responsabilités avec les directions des collèges. Pour y parvenir, quelques pistes sont ici évoquées : poursuivre le développement d'une culture de l'évaluation, viser très explicitement à l'équité et favoriser le développement d'une réelle compétence en matière d'évaluation.

- *Poursuivre le développement d'une culture de l'évaluation*

Non seulement les établissements sont maintenant tenus de se donner prochainement des politiques de développement des ressources humaines, mais il leur faut à coup sûr considérer, sans toutefois s'y limiter, d'autres phénomènes générés par la réfor-

17. Ce n'est pas la première fois que le Conseil insiste sur le besoin de développer l'évaluation autant pour s'améliorer que pour rendre compte. Il considère d'ailleurs l'évaluation du personnel enseignant comme une des composantes essentielles de l'évaluation des établissements et du système. Une vue d'ensemble de ses préoccupations en matière d'évaluation figure au chapitre VI du rapport annuel préparé pour l'année 1992-1993 et intitulé : *Le Défi d'une réussite de qualité*.

me en cours. Ainsi en est-il, par exemple, des pratiques collectives qui se développent actuellement dans le réseau, ou encore des travaux entourant l'évaluation des apprentissages et des programmes. **L'ouverture à une pratique plus collective de l'enseignement apparaît comme un facteur propice au développement d'une culture de l'évaluation.** Toutes les occasions de travail en équipe, qu'elles soient liées à l'approche programme, au développement de programmes par compétences et aux nouveaux standards qui l'accompagnent, à l'application de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages ou encore à l'élaboration d'épreuves synthèses, représentent autant d'ouvertures possibles au regard externe sur les pratiques, autant d'occasions de favoriser l'autorégulation, autant de moyens de permettre un certain contrôle de la qualité, autant de modalités de rétroaction sur les pratiques. **Le développement de politiques institutionnelles concernant l'évaluation des apprentissages et des programmes, de même que l'intervention de la Commission d'évaluation dans les collèges, ont aussi donné naissance à des pratiques nouvelles, à des besoins nouveaux, à des exigences non formulées jusqu'ici** par les enseignantes et les enseignants, même si au départ l'intervention de cette commission fut mal perçue par plusieurs d'entre eux. Les activités d'évaluation de programmes peuvent être l'occasion de mettre en lumière des pratiques ou encore les résultats de pratiques jusque-là inconnus. Ainsi des enseignantes et des enseignants rencontrés dans le cadre de la dernière consultation de la Commission de l'enseignement collégial ont prétendu que des activités reliées à l'évaluation de programme, notamment, leur avaient donné accès à une foule d'informations non disponibles jusque-là, informations qui pourtant auraient pu leur être bénéfiques bien avant et auxquelles ils souhaitent recourir dans l'avenir. **Ces phénomènes ne sont pas négligeables au regard du développement d'une culture de l'évaluation.**

Le besoin de rétablir une saine communication entre acteurs ne l'est pas non plus. Le projet

d'évaluation ne peut se limiter à l'autoévaluation, bien qu'il la postule au départ. Aussi, le rôle des directions de collège ne saurait être négligeable. Plus que leur responsabilité particulière, c'est leur rapport avec le personnel enseignant qui est en cause ici. On a vu l'importance du clivage entre les personnels administratif et enseignant de même que la persistance des reproches adressés aux administrateurs par le personnel enseignant. C'est le lien de confiance qui manque, sans doute pas dans tous les milieux ni chez toutes les personnes concernées, mais du moins chez leurs porte-parole. **Il faudrait chercher les moyens d'établir une saine communication, pour que la pratique de l'évaluation puisse être enfin crédible auprès du personnel enseignant, pour qu'elle puisse constituer un projet dont les responsabilités sont clairement établies, réellement partagées et assumées dans les faits.**

Pour y parvenir, **des changements s'imposent dans les modèles de gestion.** Le Conseil a d'ailleurs largement argumenté sur cette question dans un de ses rapports annuels¹⁸. Les changements recherchés concernent aussi l'exercice des responsabilités institutionnelles des différentes instances et plus particulièrement ici le **renouvellement des pratiques départementales** dont il a été question au chapitre précédent. La responsabilisation des départements représente un enjeu majeur qui ne peut être dissocié de la question de l'évaluation. Lieux où le regard des pairs sur la pratique professionnelle est attendu, les départements ont à témoigner de la compétence disciplinaire, étant pratiquement les seuls à pouvoir le faire. Ils sont aussi des témoins privilégiés de la compétence pédagogique et institutionnelle. Ils assument d'importantes responsabilités au chapitre de l'embauche du personnel enseignant et, en conséquence, leur contribution ne saurait être moins essentielle au chapitre de l'évaluation, où ils devraient agir en collaboration avec les administrateurs. Cette contribution départementale pourrait même représenter un des apports les plus significatifs au déve-

18. Conseil supérieur de l'éducation, *La Gestion* [...].

loppement professionnel des enseignantes et des enseignants, à la condition toutefois de s'inscrire dans une démarche responsable, outillée, coordonnée par de vrais leaders et non par de simples exécutants d'assemblées non comptables de leurs choix.

Des changements s'imposent aussi dans les pratiques des organisations syndicales, notamment dans leur rapport à l'exercice de la profession. Plusieurs directions de collège et des syndicats d'enseignantes et d'enseignants vivent des rapports très conflictuels, et ce, depuis fort longtemps. **Le type de pratiques que ces associations exercent actuellement, en particulier dans le réseau collégial, mérite certainement une plus large réflexion que celle à laquelle on consent généralement, du moins publiquement.** Une telle réflexion s'impose d'autant plus que le Conseil reconnaît l'importance des associations syndicales comme interlocuteurs en matière d'éducation. Les insatisfactions sont grandes y compris chez leurs membres, les taux de participation aux instances en dehors des grandes périodes de négociation en constituent d'ailleurs un bon indice. L'inquiétude se justifie également quand, par exemple, les organisations syndicales, préoccupées par la gestion des conditions de travail, ont des pratiques qui peuvent avoir pour effet de limiter la réflexion sur l'exercice de la profession.¹⁹

Faut-il d'autres lieux pour permettre l'expression de nouveaux rapports sociaux dans les collèges? Faut-il plutôt revoir la dynamique et le fonctionnement des instances actuelles, sur la base d'un nouveau partage des responsabilités ou encore d'un nouvel esprit? Le rôle des associations syndicales peut-il, ou plutôt doit-il porter exclusivement sur la

défense des conditions de travail? Devrait-il inclure aussi le développement de la profession enseignante et de la mission éducative? Une réflexion s'impose sur la pratique syndicale et elle devrait d'ailleurs s'inscrire tant sur le plan local que national. Cette réflexion fait partie de la problématique de la responsabilisation des établissements et de leurs acteurs au chapitre de la négociation des conditions de travail, responsabilisation indispensable, si l'on souhaite assainir la communication entre partenaires éducatifs.

- *Viser très explicitement à l'équité*

Il importe aussi d'insister sur l'équité qui devrait normalement guider toute pratique en matière d'évaluation. La méfiance est telle dans le réseau que la recherche de l'équité ne saurait se réduire à une question d'apparence. Il faudrait au contraire qu'elle s'incarne dans des pratiques et des faits bien réels. Au-delà de la capacité de rendre compte de ses actes, capacité inhérente à toute recherche d'équité, le Conseil tient à mettre l'accent ici sur trois préoccupations qui peuvent paraître de l'ordre de l'évidence, mais qu'il juge néanmoins pertinent de rappeler.

En matière d'évaluation, une seule mesure ne saurait suffire à la tâche. Une pluralité de mesures faisant appel aux points de vue d'une variété d'acteurs s'impose. Toute façon de faire a ses limites et la pratique professionnelle enseignante est aussi diversifiée que complexe, d'où la nécessité de faire appel à un ensemble de moyens, dont la configuration pourrait d'ailleurs varier selon les exigences institutionnelles et les préférences des enseignantes et des enseignants par rapport aux moyens proposés. Il n'y a pas de modèle unique d'évaluation. Une approche peut s'avérer pertinente dans un cas et moins dans l'autre, mais cette pluralité de mesures apparaît comme une exigence incontournable. Il en va de même des contributions des élèves, des pairs et de celles des administrateurs. Les modalités pourraient varier sans toutefois remettre en question la contribution de ces trois acteurs privilégiés.

19. Ce peut être le cas quand, par exemple, le propos sur l'éducation renvoie constamment à des questions extérieures à la nature de la pratique enseignante, ou encore à des questions qui concernent exclusivement la pratique des autres acteurs scolaires; quand on a tendance à traiter toute question comme un objet de négociation, etc. Voir aussi : Christian Payeur, *Travail, identité et action syndicale : le cas des enseignants*, dans *La Condition québécoise. Enjeux et horizons d'une société en devenir*, sous la direction de Jean-Marie Fecteau, Gilles Breton et Jocelyn Létourneau, p. 137.

Par ailleurs, **le Conseil est aussi d'avis que l'évaluation n'a de sens que dans la mesure où elle est assortie d'un accompagnement professionnel (individuel ou collectif) véritable**, lequel peut prendre des formes différentes, selon les besoins identifiés tout au long du cheminement. Une évaluation pratiquée avec le souci premier de contribuer au développement professionnel des enseignantes et des enseignants ne pourrait donc se soustraire à cette exigence. **Les pratiques d'évaluation dans les collèges devraient cheminer à la mesure de l'accompagnement réellement disponible.** Toutefois, les difficultés pour un établissement donné de répondre à tous les besoins de soutien exprimés par le personnel enseignant ne devraient pas justifier la non-implantation d'une telle politique d'évaluation.

Enfin, une évaluation juste et équitable suppose que les exigences soient les mêmes pour tout le monde. Les enseignantes et les enseignants ne sont pas les seuls à devoir s'investir dans des pratiques d'évaluation. Tous les autres acteurs du collège peuvent aussi y trouver avantage au regard de l'amélioration de leur pratique et, comme eux, devraient rendre compte de leurs activités. **Les politiques de développement des ressources humaines que les collèges sont appelés incessamment à se donner devraient donc contenir des mesures d'évaluation et d'autorégulation des pratiques à l'intention de toutes les catégories de personnels.** En outre, il y a lieu de les soumettre toutes à l'obligation de reddition de comptes. Ces politiques n'auront de valeur que si elles représentent de réels outils de développement professionnel et organisationnel. Aussi doivent-elles interpellier tous les acteurs, non seulement pour se soumettre aux mesures, mais pour les choisir et en assumer la mise en application, selon un partage des responsabilités clairement établi.

- *Favoriser le développement de la compétence en matière d'évaluation*

Pour que les enseignantes et les enseignants s'approprient l'évaluation, le Conseil pense, enfin, qu'ils pourraient être mieux instrumen-

tés. Parmi les outils possibles, l'évaluation formative qui permet de suivre le développement, d'identifier les difficultés et d'apporter les ajustements qui s'imposent²⁰ représente un univers auquel l'ensemble des membres du personnel enseignant gagnerait à être initié. Sans confondre l'évaluation des apprentissages à l'évaluation des pratiques professionnelles, des liens sont néanmoins possibles. De sérieuses difficultés ont été identifiées au regard de la pratique de l'évaluation des apprentissages. Le rapport que les enseignantes et les enseignants entretiennent avec l'évaluation mériterait d'être pris en considération d'une façon plus systématique. Les problèmes qu'on y rencontre ne sont pas nouveaux, mais plus explicites aujourd'hui. L'utilisation de l'évaluation formative par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes dans le cadre de leur enseignement n'est pas apparue sans difficultés. La situation a d'ailleurs été déplorée à de multiples reprises. Des efforts particuliers sont à faire de ce côté, tant pour favoriser une meilleure évaluation des apprentissages, une meilleure intégration de l'évaluation dans l'enseignement, que pour permettre le développement d'une saine évaluation des pratiques enseignantes. Nombreux sont, paraît-il, les enseignantes et les enseignants qui au cours des dernières années ont eu accès à du perfectionnement en matière d'évaluation formative. Le Conseil est d'avis qu'il faudrait intensifier les efforts pour que les compétences reliées à l'utilisation de ce type d'évaluation se diffusent dans le réseau. **Si les enseignantes et les enseignants étaient eux-mêmes mieux outillés pour procéder à l'évaluation des apprentissages de leurs élèves et notamment plus familiers avec l'évaluation formative, s'ils la vivaient plus couramment dans leur enseignement, s'ils étaient plus préoccupés d'évaluation formative**

20. Paul Forcier, *Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement*, *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, p. 25 à 28. Voir aussi Robert Howe et Louise Ménard, *op.cit.*

pour les autres, peut-être le seraient-ils davantage pour eux-mêmes.

Convaincu que l'application systématique de mesures d'évaluation du personnel enseignant représente une des conditions essentielles pour que se développe un réel professionnalisme collectif, le Conseil invite les acteurs du milieu

- 5. à poursuivre le développement d'une culture de l'évaluation, non seulement en misant sur le potentiel des changements en cours dans le réseau, mais aussi en se donnant des moyens d'établir une saine communication, et ce, tout particulièrement par des modifications dans certaines pratiques de gestion, par la responsabilisation des départements, ainsi que par des changements dans les pratiques syndicales, ce qui appelle une réflexion substantielle sur la contribution des associations syndicales au développement de la profession et à la qualité de l'éducation;**
- 6. à viser explicitement à l'équité dans la pratique de l'évaluation, ce qui suppose minimalement le recours à une pluralité de mesures faisant appel aux points de vue de plus d'une catégorie d'acteurs (élèves, pairs, administrateurs), une pratique évaluative qui chemine à la mesure de l'accompagnement professionnel réellement disponible et qui s'applique à toutes les catégories de personnels sans exception, dans le respect de leur contribution à la réalisation de la mission des collèges;**
- 7. à favoriser chez le personnel enseignant le développement des compétences reliées à l'utilisation de l'évaluation formative, tant au regard des apprentissages des élèves que du cheminement des enseignantes et des enseignants.**

De telles mesures s'imposent, selon le Conseil, pour parvenir

- 8. à relever le défi que représente l'implantation d'une évaluation dont la fonction première est d'apporter une contribution significative au développement professionnel du personnel enseignant et qui suppose, notamment, que les enseignantes et les enseignants s'approprient le dossier de l'évaluation pour y devenir pro-actifs, dans une dynamique de partage réel des responsabilités avec les directions de collèges.**

CHAPITRE QUATRIÈME

Reconnaître les principaux enjeux reliés à la qualification

On ne saurait promouvoir le développement d'un professionnalisme collectif à l'enseignement collégial sans faire référence aux enjeux liés à la qualification. La pratique de l'enseignement devient de plus en plus complexe, les exigences des fonctions qu'elle implique — évoquées précédemment — en témoignent largement. Certaines des difficultés rencontrées n'y sont vraisemblablement pas étrangères non plus. Contrairement aux autres types de professionnels, le personnel enseignant à l'enseignement supérieur n'a pas l'obligation de détenir, au moment où il accède à la pratique, une qualification professionnelle propre à l'exercice de sa profession, sa qualification étant définie principalement par la connaissance d'un champ disciplinaire donné. C'est en cours d'emploi que la qualification propre à l'enseignement se développe, moyennant que l'on y consente et que l'on bénéficie de ressources adéquates.

De telles qualifications ne sont pourtant pas accessoires. **Le Conseil réaffirme l'importance du lien qui existe entre la formation à la profession enseignante et l'amélioration de l'enseignement dans le système scolaire, et ce, même à l'enseignement supérieur.** Une qualification professionnelle propre à la pratique de l'enseignement peut favoriser une intervention plus efficace, une intervention plus adaptée aux difficultés qui se présentent, une intervention davantage centrée sur les besoins des élèves, une intervention qui tient compte de la diversité des besoins, une intervention capable même de surmonter certaines contraintes matérielles. La qualité de la pratique n'est certes pas indépendante de l'autonomie ni des ressources dont les enseignantes et les enseignants peuvent disposer, mais il y va aussi de leurs savoirs spécifiques. C'est là une conviction ferme que la recherche soutient d'année en année.

En outre, étant donné l'absence d'une qualification professionnelle propre à l'exercice de leur travail, les enseignantes et les enseignants à l'ordre collégial sont privés des effets de la socialisation à l'exercice du métier dans lequel ils s'engagent. Contrairement aux médecins, aux avocats, aux

autres représentantes et représentants des professions libérales, ils ne disposent d'aucune norme, d'aucun standard, d'aucun code d'éthique professionnel. Les intérêts généraux qu'ils peuvent avoir en commun ne sont pas évidents au départ. On pourrait donc dire qu'ils n'ont pas d'identité professionnelle commune formalisée. Ils manquent de ces éléments qui, ailleurs dans le monde des professionnels, fondent l'autonomie et le contrôle sur le développement de la profession. Leur pratique est certes balisée par les contrats qui les lient à leur employeur et par les particularités des établissements qui les emploient. On pourrait même ajouter qu'ils ont eu l'occasion de se socialiser à la pratique du métier durant toutes ces années où ils ont eux-mêmes, comme élèves, côtoyé le personnel enseignant. Mais c'est bien peu pour soutenir une réelle identité professionnelle.

De la même façon qu'elle répond aux exigences d'un travail qui se complexifie, cette qualification professionnelle spécifique devrait donc fournir aussi des assises au renforcement d'une identité professionnelle. Tant que les enseignantes et les enseignants du collégial n'auront pas d'identité professionnelle clairement définie, tant qu'ils ne pourront se reconnaître à travers un minimum d'éléments de socialisation communs, ils sauront difficilement assumer le devenir de leur pratique. Pour parvenir à consolider cette identité, la qualification professionnelle représente un instrument majeur. Ce n'est vraisemblablement pas le seul possible, mais c'est certainement un instrument incontournable. **Voilà pourquoi le Conseil est d'avis qu'on ne peut dissocier la professionnalisation de la qualification.**

Porter une attention particulière à la qualification suppose la reconnaissance d'un certain nombre d'enjeux. Le Conseil en retient ici quatre qui renvoient tour à tour aux compétences requises par la pratique, à la place du perfectionnement, au développement de la fonction de *scholar* à l'enseignement collégial, enfin, aux exigences de la relève.

4.1 Cerner et rendre accessibles les compétences réellement requises par la pratique professionnelle enseignante au collégial

L'exercice de la profession enseignante à l'enseignement supérieur requiert un haut niveau de compétences disciplinaires, mais aussi une ouverture significative à d'autres champs du savoir. Il faudrait identifier ces savoirs, savoir-faire et attitudes qui particularisent l'enseignement à l'ordre collégial. Malgré certaines résistances dans le milieu, le besoin de compétences autres que disciplinaires ne fait pas de doute. *L'éducation est devenue, sinon une science, du moins un domaine reconnu d'érudition et de recherche empirique, capable de fournir une base solide pour la pratique et la formation professionnelles¹.+ Il existe un savoir réel susceptible de guider l'activité enseignante de manière rationnelle et professionnelle. **Aussi le Conseil est-il d'avis qu'il faut chercher à cerner les compétences réellement requises par la pratique professionnelle enseignante au collégial, tant dans le cadre d'une formation initiale que d'une formation continue, et ce, dans un avenir rapproché.**

Pour contrer les difficultés que bon nombre d'enseignantes et d'enseignants expriment dans le rapport qu'ils entretiennent à ce savoir encore mal défini, le Conseil pense qu'il faut chercher à ce qu'il se développe le plus possible au contact de la pratique concrète des intervenantes et des intervenants dans leur milieu. C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'a pris forme le perfectionnement pédagogique offert dans le réseau collégial par le programme Performa. La même perspective devrait guider le développement d'une formation initiale. La production de ce savoir, autant que la formation à laquelle il devrait conduire, ne sauraient se concrétiser sans le recours à l'expertise déjà largement présente dans le milieu collégial.

Certes, plusieurs compétences professionnelles peuvent s'acquérir en cours d'emploi. Ce peut même être le contexte à privilégier, dans certains cas. Mais il n'en va pas de même de toutes les compétences professionnelles requises par l'exercice du métier. **Autant dans l'intérêt des enseignantes et des enseignants que dans celui des élèves, une formation initiale des maîtres s'impose aussi à l'ordre collégial.** Il n'appartient pas ici au Conseil de brosser tout le profil de la formation souhaitée. Des instances du réseau collégial sont actuellement bien mieux placées que lui pour le faire. D'ailleurs des chantiers sont en cours à cet égard. Un comité rattaché au programme Performa, par exemple, travaille présentement à la préparation d'un tel profil de compétences. D'autres travaux sont aussi en cours en ce qui a trait aux exigences de l'enseignement en formation technique. Le Conseil ne peut que se réjouir de ces initiatives. Sans s'y substituer, il croit utile toutefois d'indiquer ici quelques pistes.

Outre les savoirs disciplinaires dont il faudrait maintenir toute l'importance, le Conseil pense que des compétences faisant appel à des savoirs d'ordres psychopédagogique et didactique devraient figurer au premier plan du programme de formation des maîtres. Commandées notamment par la diversité croissante des populations scolaires, par la nécessité d'assurer chez les élèves le développement d'aptitudes générales et par le développement des technologies, ces compétences qui incluent évidemment celles qui rendent possible l'évaluation des apprentissages, s'imposent encore plus aujourd'hui qu'hier. Comme le rappelle justement Perrenoud : *[...] Dans le champ didactique et pédagogique, on change de paradigme, de scénario, il n'est plus suffisant de maîtriser les contenus et la communication pédagogique, il faut assimiler assez de psychologie cognitive et de psycholinguistique pour savoir, par exemple, par quelles opérations on produit un texte écrit de tel ou tel type et comment on en conquiert la maîtrise. Nous sommes dans une phase d'accroissement de l'écart : une partie des acquis des sciences sociales et humaines sont récents et n'ont pas été intégrés au bagage des enseignants en

1. R. Bourdoncle, *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*, *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 105.

exercice² +. La réorientation des pratiques vers une plus grande complicité entre l'enseignement et l'apprentissage suppose très certainement le développement de ce type de compétences chez tous les enseignants et toutes les enseignantes.

D'ailleurs, la lecture que le Conseil a pu faire des pratiques pédagogiques qui semblent prévaloir en milieu collégial indique l'existence d'une préoccupation pour ces savoirs, mais aussi la persistance de certaines difficultés.

Dans le passé, on a eu tendance à qualifier la pratique pédagogique en disant, par exemple, qu'au chapitre des formules pédagogiques privilégiées *[...]les vieilles recettes+ demeuraient très en vogue, et que les nouvelles approches étaient somme toute peu exploitées³. On évoquait *l'attachement sécuritaire à la tradition⁴+, avec des méthodes qui faisaient rarement appel à la participation des élèves, avec des choix de formules qui relevaient davantage du contenu à transmettre que des caractéristiques des élèves. Les études ont aussi révélé que les enseignantes et les enseignants semblaient entretenir un rapport bien particulier à l'évaluation des apprentissages⁵. Plus récemment, l'enquête de Howe et Ménard⁶ faisait également état de plusieurs lacunes au chapitre de l'évaluation des apprentissages. Les auteurs prétendaient

d'ailleurs que des liens étaient à faire entre le temps requis pour l'évaluation et l'expertise disponible en matière d'évaluation. Si on manque tellement de temps pour l'évaluation, cela tient peut-être aussi au fait que l'on manque de connaissance et de méthode en la matière, pensait-on⁷. Les auteurs prétendaient, en outre, que l'évaluation formative était presque inexistante dans le réseau, ou encore qu'elle était mal utilisée⁸.

Dans le cadre de ses dernières consultations, la Commission de l'enseignement collégial a cherché à savoir ce qu'il advenait de cette pratique pédagogique dans le contexte actuel, se demandant, par exemple, si des changements étaient nécessaires et, le cas échéant, quelle était la nature de ces changements. Les spécialistes rencontrés, tout en reconnaissant la richesse pédagogique qui existe dans le réseau n'en concluaient pas moins à la persistance de failles importantes, lorsqu'ils considéraient l'ensemble du corps enseignant. La richesse pédagogique à l'enseignement collégial n'est pas un mythe. En témoignent largement les publications

2. Philippe Perrenoud, *Autour des mots [...]*, p. 117.

3. Réginald Grégoire *et alii*, *op.cit.*, p. 88.

4. *Ibid.*

5. En 1985, l'étude de Grégoire *et alii* indiquait, par exemple, que l'évaluation des apprentissages ne semblait pas faire largement partie des préoccupations des départements. Elle était peu présente dans les modifications apportées aux préparations de cours d'une année à l'autre. Les objectifs visés par les activités de perfectionnement étaient rarement reliés à la connaissance de méthodes d'évaluation. C'était aussi ces activités qui récoltaient auprès des enseignantes et des enseignants les cotes d'intérêt les moins élevées dans l'enquête faite, à la fin des années quatre-vingt, par le Comité consultatif sur la tâche. Quelques années plus tard, l'enquête Berthelot révélait à son tour cette apparence de manque d'intérêt pour la fonction évaluation. L'évaluation et la correction des travaux et examens représentaient alors, pour une majorité d'enseignantes et d'enseignants, l'activité la plus désagréable.

6. Robert Howe et Louise Ménard, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages+, *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, pages 24 et suivantes.

7. On y constatait notamment que la préparation des examens se faisait généralement de façon solitaire; qu'il existait, semble-t-il, peu de collaboration de la part des départements pour ce qui est de la préparation des instruments d'évaluation; qu'ils ne paraissaient pas très ouverts à l'offre de ressources pouvant éventuellement les aider à ce chapitre, malgré une certaine méconnaissance chez plusieurs des concepts de base et des dispositifs d'évaluation auxquels ils pourraient avoir recours. L'évaluation des apprentissages y apparaissait aussi comme une pratique non réellement intégrée à l'enseignement, voire utilisée à des fins détournées. L'étude révélait, en effet, la présence de lacunes sérieuses dans les pratiques existantes en matière d'évaluation des apprentissages, et ce, tant dans leurs dimensions conceptuelles et techniques, que dans leurs dimensions éthiques. Considérant l'utilisation faite de l'évaluation en classe, par exemple, les auteurs affirmaient que *[...] pour beaucoup d'enseignants, l'évaluation sert plus à gérer la classe qu'à aider le processus d'enseignement et d'apprentissage ou à guider des décisions administratives de sanction+ (p. 23). Ils ajoutaient que les cibles de l'évaluation étaient souvent liées à *[...]des stratégies de contrôle des étudiants. Elles servent habituellement à *encourager+ l'étude ou tout autre comportement souhaité par les professeurs. Retenir de telles cibles de mesure constitue ce que plusieurs appellent un détournement de la fonction d'évaluation+ (p. 24).

8. Sans être évidemment aussi explicites sur le sujet, plusieurs commentaires recueillis auprès d'étudiantes et d'étudiants dans le cadre de la préparation de l'avis sur les conditions de réussite au collégial allaient également en ce sens.

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale ou encore des commentaires faits par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial dans le cadre de l'évaluation de certains programmes⁹. Il existe certes des noyaux très dynamiques, mais ce dynamisme ne semble toutefois pas présent à la grandeur du réseau, d'où ces critiques qui persistent, sans toutefois concerner toutes les enseignantes ni tous les enseignants.

D'abord, la présence dominante du cours magistral qui comporte des avantages mais qui ne donne pas toujours de très bons résultats a de nouveau été mise en cause¹⁰. On a prétendu que le cours magistral est encore souverain et que, dans bien des cas, on n'incitait pas vraiment les élèves à être très actifs, qualifiant alors la relation pédagogique de déséquilibrée du fait qu'elle ne misait pas suffisamment sur l'activité de l'élève et qu'elle le dépouillait même de son pouvoir et de ses responsabilités¹¹. On a aussi critiqué la relation pédagogique, en disant qu'elle était souvent trop centrée sur une conception technique des objectifs comportementaux et sur la production de documents¹². On en a rappelé également le caractère fragmenté, lequel laisse peu de possibilités au transfert et à

l'intégration des apprentissages¹³. Aussi, malgré le potentiel en matière d'intégration de certains outils actuellement en application dans le réseau, tels le concept de compétence, l'activité d'intégration ou encore l'épreuve synthèse, des efforts particuliers s'imposent, semble-t-il, pour contrer cette tendance à la fragmentation, héritage de la structure disciplinaire de l'enseignement¹⁴. On a même qualifié cette pratique pédagogique de désintégrant, en ce sens qu'elle aboutit au morcellement de l'activité professionnelle, considérant alors tout particulièrement la séparation entre la matière à enseigner et la manière d'enseigner, la séparation entre les trois grandes étapes de planification de l'enseignement (programme, plan de cours, préparation à l'intervention immédiate), la séparation de l'apprentissage et de l'évaluation¹⁵. Au-delà du mauvais usage qui pouvait être fait de l'évaluation des apprentissages, on a aussi affirmé que l'évaluation formative demeurerait peu développée¹⁶.

Mais il semble que l'activité pédagogique ait connu des transformations, au cours des dernières années, dont certaines vont dans le sens du renouvellement souhaité de la pratique enseignante. Dans le cadre de sa consultation, la Commission de l'enseignement collégial a invité les enseignantes et les enseignants à se prononcer notamment sur les changements vécus au cours de ces dernières années, au regard de leur pratique pédagogique, ainsi que sur les facteurs responsa-

9. En page 12 de son rapport intitulé *Évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde*, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial indique d'ailleurs, comme une des forces du programme conduisant au diplôme d'études collégiales, l'utilisation de méthodes pédagogiques adaptées et diversifiées. *Elles sont variées, généralement actives et souvent novatrices. Elles contribuent au maintien de la motivation des étudiants, à la réussite des cours de la discipline et à l'atteinte des objectifs du programme. Les enseignants utilisent à peu près toute la panoplie des méthodes pédagogiques applicables aux techniques humaines[...].*

10. Ulric Aylwin, * Pour transformer la pédagogie+, présentation faite à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, p. 3.

11. D'ailleurs une telle constatation rejoint sensiblement les observations faites par Howe et Ménard lorsqu'ils ont traité des croyances et des pratiques des enseignantes et des enseignants des cégeps, en matière d'évaluation des apprentissages. Cette relation pédagogique reposerait, semble-t-il, sur une mauvaise conception que l'on se fait des responsabilités respectives de chacun, les enseignants ne laissant, tout compte fait, pas suffisamment de place à l'élève.

12. Michel Saint-Onge, *op.cit.*

13. En rappelant, par exemple, que *ce n'est pas une solution de s'arrimer à la queue leu leu pour favoriser l'usage des connaissances, car si les connaissances n'ont pas été acquises dans un espace signifiant, on ne peut en espérer un usage efficace. Ce qu'il faut, c'est faire en même temps, au bon moment.+ (Solange Ducharme, *Les mutations souhaitées dans les pratiques professionnelles du personnel enseignant du réseau collégial+, communication présentée à la Commission de l'enseignement collégial, p. 5.)

14. Les points de vue étudiants exprimés dans le cadre de la préparation de l'avis du Conseil sur les conditions de réussite au collégial témoignaient aussi de difficultés de cet ordre, en d'autres termes de besoin de favoriser l'intégration des apprentissages de manière à leur prêter vie, en les situant dans des espaces plus signifiants.

15. Michel Saint-Onge, *op.cit.*, p. 4.

16. Ulric Aylwin, *op.cit.*, p. 5.

bles de ces changements. Considérant les difficultés rencontrées en ce qui a trait à la motivation des élèves, ils ont tout particulièrement mis l'accent sur des changements reliés à l'encadrement, insistant sur la nécessité de fournir aujourd'hui un encadrement plus soutenu, plus serré, plus systématique, qui requiert des efforts particuliers pour motiver les élèves, pour contrer leur insécurité, pour tenter de leur venir en aide aussi lorsqu'ils rencontrent des difficultés personnelles pas toujours reliées aux études, mais non sans effets sur elles. Pour plusieurs, l'encadrement ne peut plus se limiter à ce qu'il est possible de faire à l'intérieur des cours, étant donné les caractéristiques des élèves, mais aussi le volume des groupes et la charge de travail exigée du personnel enseignant et des élèves.

Dans la plupart des groupes rencontrés, on a également fait référence à des changements dans les stratégies pédagogiques, changements initiés bien souvent sous la pression de facteurs multiples et qui ne véhiculent pas les mêmes préoccupations, il va sans dire. Toutefois, la plus répandue a semblé celle qui mise sur le développement de méthodes plus intégrées et plus interactives¹⁷. Mais certaines personnes ont aussi évoqué la difficulté, voire l'impossibilité de recourir à des formules pédagogiques plus dynamiques pour les élèves, en particulier quand les groupes sont aussi grands et en l'absence de soutien adéquat, tant de la part des autres personnels du collège que de la part de leurs propres collègues. Les travaux menés récemment au cégep de Trois-Rivières révèlent des phénomènes semblables. Ils indiquent notamment que l'exposé magistral domine encore au chapitre des stratégies pédagogiques, mais que des changements s'opèrent, semble-t-il, par le recours à des

stratégies qui visent à rendre les élèves plus actifs dans la démarche d'apprentissage¹⁸. Sans être devenu un fait généralisé, l'enseignement tend à se faire plus collectif et plus appliqué¹⁹. On y voit d'ailleurs une conséquence directe de l'implantation de l'approche par compétences, laquelle place l'élève en situation de devoir démontrer ce qu'il acquiert comme savoir²⁰.

Les enseignantes et enseignants rencontrés ont aussi exprimé une préoccupation pour la flexibilité, faisant référence, cette fois, au besoin de diversifier les approches, en favorisant l'individualisation, en disant prendre plus de risques dans le choix des activités, notamment lorsqu'on se sent fort de son expérience, en s'obligeant à moins de contrôles, en ne se voyant plus comme le centre de la classe, en ayant accès à un matériel didactique diversifié, en faisant preuve de plus de souplesse dans l'organisation et la planification de son travail. Cette flexibilité pouvait aussi supposer l'ouverture à la négociation sur les exigences relatives aux travaux ou au travail personnel fait à la maison. Une autre préoccupation exprimée concerne le besoin de compensation et de mise à niveau. Sans compromis sur les exigences, il était alors question des efforts faits pour compenser pour ce qui pourrait ressembler à ce que certains qualifient de manque de maturité intellectuelle des élèves. On disait, par exemple, multiplier les explications; faire plus de synthèses et de liens pour pallier les difficultés qu'ont les élèves, surtout les plus jeunes, de structurer leur pensée; travailler plus particulièrement au développement de leur esprit d'analyse; résumer la matière pour ceux et celles qui ne lisent pas ou peu; simplifier et répéter les consignes; décomposer les explications; enseigner à plus petits pas, au compte-gouttes même; exiger des efforts moins soutenus dans le temps et plus

17. Ainsi a-t-on plus particulièrement fait référence au développement de travaux pratiques, à l'intégration de la théorie à la pratique, au travail par résolution de problèmes, aux études de cas, à l'apprentissage coopératif, à l'ouverture croissante aux stages. On a évoqué le développement de démarches motivées par le souci de faire participer l'élève, de le rendre plus actif, par exemple, en favorisant le travail d'équipe, en retournant à l'élève ses propres questions avec des outils pour y répondre plutôt qu'en lui fournissant la solution, en disant percevoir son rôle comme étant celui d'un facilitateur, etc.

18. Guy Dessureault, *op.cit.*, p. 48-49. On y fait référence à des stratégies comme des laboratoires, des activités dans le cadre de stages, des ateliers de travail, des exercices de simulations pratiques, des jeux de rôles, l'animation de discussions de groupe, etc.

19. Dessureault a lui aussi observé des phénomènes de même nature. *Ibid.*, p. 100.

20. *Ibid.*, p. 52.

axés sur l'essentiel; faire des efforts particuliers pour les intéresser, pour leur montrer l'importance d'apprendre.

Des enseignants ont aussi fait valoir des changements reliés à l'évaluation des apprentissages. Il fut alors question d'approches plus collectives, balisées, davantage orientées vers des finalités de programme, approches également plus intégrées à l'enseignement, plus fréquentes aussi, mais non sans difficultés toutefois. Certains ont dit faire d'importants efforts pour implanter l'évaluation formative, tout en rencontrant d'énormes résistances de la part des élèves. D'autres pensent que c'est davantage le nombre d'élèves à rencontrer qui est en cause, l'évaluation formative impliquant pour eux une augmentation du nombre d'heures de correction par élève. Pour ce qui est de l'épreuve synthèse²¹, on a reconnu qu'elle pouvait avoir un effet régulateur sur les pratiques, par le fait qu'elle force le travail collectif et le questionnement, mais elle était aussi au cœur des difficultés exprimées, tant en raison de l'ambiguïté entourant ses modalités que des frustrations et craintes qu'elle nourrit. L'insécurité ainsi que le manque d'unanimité qu'elle génère semblent, en effet, entretenir de multiples insatisfactions. Dessureault a observé lui aussi des changements en matière d'évaluation des apprentissages, en particulier sous l'angle de la multiplication des échanges entre collègues et du développement de la pratique de l'évaluation formative²².

Dans son rapport d'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA), la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a souligné, pour sa part, plus explicitement l'importance des changements en cours dans les modalités d'évaluation des apprentissages, notamment en raison de l'approche par

compétences. Ainsi, précise-t-elle, *cette approche exige, dans bien des cas, des changements dans la manière d'évaluer les apprentissages, car elle n'est pas toujours compatible avec les pratiques très répandues qui consistent à additionner les résultats d'évaluation répartis tout au long de la session. Elle exige, en outre, des ajustements si l'on veut ajouter des points pour divers types de comportements (assiduité, effort, etc.) puisque ceux-ci doivent alors faire partie explicitement des objectifs visés. De fait, cette approche entraîne une réflexion non seulement sur la manière ou sur le moment d'évaluer les apprentissages mais sur les objets mêmes de cette évaluation²³. La Commission dit constater une progression de la réflexion dans les collèges pour répondre aux nouvelles exigences de cette approche par objectifs et standards (compétences). Elle laisse aussi entendre que le développement des PIEA semble avoir eu des effets importants sur la dynamique des plans de cours dans les collèges, en incitant, par exemple, à développer des plans de cours types et des grilles d'évaluation de ces plans préparés par les enseignants, tantôt individuellement tantôt collectivement. Mais, elle aussi évoque des problèmes reliés *aux difficultés d'entente entre les groupes+ dans les collèges et à la façon d'aborder l'évaluation formative. C'est le cas lorsqu'elle déplore les retards dans l'adoption des PIEA dans certains milieux et quand elle signale la confusion qui semble exister dans certaines politiques *[...] entre l'évaluation sommative — celle qui sert à décerner une note apparaissant au bulletin — et l'évaluation formative qui sert à suivre les progrès de l'élève et à apporter des ajustements au besoin²⁴. Malgré certaines réserves, la Commission souligne l'importance du travail de réflexion et de *concertation sur l'évaluation des apprentissages et sur la manière d'en codifier les règles²⁵. Elle est d'avis que les politiques d'évaluation sont maintenant *[...] plus complètes, de meilleure

21. Depuis quelque temps les collèges travaillent à la préparation d'une épreuve synthèse pour chacun des programmes. D'ici peu, pour obtenir leur diplôme, les élèves devront non seulement satisfaire à la note de passage pour chacun des cours, mais aussi réussir cette épreuve synthèse de programme.

22. Guy Dessureault, *op.cit.*, p. 59.

23. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Rapport synthèse*, p. 6.

24. *Ibid.*, p. 7.

25. *Ibid.*, p. 15.

qualité, susceptibles d'assurer des évaluations justes, équitables et équivalentes²⁶.+

Des changements s'opèrent actuellement dans les pratiques pédagogiques à l'enseignement collégial, et ce, il faut bien le reconnaître aussi, dans des conditions plutôt difficiles, étant donné les contraintes matérielles et organisationnelles. Sans qu'il soit permis de croire au renversement des tendances traditionnellement dominantes au chapitre de la relation pédagogique, il faut tout au moins prendre acte de l'évolution en cours, des réajustements qui s'y opèrent. Sans prétendre qu'il y ait unanimité sur les façons de faire, ni sur l'opportunité d'apporter des changements, il demeure que, dans tous les groupes d'enseignantes et d'enseignants rencontrés, la Commission de l'enseignement collégial a pu échanger avec des individus engagés dans des remises en question ou des ajustements de leurs pratiques pédagogiques, ce qui témoigne de la présence de noyaux dynamiques dans le réseau. Dans bien des cas, ces changements semblaient s'opérer dans une perspective qui s'apparente à l'évolution souhaitée pour l'enseignement collégial.

Dans ce survol des pratiques pédagogiques, l'évaluation des apprentissages apparaît comme une question qui mérite réflexion. Il semble qu'une importante démarche soit en cours actuellement dans le réseau collégial. De nouvelles exigences se posent, de nouveaux besoins prennent forme également : besoins de formation, d'échanges, de soutien pour réajuster les pratiques de manière à ce qu'elles représentent un instrument d'accompagnement des élèves, un outil qui les aide à cheminer, un outil qui favorise l'encadrement. Une autre question qui mérite réflexion et qui n'est sans doute pas indépendante de la première concerne le malaise récurrent qui se dégage de la perception que plusieurs enseignantes et enseignants semblent avoir des nouvelles populations étudiantes. Le phénomène n'est pas nouveau. Malgré tous les changements en cours dans le réseau, cette source

de difficultés ne perd pas sa présence dans la panoplie des difficultés rencontrées par les enseignantes et les enseignants, ce qui ne saurait laisser indifférent. Les grands défis de la profession enseignante sont d'ailleurs liés à la recherche du *comment faire apprendre+ en s'adaptant aux personnes et en utilisant l'évaluation pour en fixer les balises. Ces quelques observations ne laissent pas de doute sur le fait que des transformations importantes sont en cours en milieu collégial. Mais elles ne laissent pas moins de doute quant au besoin d'y soutenir le développement de compétences psychopédagogiques et didactiques qui, selon le Conseil, doivent jouer un rôle importante dans la formation des maîtres à l'enseignement collégial.

Mais d'autres champs de compétences devraient aussi figurer au programme de cette formation. Ainsi, pour être en mesure de répondre aux exigences de la multidisciplinarité, il importe que les enseignantes et les enseignants disposent d'une ouverture culturelle qui ne se réduise pas à leur discipline. Les exigences de l'enseignement supérieur font en sorte que ce sont d'abord des personnes spécialisées dans une discipline donnée qui sont recrutées. Cela devrait demeurer, sans toutefois dispenser les candidats et candidates à l'enseignement collégial d'acquérir une **formation interdisciplinaire** leur permettant, notamment, de comprendre et de situer l'apport des différentes disciplines connexes dans le cadre d'un projet de formation. Une telle formation est requise principalement parce que c'est dans un curriculum et donc au contact d'autres champs du savoir que la discipline enseignée prend tout son sens.

La **recherche** représente un autre outil indispensable à l'enseignement supérieur. Le fait que la fonction recherche ne fasse pas officiellement partie des tâches du personnel enseignant au collégial, comme c'est le cas, par exemple, à l'université, ne devrait pas entraîner l'incapacité de l'exercer ou encore l'incapacité de s'en approprier les résultats en vue d'un réinvestissement dans la pratique. L'enseignement est une pratique réflexive pour laquelle les habiletés en recherche représentent un atout important. Bien plus, la

26. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'Évaluation des politiques [...]*, p. 15.

contribution des enseignantes et des enseignants du réseau collégial à la recherche est essentielle dans une perspective d'objectivation des savoirs propres à la profession. Hensler prétend que toutes les enseignantes et tous les enseignants ont besoin d'une formation en recherche pour «[...] les initier à une pratique réflexive, [...] les amener à considérer leur enseignement comme objet privilégié de recherche et [...] leur apprendre progressivement à théoriser leur pratique. Cette démarche réflexive, qui valorise les savoirs acquis dans et sur la pratique, constitue peut-être la condition d'une plus grande ouverture à d'autres formes de savoirs, parmi lesquels les savoirs issus de la recherche pourront trouver leur place²⁷». Hensler prétend même que cette formation «renforce la marge de manœuvre de l'enseignant en l'invitant à porter un regard critique sur les discours scientifiques qui alimentent les débats sur la pratique enseignante, tout comme sur les autres types de discours qui tentent d'infléchir le cours de ses actes²⁸». Si la formation disciplinaire des futurs enseignants ne contient pas déjà une certaine initiation à la recherche, il serait souhaitable, selon le Conseil, qu'une telle initiation figure parmi les composantes de la formation des maîtres.

Le développement de **compétences reliées à l'utilisation des NTIC**, s'impose aussi. Actuellement, les NTIC sont loin d'être porteuses de soutien au personnel enseignant. Elles incarnent un univers encore lointain, au-delà des nouveaux contenus d'enseignement qu'elles représentent, pour les enseignantes et les enseignants du secteur technique, notamment. Une formation s'impose pour favoriser le recours nécessaire aux NTIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Il faut cesser de les percevoir comme étant en concurrence avec le personnel enseignant, pour les situer plutôt en complémentarité. Une première condition pourrait être la formation du personnel

enseignant à ces nouvelles réalités, dans une optique de familiarisation technique et d'évaluation critique de l'information.

Enfin, la formation des maîtres devrait aussi comprendre des **savoirs reliés à la culture professionnelle**, sorte de corpus de savoirs axé notamment sur la connaissance du système d'éducation et des curriculums scolaires²⁹, mais aussi sur des aspects sociaux, politiques et éthiques de la pratique, savoirs que Gauthier définit comme «l'ensemble des savoirs au sujet de l'école qui ne concernent pas directement son action pédagogique mais qui comme les autres membres de son métier, socialisés d'une certaine manière, lui servent de toile de fond, traversent et tapissent sa façon d'exister professionnellement³⁰». Au-delà de la connaissance du système et de son évolution, ce sont des éléments de socialisation professionnelle, des éléments porteurs d'une identité, d'une éthique particulière et d'assises au développement de la profession qui sont en cause ici.

Dans son avis sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil avait insisté sur l'importance de la formation psychopédagogique et didactique des enseignantes et des enseignants³¹. Sa réflexion sur la pratique professionnelle enseignante lui fournit encore plus de raisons d'en faire la promotion et lui suggère aussi d'autres composantes de formation fortement utiles. Sans y voir la solution par excellence à tous les maux, le Conseil pense néanmoins que, si le personnel enseignant était mieux outillé dans ces différents champs de compétences, il serait peut-être plus à même d'assumer plus efficacement les responsabilités qui lui reviennent. Toute la formation souhaitée n'est pas disponible actuellement, tout particulièrement s'il est question de formation initiale. Mais pour peu

27. Hélène Hensler, 1993a, p.15, citée dans M'Hammed Mellouki et Maurice Tardif, «Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec : un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980», *Les Cahiers du Labraps*, vol. 17, p. 68.

28. *Ibid.*, p. 70.

29. Tant au regard de leur gestion (conception et évaluation notamment) que de leurs composantes et leurs fondements.

30. Clermont Gauthier *et alii*, «La réforme de l'enseignement collégial et la professionnalisation de l'enseignement : enjeux et problèmes», *Actes du 15^e colloque de l'AQPC*, Montréal, atelier 8D50, p. 7.

31. Conseil supérieur de l'éducation, *op.cit.*, p. 94.

que l'on y croie et qu'une volonté politique existe, elle pourrait l'être d'ici quelques années, à la condition de mettre à contribution les ressources du réseau collégial. Performa représente certainement un interlocuteur à privilégier dans le développement de ce dossier.

4.2 Aborder le perfectionnement comme une composante réelle et essentielle de la pratique professionnelle

Le perfectionnement représente une exigence importante de la pratique professionnelle à l'enseignement supérieur. Il est requis de tous et de toutes principalement par le fait que l'enseignement devient une activité de plus en plus complexe, étant donné l'hétérogénéité croissante de la population étudiante, le développement fulgurant des connaissances et des technologies³² ainsi que les nouvelles exigences posées par les mesures de renouveau à l'enseignement collégial en termes pédagogiques, didactiques et organisationnels, notamment. Toutes ces exigences sont d'autant plus significatives qu'elles s'adressent à des personnes dont la formation préalable requise jusqu'à maintenant pour l'exercice du travail relevait essentiellement de la maîtrise du domaine disciplinaire. Bien que le perfectionnement soit requis de tous, il s'impose toutefois de façon différente, selon les programmes concernés ou même selon les façons de concevoir la pratique professionnelle.

Plusieurs mécanismes ont permis jusqu'à maintenant de soutenir les activités de perfectionnement dans les collèges. Sans entrer dans les détails, on peut néanmoins signaler l'existence du programme Performa, les programmes ministériels (Perfectionnement collectif, Adaptation aux technologies et aux programmes d'études, Stages en entreprises, notamment) qui ont permis jusqu'à 1994-1995 de soutenir des activités dans plusieurs

domaines et dont les budgets ont été transférés³³ aux collèges lors des dernières négociations, les possibilités de projets spéciaux, les activités de recherche, d'élaboration de matériel didactique, de transferts technologiques, sans compter toutes les activités de ressourcement disciplinaire, psychopédagogique et didactique auxquelles les enseignantes et les enseignants peuvent avoir accès. Rappelons aussi que les conventions collectives prévoient à cet effet, pour chaque collège, une somme de 150 \$ par enseignant à temps plein ou l'équivalent. Les collèges sont tenus³⁴ de fournir des possibilités réelles de perfectionnement, de tenter d'aménager les horaires pour en faciliter l'accès. Les conventions prévoient également des possibilités de congés de perfectionnement avec ou sans salaire, selon des modalités à négocier. En outre, les sommes autrefois consacrées aux programmes ministériels sont maintenant, pour une part du moins, transférées au réseau. On ne dispose pas de données précises sur les diminutions qui ont accompagné ce transfert, mais il semble que l'impact des dernières négociations, notamment en raison des compressions dans les activités périphériques, ait été significatif en matière d'allocations pour le perfectionnement.

Les données disponibles³⁵ sur le perfectionnement chez les enseignantes et les enseignants du collégial semblent indiquer qu'ils sont nombreux à en reconnaître l'importance, voire la nécessité, non seulement pour permettre les mises à jour dans les contenus et améliorer la pratique pédagogique, mais aussi en guise de stimulant et de soutien à la

32. En plus de faire partie des nouveaux éléments de contenu à apprivoiser, elles interfèrent aussi avec les procédés d'enseignement. Voir Paul Inchauspé, *Le Perfectionnement des professeurs dans l'enseignement supérieur de masse : Bâtir le présent en fonction de l'avenir*.

33. Après avoir subi des compressions budgétaires, il ne faut pas l'oublier.

34. *La Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* qui oblige les entreprises à consacrer au moins 1 % de leur masse salariale à la formation continue de la main-d'œuvre s'applique aussi aux établissements d'enseignement.

35. Pour plus de précisions, on peut se référer notamment aux ouvrages suivants : Michèle Berthelot, *op.cit.*; Comité consultatif sur la tâche, *Viellissement et condition enseignante. Rapport d'enquête*; Lise Poirier-Proulx, *Le Perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur professionnel au collégial, Rapport de recherche*; Paul-Émile Gingras, *Une appréciation prospective de PERFORMA*.

motivation. La participation à des activités de perfectionnement semble être le lot de la majorité des enseignantes et des enseignants. Toutefois, dans ce secteur d'activités professionnelles comme dans d'autres, certaines personnes refusent de se perfectionner pour une raison ou pour une autre, y voyant une question de choix personnel plutôt qu'une obligation rattachée à l'exercice de la profession. On ne connaît pas la proportion de ceux ni de celles qui ainsi s'y soustraient. Tout au plus peut-on supposer qu'elle est minime, surtout si on considère toutes les formes de perfectionnement possibles. Interrogées sur leur participation à des activités de perfectionnement au cours des cinq dernières années, les personnes rejointes dans le cadre de l'enquête Berthelot ont évoqué, notamment, les congrès, colloques ou conférences dans une proportion de 83,7 %, les activités de perfectionnement lors de journées pédagogiques dans une proportion de 81,1 %, les cours à l'université dans une proportion de 63,7 % et la participation au programme Performa dans une proportion de 58,2 %³⁶.

En outre, les données disponibles concernant le programme Performa indiquent qu'il s'est fait dans les collèges beaucoup de perfectionnement de type psychopédagogique et didactique, bien qu'il ait connu une certaine diminution au cours des dernières années³⁷. L'intérêt pour ce type de

perfectionnement semble manifestement présent chez la plupart des enseignantes et des enseignants, et ce, même si leur préférence va au perfectionnement disciplinaire. Toutes les études disponibles de même que la dernière consultation faite auprès du personnel enseignant par la Commission de l'enseignement collégial en témoignent. L'enquête Berthelot faisait état, par ailleurs, d'un haut niveau de satisfaction, tant par rapport à la quantité que par rapport à la qualité des activités³⁸. Les données recueillies dans le cadre de la consultation de la Commission de l'enseignement collégial font voir, de leur côté, qu'elles peuvent représenter un facteur d'alourdissement important de la tâche, en particulier au secteur technique, en plus de générer de nombreuses insatisfactions, non pas tant au regard de la qualité des activités, qu'en ce qui a trait au type d'activités disponibles et à l'accès aux activités en question.

Les enseignantes et enseignants rencontrés récemment par la Commission de l'enseignement collégial ont insisté tout particulièrement sur le fait que le perfectionnement leur est aujourd'hui de plus en plus difficile d'accès. Trois facteurs ont été identifiés comme principales entraves : le financement, la charge de travail et les problèmes d'organisation. Étant donné les **coûts élevés des activités de perfectionnement**, il en est qui ont prétendu que le perfectionnement n'était accessible maintenant, que dans la mesure où les enseignantes et les enseignants disposaient personnellement des moyens financiers requis, les possibilités de congés prolongés pour études étant plutôt rares, réservés trop souvent, disaient-ils, aux personnes mises en disponibilité. On a également souligné l'insuffisance des budgets pour l'achat de matériel, dans le domaine de l'informatique notamment, matériel qui permettrait de faire du perfectionnement en autodidacte, par exemple.

36. Michèle Berthelot, *op.cit.*, tableau 20, p. 80.

37. Le programme Performa représente la principale mesure de soutien au perfectionnement psychopédagogique et didactique. Différents types de formation y sont accessibles tant au premier cycle qu'au deuxième. Les dernières données disponibles sur la fréquentation du programme par les enseignantes et les enseignants des collèges indiquent qu'il y avait en 1994, 1995 et 1996, respectivement, 5 656, 5 388 et 4 899 dossiers actifs. Un dossier actif désigne une personne qui s'est inscrite à au moins une activité dans les neuf derniers trimestres. Les données pour l'année 1996 sont approximatives. On note une diminution de l'effectif, diminution qui se traduit également dans les crédits accordés, et ce, tout particulièrement depuis 1994-1995. Comment interpréter cette diminution? Il semble que des phénomènes reliés à l'organisation de la formation pour ce qui est de certaines composantes du programme, ainsi que la surcharge de travail qui affecte actuellement le personnel enseignant dans le cadre de l'application des mesures de renouveau, soient particulièrement en cause. L'essoufflement du personnel enseignant, bien plus qu'un désintérêt pour le perfectionnement pédagogique, paraît donc responsable

de la situation. (Données fournies par le Secrétariat de Performa de l'Université de Sherbrooke.)

38. Michèle Berthelot, *op.cit.*, tableau 21, p. 83.

Le perfectionnement n'étant **pas reconnu officiellement comme une composante de leur travail**, plusieurs le perçoivent comme dépendant pour une large part de leurs disponibilités personnelles et représentant une charge additionnelle de travail, charge qui devient de plus en plus difficile à assumer. Si cette exigence du perfectionnement concerne l'ensemble du personnel enseignant, elle paraît particulièrement criante, toutefois, dans certains secteurs de la formation technique où la mise à jour des connaissances et le suivi du marché du travail semblent encore plus contraignants. Des efforts ont été faits dans le passé pour mieux soutenir ce secteur, mais des difficultés persistent, semble-t-il³⁹.

Outre le financement et la charge de travail, **l'organisation des activités a aussi été identifiée comme une contrainte**. On s'est plaint, par exemple, de problèmes d'horaire, de remplacement, de la pauvreté des dispositifs institutionnels destinés à soutenir leur perfectionnement ou encore du manque de souplesse dans l'attribution des sommes disponibles pour le perfectionnement. Plusieurs ont insisté sur la flexibilité nécessaire en matière de perfectionnement. Certains souhaitent plus de latitude que celle qui prévaut actuellement, plus de latitude quant au choix des moyens, mais plus de latitude aussi quant au choix de suivre ou non des activités de perfectionnement. Précisons ici que les modalités d'accès au perfectionnement sont déterminées dans chaque collège par un comité paritaire⁴⁰ et que le perfectionnement demeure une activité non obligatoire. Il faut dire aussi que des gestionnaires se plaignent, de leur côté, de la difficulté de faire admettre la pertinence d'activités de perfectionnement davantage centrées sur les besoins de l'organisation.

39. Voir Lise Poirier-Proulx, *op.cit.*

40. Dans chaque collège, un comité de perfectionnement gère les budgets de perfectionnement. Il s'agit d'un comité autonome qui réunit les deux parties. Ses fonctions consistent à établir les priorités du collège, définir les programmes, déterminer l'utilisation et la répartition des montants, fixer les critères d'admissibilité, recevoir les demandes et faire les choix de candidats en tenant compte de l'avis du département. (Art. 7.4 de la convention collective de la FNEEQ et de la FEC.)

Le perfectionnement à l'enseignement collégial ne se présente donc pas comme une réalité marginale. Au contraire, il s'inscrit pleinement dans la pratique d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, non sans poser quelques difficultés toutefois, tant de leurs points de vue qu'au regard des exigences institutionnelles. En particulier à l'enseignement supérieur, **le Conseil croit que le perfectionnement ne peut être considéré comme une option, bien qu'une certaine souplesse soit de rigueur quant au choix des moyens**. S'il croit qu'une marge de manœuvre s'impose quant au choix des moyens, il ne partage pas en retour cette idée voulant qu'il soit facultatif, comme des enseignants semblent le souhaiter. Cela implique-t-il que l'on crée une obligation formelle de formation continue? L'Office des professions s'apprête pour sa part à proposer un changement dans la loi régissant les ordres professionnels de manière à leur permettre d'obliger leurs membres à suivre des activités de formation continue, lorsque des changements dans la pratique rendent la mise à jour de leurs connaissances nécessaire⁴¹. Faut-il favoriser plutôt la mise en place de mesures incitatives telles que la référence aux activités de perfectionnement dans l'évaluation des enseignantes et des enseignants, ou encore la prise en compte de cette activité dans le partage des ressources au sein des équipes de travail? Le fait de rendre plus équitable l'accès aux activités de perfectionnement représente aussi une modalité possible. Ne pas viser l'uniformité, mais savoir reconnaître les besoins particuliers des différents secteurs de formation ou des personnes selon les étapes de leur cheminement professionnel respectif, savoir considérer les besoins des anciens autant que ceux des nouveaux, les besoins de toutes les enseignantes et de tous les enseignants sans discrimination par rapport à leur statut d'emploi, constituent d'autres facettes de cette recherche d'équité.

41. Dominique Froment, * Formation continue obligatoire : l'Office des professions et le Conseil interprofessionnel sont d'accord+, *Les Affaires*, samedi 25 janvier 1997. Voir aussi Delors, *op.cit.*, p. 173, où on émet l'avis que le perfectionnement doit être obligatoire et que les formules de congés éducation et de congés sabbatiques devraient être étendues à l'ensemble des enseignantes et des enseignants.

Toutes ces mesures représentent autant de conditions pour parvenir à conférer au perfectionnement la place qui lui revient dans la pratique enseignante. Plusieurs avenues sont possibles, en effet, pour que les établissements en arrivent à développer des environnements capables d'entretenir et de stimuler le besoin de perfectionnement chez tous les enseignants et toutes les enseignantes sans exception. Ceci ne veut pas dire, toutefois, que toutes les responsabilités du perfectionnement doivent être prises en charge institutionnellement. Au contraire, tout professionnel a sa part de responsabilité à assumer dans le perfectionnement que l'exercice de ses activités requiert. En matière de perfectionnement comme en d'autres domaines, les responsabilités doivent être partagées. Il en va de même des besoins auxquels le perfectionnement doit pouvoir répondre. Chercher à concilier les besoins personnels et organisationnels pour pouvoir s'assurer de retombées à la fois individuelles et collectives au regard des priorités institutionnelles représente un enjeu fondamental. **Le Conseil est donc d'avis qu'il faut prendre les moyens nécessaires pour que le perfectionnement soit perçu et vécu non pas comme une option, mais comme partie intégrante de toute pratique enseignante, qu'il fasse l'objet d'une responsabilité partagée, que ses retombées soient autant collectives qu'individuelles, et ce, dans le respect des priorités institutionnelles.**

Étant donné la diversité des besoins auxquels il doit répondre, le perfectionnement prend différentes formes. L'une d'elles peut se concrétiser autour d'échanges entre collègues d'établissements différents. Vu l'intérêt manifesté pour ces occasions d'échanges, par les enseignantes et les enseignants rencontrés, le Conseil croit utile d'ouvrir ici une parenthèse pour en rappeler l'importance, si l'on cherche à favoriser la consolidation de l'expertise enseignante ainsi que le développement d'une perspective réseau d'harmonisation des programmes.

Avant l'implantation des mesures de renouveau, il existait dans le réseau collégial une coordination provinciale pour chaque discipline et chaque pro-

gramme de la formation technique. Ces coordinations fournissaient au personnel enseignant, entre autres moyens, un lieu d'échanges important entre collègues d'établissements différents. Le contact qu'elles rendaient possible et plus tangible avec le ministère de l'Éducation n'était pas négligeable non plus. Par ailleurs, ces instances ont aussi été la source de bien des difficultés, notamment au chapitre de la gestion et du développement des programmes⁴². On ne saurait oublier les conflits d'intérêts et les résistances au changement auxquels elles donnaient prise. Elles ont donc connu d'importantes modifications avec l'avènement des mesures de renouveau, à tel point que bien des enseignantes et des enseignants en parlent aujourd'hui comme si tous les lieux d'échanges étaient complètement disparus. Tous les groupes d'enseignantes et d'enseignants rencontrés dans le cadre de la dernière consultation de la Commission y ont vu une perte majeure. Or, il existe encore actuellement, en remplacement de ces coordinations provinciales, des comités d'enseignantes et d'enseignants de la formation générale et des programmes de formation préuniversitaire et technique. Toutefois, contrairement à ce qui prévalait antérieurement, chaque discipline ne bénéficie plus maintenant de son comité provincial et les comités d'enseignantes et d'enseignants qui ont survécu partagent leurs responsabilités avec d'autres instances plus larges, auxquelles participent des représentantes et représentants des directions d'études de collèges privés et publics, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants et, à l'occasion aussi, des représentantes et représentants des autres ordres d'enseignement.

Les fonctions des comités provinciaux d'enseignantes et d'enseignants diffèrent de celles des anciennes coordinations provinciales. La fréquence des réunions a aussi diminué, de même que la participation des enseignantes et des enseignants,

.....
42. Rappelons ici simplement la confusion qui pouvait exister en ce qui a trait aux rôles de délégué de collège, de porte-parole de département et de responsable d'une fonction ministérielle, rôles paradoxalement assignés aux membres de ces comités.

alors que la responsabilité des établissements s'accroît en matière d'élaboration et de gestion des programmes, notamment. D'autres formes de contribution du personnel enseignant et des directions d'études de collège se dessinent également pour le secteur technique. Des modifications à la composition et au fonctionnement de ces instances s'imposaient, sans devoir entraîner, toutefois, la perte de possibilités d'échanges entre les enseignantes et les enseignants de même champ de pratique. Des lieux d'échanges sont d'autant plus nécessaires que les changements qui s'opèrent dans le réseau nécessitent le concours des enseignantes et des enseignants pour réellement prendre forme et se développer, grâce à leur disponibilité pour mettre en place les changements visés, mais grâce aussi à leurs débats sur les problématiques éducatives en cause et le partage de leur expertise professionnelle en tant que spécialistes de l'activité éducative. Ces échanges s'imposent autant pour soutenir l'évolution des changements en cours, que pour entretenir la qualification professionnelle du personnel enseignant.

Sans nier ce qui se fait, grâce aux associations disciplinaires existantes, le Conseil est d'avis que le personnel enseignant devrait bénéficier de nouveaux lieux d'échanges professionnels, des lieux où se regroupent des intervenantes et des intervenants des différents établissements concernés par une problématique commune, des lieux qui leur permettent de confronter leurs pratiques, de les nourrir à partir d'expériences externes, des lieux qui contribuent au développement d'une vision à plus long terme du travail par des échanges d'informations sur les difficultés rencontrées et les changements anticipés. Il faudrait éviter d'isoler davantage les acteurs du réseau, en particulier au moment où l'on favorise une plus grande décentralisation des pouvoirs. Il semble qu'il soit possible d'imaginer de nouvelles instances ou de nouveaux scénarios de communication. Certes les compressions budgétaires actuelles ne favorisent pas l'implantation de mécanismes ou de structures d'échanges entre collèges, mais elles ne les rendent pas moins essentielles, en particulier dans un contexte de décentralisation. **Le Conseil est d'avis**

qu'il faut favoriser les échanges d'informations entre collègues et y soutenir la participation des enseignantes et des enseignants, dans une perspective réseau de consolidation de l'expertise professionnelle et d'harmonisation des programmes de formation.

4.3 Promouvoir la fonction de *scholar+

La recherche ne fait pas, elle non plus, officiellement partie de la tâche⁴³, bien qu'elle soit favorisée par l'existence de programmes de subventions, qu'elle fasse explicitement partie des mesures prévues pour l'utilisation des personnes mises en disponibilité et que le pouvoir des collèges d'exercer des activités de recherche en prolongement et en appui à leur mission fondamentale de formation ait été confirmé dans le cadre des mesures de renouveau⁴⁴. **Elle fait donc partie de la pratique professionnelle de certaines enseignantes et de certains enseignants, mais pas de tous.** Il devient possible pour un enseignant de se consacrer à des activités de recherche, si tel est son choix, s'il obtient les subventions nécessaires et la possibilité de se faire remplacer dans l'exercice de ses responsabilités habituelles. Ces subventions provenaient jusqu'à maintenant de différents programmes gouvernementaux et une banque de postes était prévue pour le remplacement éventuel des bénéficiaires de ces subventions. Depuis les dernières négociations des conventions collectives du personnel enseignant, les mécanismes qui avaient prévalu jusque-là pour la recherche ont été modifiés. Le soutien à la recherche est donc appelé à se définir autrement. Parmi les principaux changements figurent la décentralisation des activités de recherche vers les collèges accompagnée de compressions des budgets, de même que le développement en cours d'un Fonds coopératif de la recherche au collégial auquel pourraient participer

43. L'enseignant n'est pas tenu de faire de la recherche, mais il peut y être affecté, s'il y consent.

44. MESS, *op.cit.*, p. 29. Voir aussi la *Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives*, article 2, p. 5 et 6.

les collèges, mais aussi bien d'autres organismes préoccupés par la recherche au collégial⁴⁵.

Malgré cette absence de reconnaissance officielle et en dépit des facteurs limitatifs qu'elle rencontre dans la pratique, selon certains enseignants (peu de subventions, accès limité aux fonds de recherche québécois et canadiens, pénurie de moyens pour préparer les demandes, absence de politique, lourdeur de la tâche, etc), **la recherche est néanmoins présente dans le réseau collégial. C'est d'ailleurs essentiellement là que se réalise celle qui concerne l'ordre collégial, peu d'universitaires s'étant intéressés à cet ordre d'enseignement jusqu'à maintenant.** Cependant l'intérêt qu'elle suscite en milieu collégial est loin d'être négligeable. Voulant connaître, dans les faits, les occupations faisant partie de la pratique professionnelle courante des enseignantes et des enseignants (au cours du mois qui précédait l'entrevue) Grégoire *et alii* ont constaté que la recherche apparaissait au nombre des activités identifiées, chez 20 % des personnes interviewées⁴⁶. Au cours de l'année 1990, 14,6 % des enseignantes et enseignants rejoints dans le cadre de l'enquête Berthelot affirmaient avoir réalisé des activités de recherche. En outre, dans une perspective de diversification des tâches, c'est en grande majorité (80,7) qu'ils se disaient intéressés à la recherche.

Dans un mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, l'Association pour la recherche au collégial (ARC)⁴⁷ a très clairement mis en relief l'expertise et le potentiel de recherche du réseau collégial depuis ses débuts. On y rappelait, entre autres choses, que depuis 25 ans près de mille projets de recherche et de développement pédagogiques ont été subventionnés par le ministère de l'Éducation, qu'il existe aujourd'hui des centres collégiaux de transferts technologiques

dans presque toutes les régions administratives du Québec, que depuis 1987 le Programme d'aide à la recherche technologique (PART) a soutenu la réalisation de plus de 300 projets, que le Fonds FCAR a aussi permis la réalisation de plus de 300 projets de recherche fondamentale et disciplinaire, depuis le début des années 1980. Selon l'ARC, ces activités permettent de faire un bilan très positif témoignant de l'intérêt et des compétences qui existent dans le réseau collégial en matière de recherche⁴⁸ et ce, malgré les contraintes identifiées, en particulier en ce qui a trait aux possibilités de soutien à la préparation des demandes de subventions et au nombre de postes de recherche disponibles pour le réseau.

La recherche a été jusqu'à maintenant réellement présente dans le réseau collégial. Elle y a incarné un élément significatif de diversification du travail, en même temps qu'une source importante de ressource et de qualification. Les données disponibles⁴⁹ sur les activités de recherche pour les dernières années soulèvent toutefois certaines inquiétudes. Elles font voir une baisse significative du nombre de projets présentés et acceptés, tant dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), du Programme d'aide à la recherche technologique (PART), que du Programme de soutien aux chercheurs des collèges (PSST). En 1995-1996, 174 projets (nouveaux ou en renouvellement) avaient été présentés dans le cadre de ces trois programmes et 100 d'entre eux avaient été subventionnés. L'année suivante, le nombre de projets présentés n'était plus que de 107 et 73 avaient été acceptés. Pour l'année qui vient, soit 1997-1998, seulement deux nouveaux projets en provenance d'établisse-

45. Association québécoise de pédagogie collégiale, *Bulletin*, vol. 12, n° 1, p. 4.

46. Réginald Grégoire *et alii*, *op.cit.*, p. 45.

47. Voir le mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation par l'Association pour la recherche collégiale.

48. Le colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale de même que celui de l'Association pour la recherche au collégial illustrent l'importance de ces travaux tout en contribuant de façon significative à leur diffusion dans le réseau.

49. Données fournies par la responsable du dossier au ministère de l'Éducation.

ments publics ont été présentés dans le cadre du PAREA⁵⁰. Une telle situation est inquiétante. Doit-on y voir un phénomène circonstanciel et temporaire? Un phénomène relié à la précarité du financement des activités de recherche? On ne saurait répondre pour l'instant à la question, mais cette diminution significative des *intentions+ de recherche à l'enseignement collégial mérite certainement réflexion.

Dans le prolongement de la recherche, la production de matériel didactique fait aussi partie de la réalité de plusieurs enseignantes et enseignants. C'est d'ailleurs dans une proportion de 85 % que les participantes et participants à l'enquête Berthelot se disaient intéressés à la conception et à l'expérimentation pédagogiques⁵¹. L'abondance des réalisations figurant dans les catalogues de présentation du matériel didactique disponible et produit par des intervenantes et des intervenants du réseau collégial représente une autre indication de l'intérêt de plusieurs à s'investir dans de telles activités, pour le bénéfice de l'ensemble des collègues et même d'autres ordres d'enseignement, dans certains cas du moins. Cependant, en matériel didactique comme en recherche, les productions semblent à la baisse. C'est ce qu'indiquent les chiffres disponibles⁵² concernant les projets présentés dans le cadre du Programme d'aide au développement de matériel didactique, au cours des trois dernières années. En 1995, 20 projets relatifs à l'amélioration du français étaient déposés. Les années suivantes, le nombre de projets soumis dans le cadre de ce volet du programme tombait d'abord à 7 et ensuite à 6 seulement. Les projets de production de matériel imprimé sont, pour leur

part, passés de 39 qu'ils étaient, en 1995, à 27, en 1996, et à 17, en 1997. Seule la production de matériel didactique informatisé est en croissance avec 15 demandes en 1995 et 25 en 1997. Malgré cette dernière tendance, la diminution du nombre de projets soumis demeure sensible, passant de 74 en 1995 à 48 en 1997, ce qui se traduit aussi par une diminution appréciable du nombre de projets acceptés, allant de 41 à 31, au cours de la même période.

La recherche n'est pas reconnue comme une composante formelle de la pratique professionnelle enseignante à l'ordre collégial, comme c'est le cas à l'université⁵³. Ces deux ordres d'enseignement ne partagent pas non plus la même mission, ce qui peut expliquer le rôle différent qu'elle y joue et les orientations également différentes qu'elle peut y prendre. Le fait de ne pas y représenter une fonction prescrite ne signifie pas pour autant qu'elle ne soit pas utile ni essentielle au développement d'une formation de qualité. Comme on l'a dit précédemment, elle n'en est pas moins au cœur de la qualification des enseignantes et des enseignants et, ce faisant, de la professionnalisation de leur pratique. **Le Conseil est d'avis qu'elle devrait continuer de s'imposer tout particulièrement dans une perspective de développement institutionnel et professionnel** (évolution des connaissances, actualisation de l'enseignement en réponse aux besoins des populations étudiantes, contribution au développement local et régional etc.).

Depuis quelques années, dans les collèges communautaires américains notamment, se développe une nouvelle voie pour la recherche, une voie qui ne prend plus pour seul modèle la recherche universitaire. Pour nommer cette réalité, certains parlent de l'*enseignant chercheur+⁵⁴ qui s'adonne à la recherche-action en prenant pour objet ses propres pratiques enseignantes, contribuant ainsi à la production du savoir pédagogique. En élargissant

50. Dans les années précédentes, le nombre de nouveaux projets présentés au PAREA par des représentants d'établissements privés et publics était beaucoup plus élevé. En 1995-1996, on en comptait plus d'une trentaine, en 1994-1995 près d'une quarantaine et environ une cinquantaine en 1993-1994. Source : Direction générale de l'enseignement collégial, *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Répertoire des projets 1994-1995, 1995-1996 et 1996-1997*.

51. Michèle Berthelot, *op.cit.*, tableau 9, p. 40.

52. Données fournies par le Centre collégial de développement de matériel didactique.

53. Voir l'article 6.01b de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*.

54. Dillon, p. 133 cité par M'Hammed Melluki et Maurice Tardif, *op.cit.*, p. 65.

encore le spectre des possibilités, d'autres font plutôt appel à la notion de *scholar+. Alors que le concept peut évoquer spontanément la réalité de l'érudit, la qualité de celui ou de celle qui, par exemple, au terme d'une carrière bien remplie parvient à faire une synthèse de connaissances et à en favoriser l'émergence de nouvelles, dans la littérature américaine récente, les notions de *scholar+ et de *scholarship+ prennent aujourd'hui une dimension beaucoup plus large, plus accessible aussi. On y voit une nouvelle fonction qui n'est plus réservée aux seuls grands érudits, mais qui doit être valorisée chez le personnel enseignant des collèges notamment. Le *scholar+ pourrait désigner plus particulièrement *cet enseignant qui cherche à percer ce qui est encore totalement inconnu, mais aussi celui qui s'applique à relier entre elles les connaissances acquises et à les réinterpréter, à imaginer des applications ou à aider un groupe d'étudiants à accéder à un corpus de connaissances et d'habiletés⁵⁵.

Dans les collèges communautaires américains, on tend de plus en plus à définir les enseignantes et enseignants comme des *scholars+, sans pour autant préconiser qu'ils y fassent tous et toutes de la recherche, selon le modèle universitaire traditionnel. On favorise plutôt un élargissement du sens donné jusqu'à maintenant à la notion de *scholarship+, pour le relier à plusieurs activités professionnelles dont la particularité est de contribuer au développement des connaissances relatives à la mission des collèges. Ces activités peuvent s'apparenter à la recherche appliquée à l'enseignement, mais ne s'y limitent pas. Il peut être question d'activités liées aux transferts technologiques, au développement d'innovations pédagogiques ou encore à la production de matériel didactique. Ces activités peuvent concerner autant le développement de nouvelles connaissances que leur diffusion, leur application ou leur intégration⁵⁶. **On y**

préconise, en somme, une ouverture à des activités qui favorisent le développement des connaissances par le recours à des activités de recherche proprement dites, mais aussi par des activités connexes, des activités qui misent davantage sur le réinvestissement de la recherche dans le développement de la pratique professionnelle.

Le Conseil est d'avis que la recherche et la production de matériel didactique, notamment par leur contribution à la formation et à la rationalisation des savoirs mis en œuvre dans la pratique, représentent un atout majeur dans une perspective de professionnalisation de la pratique enseignante. Toutes les enseignantes et tous les enseignants devraient être habilités à y participer, tout au moins dans une perspective de recherche-action, de diffusion et d'application des savoirs, sans y voir toutefois les seules manifestations souhaitées pour l'enseignement collégial. **Les activités possibles sous le vocable *scholarship+ représentent autant de façons de développer la connaissance, de produire de nouveaux savoirs pédagogiques et organisationnels, de développer la qualification professionnelle des enseignantes et des enseignants. Ce sont autant de pratiques réflexives et formatrices, de moyens d'améliorer les pratiques professionnelles, qu'il paraît souhaitable d'encourager et auxquelles les enseignantes et les enseignants devraient être habilités.** Les productions soumises, chaque année, dans le cadre des programmes de soutien à la recherche et à la production de matériel didactique, de même qu'au concours du Prix de la ministre montrent bien que ces activités que recouvre la notion de *scholarship+ sont déjà présentes dans le réseau collégial et qu'elles méritent d'être soutenues.

Les changements sont majeurs actuellement dans le réseau. Les attentes émergentes au regard d'une pratique professionnelle renouvelée supposent la recherche de nouvelles approches ou le réajustement d'anciennes, de même qu'une évaluation continue et la diffusion d'outils de travail. Les applications pédagogiques des NTIC demeurent

55. Réginald Grégoire inc., *op.cit.*, p. 22.

56. Voir notamment : Karen A. Bowyer, *Faculty Renewal Through Scholarship*, 1991 et George B. Vaughan, *In Pursuit of Scholarship. A College Can Never be Any Better than its Faculty+, *Community, Technical and Junior College Journal*, vol. 56, n° 4, p. 12 à 16.

encore peu intégrées à la pratique du personnel enseignant et la recherche-développement en cette matière peu élaborée⁵⁷, alors que ces nouvelles technologies représentent une donnée importante du renouvellement des pratiques. Par ailleurs, la désaffection pour la recherche exprimée, notamment, par la diminution du nombre de nouveaux projets de recherche et de production de matériel didactique présentés au cours des dernières années inquiète sérieusement. Toutes ces particularités de la conjoncture actuelle justifient, selon le Conseil, cette promotion de la fonction de *scholar+ à l'enseignement collégial.

Le Conseil croit qu'il faut promouvoir le développement de la fonction de *scholar+ en milieu collégial, par des mesures d'incitation et de soutien aux enseignantes et aux enseignants, pour qu'ils s'investissent eux-mêmes dans des projets particuliers, mais aussi pour qu'ils prennent connaissance des résultats de ces différentes initiatives et qu'ils soient en mesure, le cas échéant, de les réinvestir dans leur pratique. L'idée n'est pas ici de rendre la recherche obligatoire pour chaque enseignant, mais plutôt de faire en sorte qu'elle fasse partie des préoccupations des équipes de travail et qu'elle figure sous différentes formes (réalisation, diffusion, appropriation des résultats, etc.) dans les plans de travail de ces instances, comme une des composantes nécessaires d'une pratique collective à laquelle tous et toutes contribuent, selon des modalités différentes et dans des temps différents de leur cheminement.

4.4 S'assurer une relève de qualité

En 1994-1995, le réseau des cégeps⁵⁸ comptait 14 538 enseignantes et enseignants au secteur

régulier et 77,2 % d'entre eux y occupaient leur fonction à temps complet. Cette même année, les enseignantes et les enseignants représentaient 57,2 % de l'ensemble des personnels affectés au secteur régulier des cégeps⁵⁹. Comme les autres catégories de personnels, ils sont relativement âgés. En 1994-1995, ils étaient plus de 65 % au secteur régulier à être âgés de plus de 40 ans. La proportion grimpeait même à 80 % parmi les personnes détenant un poste permanent. Ils étaient d'ailleurs près du tiers à être âgés de plus de 50 ans. Étant donné leur âge, leurs années de service et les récentes mesures d'incitation à la retraite, la relève est susceptible de devenir importante, et ce, malgré les diminutions de postes, la baisse de l'effectif scolaire envisagée pour les prochaines années et le fait qu'une bonne partie des personnes retraitées soit remplacée par des personnes déjà en emploi mais à statut précaire. Si plusieurs jeunes en attente d'emploi peuvent espérer obtenir un poste à la suite de ces départs, le fait qu'ils se présentent en si grand nombre sur une aussi courte période n'est toutefois pas rassurant, puisque avec ces départs c'est toute une expertise qui quitte également le réseau, une expertise pour une large part essentielle au changement en cours.

La demande sociale face à l'éducation fait en sorte que les exigences de la pratique professionnelle enseignante au collégial augmentent. Les départs précipités en réponse aux compressions budgétaires ne facilitent pas les choses, ni pour ceux et celles qui restent ni pour la relève. On sait bien par ailleurs que, pour les futurs maîtres de l'enseigne-

57. Conseil supérieur de l'éducation, *Les Nouvelles Technologies [...]*, p. 32.

58. La formation collégiale est aussi offerte dans quelques collèges privés. Les statistiques permettant de dresser le portrait de la population enseignante qui y travaille ne sont toutefois pas très explicites. En septembre 1995, les données compilées par l'Association des collèges privés, à partir des informations produites par 24 collèges du réseau privé, établissements sous permis et agréés aux fins de subventions, révélaient un effectif enseignant composé de 1487 personnes dont 50,9 % sont des femmes et dont 56,6 % exercent leur emploi à temps partiel.

59. Après eux, la catégorie la mieux représentée regroupait le personnel de soutien avec 34,5 % de l'effectif. Il faut dire toutefois qu'on y comptait beaucoup plus de travailleurs et de travailleuses à temps partiel, les proportions d'emploi étant de 60,5 % chez le soutien contre 22,8 % chez les enseignantes et les enseignants. Après le soutien, on retrouve les professionnels non enseignants qui totalisaient 4,6 % de l'ensemble des personnels. Encore là, la proportion de personnes qui exercent leur fonction de travail à temps partiel y est plus grande que chez le personnel enseignant. En 1994-1995, 22,8 % des enseignantes et des enseignants travaillaient à temps partiel, comparativement à 60,5 % des employés de soutien et 30,7 % des professionnels. Enfin, les administrateurs, regroupant ici les cadres et gérants, représentaient, pour leur part, 3,6 % de l'ensemble des personnels. Source : Ministère de l'Éducation, Système d'informations statistiques sur les employés des cégeps (SISEC), janvier 1997.

ment collégial, les possibilités d'acquérir une formation initiale autre que disciplinaire ne sont pas encore très développées. Des formations en cours d'emploi existent depuis plusieurs années dans le cadre du programme Performa, notamment. Bon nombre d'enseignantes et d'enseignants susceptibles de quitter le réseau prochainement s'en sont d'ailleurs prévalus, mais, pour ce qui est de la formation initiale, les candidats et candidates n'ont accès encore aujourd'hui qu'au Certificat d'enseignement collégial (CEC) offert dans quelques universités.

Par ailleurs, l'arrivée de personnes plus jeunes qui sont, dans certains cas, plus qualifiées à l'embauche que ne l'étaient leurs prédécesseurs au même moment de leur carrière, de personnes susceptibles d'être plus à jour dans leur champ de compétence spécifique, plus au fait des dernières réalités, plus stimulées peut-être aussi, étant donné le défi que représente l'accès à une nouvelle carrière, peut et même doit être envisagée comme une occasion privilégiée d'insuffler de nouveaux dynamismes au sein de la profession enseignante. Mais pour tirer réellement profit de ce renouvellement du corps enseignant, des mesures particulières s'imposent.

Certains collègues fournissent actuellement à leur relève la possibilité de s'inscrire à des activités favorisant leur insertion professionnelle. Il existe aussi une formation à cet effet dans le cadre du programme Performa. Les mesures d'accueil et d'intégration de la relève qui se développent actuellement offrent d'importants avantages, tant pour les nouvelles recrues que pour les personnes déjà actives dans l'établissement. Elles représentent, entre autres choses, des occasions privilégiées pour ceux et celles qui arrivent de prendre connaissance de leur nouvelle réalité. Elles peuvent permettre d'identifier dès le départ les besoins de formation requis, sans compter qu'elles peuvent aussi fournir de base à des contacts significatifs avec les autres catégories de personnels. Pour favoriser l'engagement institutionnel des enseignantes et des enseignants, les programmes d'accueil et d'intégration représentent certainement un outil important. Ce type de pratiques n'est

toutefois pas généralisé actuellement dans le réseau collégial, si on en juge par les commentaires recueillis auprès du personnel enseignant rencontré récemment qui a plutôt prétendu qu'en l'absence de mesure formelle, l'accueil et l'intégration de la relève relevaient de l'initiative des membres des départements. On a d'ailleurs souligné le malaise particulier qu'une telle situation pouvait générer dans les cas de fluctuations importantes du personnel entraînant la reprise des activités d'encadrement d'année en année.

Le renouvellement du personnel enseignant risque donc de représenter un phénomène d'importance majeure, au cours des prochaines années. Des problèmes dont ultimement les élèves pourraient faire les frais, si le phénomène n'est pas réellement pris en charge institutionnellement, sont toutefois possibles. Non seulement aura-t-on besoin d'une relève qualifiée disciplinairement, mais les exigences du travail posent aussi le besoin d'une relève professionnellement qualifiée pour l'exercice de la fonction enseignante, une relève pleinement consciente de son rôle, dans l'établissement autant que dans ses classes, une relève sensibilisée aux particularités comme aux exigences de son environnement de travail, enfin, une relève au courant des ressources et de l'accompagnement professionnel que cet environnement doit lui offrir, de même qu'au partage des responsabilités qui le caractérise.

Pour s'assurer une relève de qualité à l'enseignement collégial, le Conseil est d'avis qu'au-delà des exigences de formation initiale évoquées précédemment, tous les collèges devraient se doter d'un programme d'accueil et d'intégration à l'intention des personnes nouvellement embauchées. La participation à ce programme pourrait même apparaître au chapitre des conditions d'embauche. Le Conseil y voit une responsabilité institutionnelle appelée à faire partie intégrante de toute politique de développement des ressources humaines, une responsabilité qui interpelle aussi de façon particulière les départements. De tels programmes devraient certes contenir des dispositions relatives à la formation préparatoire à

l'emploi, mais aussi des dispositions relatives aux modalités d'insertion dans l'emploi, de manière à favoriser, par exemple, une intégration plus systématique de la relève dans les équipes existantes et une insertion plus progressive dans leur emploi. Une saine répartition des enseignements entre personnes concernées prend nécessairement en considération les particularités de chacun, leurs faiblesses autant que leurs forces ainsi que leur niveau d'expertise. Une telle préoccupation pour ceux et celles qui arrivent ne devraient toutefois pas faire oublier ceux qui sont déjà là. Aussi ne faudrait-il pas sous-estimer l'accompagnement professionnel dont ils ont besoin et auquel ils ont droit eux aussi, en particulier dans ce contexte de changements, de même que le besoin de s'assurer qu'ils ne quitteront pas, à leur tour, sans que l'on ait pu prévoir le réinvestissement de leur expertise dans le réseau.

La nécessité de s'assurer une relève de qualité impose aussi de se préoccuper du statut d'emploi. S'il est impossible d'échapper à toute forme de précarité d'emploi, il faut aussi convenir qu'elle peut s'avérer difficilement compatible avec des objectifs d'engagement institutionnel. Nombreux sont à l'enseignement collégial les enseignantes et les enseignants qui n'occupent pas un poste permanent. Les dernières données disponibles en fixent la proportion à plus de 30%. En 1994-1995, la majorité (64,6 %) des enseignantes et enseignants du secteur régulier bénéficiait d'un emploi permanent. Mais une forte proportion (35,4 %) du personnel n'avait pas cette chance et parmi ces personnes, une majorité (61,9 %) exerçait ses fonctions dans le cadre d'un régime de travail à temps partiel.

Avec les années, on note un léger accroissement de la proportion des enseignantes et enseignants non permanents à l'enseignement régulier, cette proportion étant passée de 32,3 % en 1990-1991 à 35,4% en 1994-1995. Cette augmentation n'entraîne pas toutefois une diminution du nombre d'emplois permanents. Au contraire, chez les permanents le nombre est aussi en croissance, puisqu'il est passé de 8 498 en 1990-1991 à 8 817 en 1992-

1993 et à 9 389 en 1994-1995. L'augmentation du nombre des non-permanents est cependant plus sensible. Parmi les phénomènes en cause, certains découlent des compressions budgétaires, des changements apportés aux programmes ou encore de la composition des populations scolaires. D'autres résultent plutôt d'avantages consentis au personnel permanent ou encore d'exigences propres à certains programmes. En outre, avec l'arrivée récente de nouvelles personnes pour remplacer celles qui ont opté récemment pour la retraite, on peut s'attendre à une augmentation de la proportion d'enseignantes et d'enseignants non permanents, du moins pour les prochaines années. La précarité d'emploi peut donc prendre plusieurs formes au secteur régulier de l'enseignement collégial⁶⁰.

60. Selon la FNEEQ, *la précarisation est une dimension structurelle de la réorganisation du travail et elle réfère à la fragmentation des emplois réguliers, surtout dans les services où on recrute une main-d'œuvre d'appoint sans assurer quelque forme de sécurité d'emploi que ce soit. La précarisation correspond souvent à une détérioration générale des conditions de travail dans un milieu, à une déqualification professionnelle ou encore à l'exploitation pure et simple des travailleuses et des travailleurs en quête d'emploi sur un marché du travail devenu très sélectif à cause du chômage massif.+ (FNEEQ Actualité, dossier enquête sur l'enseignement précaire, vol. 16, n° 4, p. 6.) Quant à la précarité, elle renvoie selon eux à la dimension subjective de cette réalité, plus particulièrement à l'insécurité professionnelle et personnelle que le phénomène engendre.

Différentes catégories d'emplois sont associées à ce phénomène. En milieu collégial, la FNEEQ y associe les enseignantes et les enseignants mis en disponibilité, les enseignantes et les enseignants non permanents travaillant à temps complet ou à temps partiel ainsi que les chargés de cours, catégorie d'emplois presque exclusivement présente, à venir jusqu'à maintenant tout au moins, à l'éducation des adultes.

Depuis plusieurs années, les enseignantes et les enseignants à statut permanent du réseau collégial peuvent se prévaloir de congés sous différentes formes. Quand un enseignant prend un congé, contrairement à ce qui prévaut ailleurs la plupart du temps, il est remplacé, ce qui fournit de l'emploi à une autre personne, mais évidemment il s'agit d'un emploi qui ne peut avoir un caractère permanent à moins que le congé ait aussi cette caractéristique. Il s'agit en l'occurrence d'un emploi précaire certes, mais qui ne résulte pas de la fragmentation d'emplois réguliers. Par ailleurs, la situation de la personne qui possède déjà un emploi régulier dans l'entreprise et qui est engagée par le collège pour la spécificité de sa contribution ne présente pas les traits de la précarité, bien que son poste figure parmi les emplois dits précaires.

Il est difficile de mesurer l'importance réelle, de même que l'évolution du phénomène de la précarité de l'emploi. Les statistiques sur le personnel non permanent à l'emploi des collèges ne permettent pas de faire toutes les distinctions précédentes. Elles révèlent néanmoins la présence d'un taux élevé d'emplois non protégés. Par ailleurs, une certaine flexibilité est inévitable dans un système où les charges d'enseignement sont directement reliées au volume des effectifs scolaires. Son caractère inévitable ne justifie pas toutefois d'en sous-estimer l'importance ni d'en occulter les effets néfastes, en particulier dans un contexte où on attend du personnel enseignant un engagement encore plus substantiel. Plusieurs personnes à statut précaire ont, semble-t-il, le sentiment de ne pas être traitées comme des membres à part entière de l'établissement et des départements. Nombreux sont aussi celles qui hésitent, semble-t-il, à s'engager dans des aspects de la profession qui ne sont pas liés directement à l'enseignement, soit parce qu'elles manquent de temps, devant aussi exercer une autre fonction de travail, étant donné l'incertitude qui prévaut dans leur travail en milieu collégial, soit parce qu'elles sont inquiètes des répercussions possibles d'un tel engagement⁶¹. De ce fait, les établissements risquent de devoir se priver de la contribution de personnes qui présentent, par exemple, l'avantage de faire partie de la génération de plusieurs de leurs élèves, d'être elles-mêmes des diplômées de cégep, d'être porteuses de dynamismes nouveaux et susceptibles de régénérer la pratique⁶². Le Conseil veut attirer l'attention sur l'importance pour les enseignantes et les enseignants qui n'occupent pas de postes permanents de participer pleinement à la vie de l'établissement, de prendre leur place et de s'impliquer, même si cela peut entraîner des conditions difficiles, dont il faudrait cependant tenir compte.

61. FAC, *La condition enseignante... En devenir les maîtres d'œuvre*, *Factuel*, vol 6, n° 2, p. 15. Voir aussi FNEEQ, *op.cit.*, p. 11.

62. Pour plus d'informations sur les effets néfastes, voir le dossier FNEEQ, *op.cit.*, p. 17 et suivantes.

Le Conseil invite donc les gestionnaires des collèges de même que les enseignantes et les enseignants à se montrer vigilants face aux contraintes rencontrées par une partie substantielle du personnel enseignant et à travailler activement à son intégration, de manière à limiter au maximum les effets néfastes d'un tel statut. À défaut de pouvoir échapper à toute forme de recours à des emplois précaires, les collèges devraient voir à permettre à leurs personnels précaires la meilleure intégration possible, en s'assurant, par exemple, que leurs politiques et pratiques ne génèrent pas d'effets systémiques d'exclusion, en leur offrant des possibilités d'exprimer et de discuter de leurs besoins particuliers, en s'assurant, enfin, qu'ils bénéficient comme leurs collègues de possibilités réelles d'encadrement, de participation à la vie de l'établissement, de perfectionnement et de diversification du travail.

Considérant les enjeux liés à la qualification, le Conseil invite les acteurs du réseau

- 9. à cerner les compétences réellement requises par la pratique professionnelle enseignante au collégial, tant dans le cadre d'une formation initiale que d'une formation continue, et ce, dans un avenir rapproché; lorsque ces formations seront disponibles, elles devraient être requises pour la pratique de l'enseignement à l'ordre collégial.**

Il pense également

- 10. qu'outre les savoirs disciplinaires dont il faudrait maintenir toute l'importance, au moins cinq champs de compétences et de savoirs pourraient apparaître au projet de formation des futurs maîtres de l'enseignement collégial : compétences d'ordres psychopédagogique et didactique d'abord, mais aussi compétences interdisciplinaires, compétences reliées à l'initiation à la recherche, à l'utilisation des NTIC et**

- compétences relevant de la socialisation à l'univers professionnel de l'enseignement;
11. que le perfectionnement devrait être perçu et vécu comme une partie intégrante de toute pratique enseignante; qu'il devrait faire l'objet d'une responsabilité partagée dont les retombées sont autant collectives qu'individuelles, et ce, dans le respect des priorités institutionnelles;
 12. qu'il y a lieu de favoriser l'émergence de réseaux d'échanges d'informations entre collègues et y soutenir la participation des enseignantes et des enseignants, dans une perspective réseau de consolidation de l'expertise professionnelle et d'harmonisation des programmes de formation;
 13. qu'il y a lieu de favoriser l'exercice de la fonction de *scholar+ en milieu collégial, par des mesures d'incitation et de soutien aux enseignantes et aux enseignants, pour qu'ils s'investissent eux-mêmes dans des projets particuliers, mais aussi pour qu'ils soient incités à prendre connaissance des résultats de recherches et qu'ils soient en mesure, le cas échéant, de les réinvestir dans leur pratique;
 14. que des programmes d'accueil et d'intégration devraient être accessibles à toute personne nouvellement embauchée dans un établissement; de tels programmes devraient contenir des dispositions relatives au perfectionnement, mais aussi des dispositions relatives aux modalités d'insertion dans l'emploi, de manière à favoriser, par exemple, une intégration plus systématique de la relève dans les équipes existantes et une insertion en emploi plus progressive.
- Enfin, le Conseil invite les gestionnaires des collèges ainsi que les enseignantes et les enseignants
15. à faire preuve d'une grande vigilance face aux difficultés rencontrées par les enseignantes et enseignants à statut précaire et à travailler activement à leur soutien de même qu'à leur intégration, de manière à limiter au maximum les effets néfastes d'un tel statut sur leur développement professionnel et leur engagement institutionnel, de même que sur la formation des élèves.

CHAPITRE CINQUIÈME

Reconnaître la diversité des pratiques

On ne saurait prétendre qu'il existe, en milieu collégial, un seul type de pratique enseignante. En 1988, le Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégep¹ a d'ailleurs refusé de répondre à une première partie du mandat qui lui était confié et qui consistait à brosser des portraits représentatifs de la tâche du personnel enseignant. Il refusait alors de faire des typologies, alléguant la très grande diversité des pratiques. Les **facteurs responsables de cette diversité** peuvent tenir aux caractéristiques des enseignantes et enseignants eux-mêmes, étant donné, par exemple, leur formation et l'importance accordée à la préparation disciplinaire au moment de l'embauche, l'absence de préparation professionnelle commune, leurs croyances, leurs valeurs différentes, leurs conceptions du savoir et de l'enseignement, leur individualisme, leur statut d'emploi ou encore leur champ de pratique respectif. **Ils peuvent dépendre aussi des particularités du travail d'enseignant**, tel le fait qu'il s'agisse d'un travail d'interaction avec des personnes en situation d'apprentissage, qui requiert notamment un haut niveau d'autonomie professionnelle et qui suppose l'exercice de multiples fonctions. **Sont également en cause les caractéristiques des établissements**, telles que le leadership pédagogique qui y est exercé, la présence ou non d'un sentiment d'appartenance, les

possibilités de soutien et d'entraide, les conditions physiques et matérielles de travail, l'environnement social et économique de l'établissement, sa taille ou encore ses types de programmes.

Tous ces facteurs ont pour effet de développer une grande diversité dans les pratiques professionnelles enseignantes à l'ordre collégial. Les composantes du travail sont multiples et les conditions de réalisation très variables, ce qui peut être porteur de richesse mais aussi de difficultés. **Selon le Conseil, le développement d'un professionnalisme collectif à l'enseignement collégial suppose donc aussi que la diversité des pratiques y soit mieux reconnue, de manière à permettre la mise en place de conditions d'exercice de la pratique professionnelle plus équitables, ainsi qu'une meilleure utilisation des ressources disponibles.** Toutefois, cette reconnaissance de la diversité des pratiques, tout en impliquant l'exercice d'un haut niveau d'autonomie professionnelle, **ne devrait pas s'opposer à la recherche d'une identité professionnelle commune au sein du personnel enseignant des collèges.** La recherche d'un noyau identitaire paraît d'autant plus importante que le travail collectif y est en expansion. Celui-ci requiert une certaine communauté de vues sans supposer pour autant une activité professionnelle standardisée. Une plus grande diversité d'interventions peut même en résulter. Quand la pratique s'exerce dans un milieu où l'isolement domine, une certaine standardisation des activités peut s'imposer pour éviter l'éparpillement. Par contre, dans le cadre d'un travail d'équipe, c'est la complémentarité qui compte bien plus que l'uniformité.

Considérant ce besoin de mieux reconnaître la diversité des pratiques, tout en ne sacrifiant pas la recherche d'une identité professionnelle commune au sein du personnel enseignant des collèges, le Conseil a choisi de mettre ici l'accent sur quatre enjeux qui lui semblent importants: le premier concerne l'autonomie professionnelle du personnel enseignant en milieu collégial, le deuxième renvoie aux composantes du travail, le troisième est relié à

1. Comité mixte formé de quatre représentants syndicaux et de deux représentants patronaux qui devait *1- élaborer, à l'aide des enquêtes et rapports de recherche déjà réalisés, des portraits représentatifs de la tâche des enseignantes et enseignants, en portant une attention particulière aux activités nouvelles ou non-comptabilisées; 2- identifier et analyser les iniquités et insatisfactions que révèlent les demandes syndicales et patronales des rondes de négociation de 1979, 1982 et 1985; 3- préparer, à l'aide de ces portraits représentatifs et à l'aide des iniquités et insatisfactions relevées à l'alinéa 2, un document qu'il soumet à la consultation des différents intervenants de chacun des collèges; 4- procéder au relevé historique et à l'analyse critique des modifications intervenues dans le * système-tâche + depuis 1976; 5- procéder à la consultation prévue à l'alinéa 3 par des rencontres des intervenants qui le désirent, dans des collèges constituant un échantillon représentatif, ainsi que procéder à l'analyse de documents soumis par des intervenants qui le désirent; 6- tracer le bilan de cette consultation et produire le rapport final contenant, entre autres, des hypothèses de solution relatives aux iniquités et insatisfactions.+ Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégep, *Rapport final*, p. 9-10.

la mise en perspective des différences, enfin, le quatrième, touche à la mobilité professionnelle.

5.1 À travers une réorientation de l'autonomie professionnelle

Aborder la question de la diversité des pratiques professionnelles enseignantes suppose que l'on fasse référence à l'autonomie professionnelle. Celle-ci représente une des conditions essentielles d'exercice du travail. Elle est aussi une source majeure de diversité pouvant même entraîner la disparité, dans certains cas, et donc des contraintes dans la réalisation du travail. L'intérêt d'apporter ici une attention particulière à l'autonomie professionnelle tient aussi au fait **qu'elle paraît être en redéfinition dans le milieu collégial, sans y faire consensus toutefois.**

Il y a quelques années, on pouvait penser, sinon dire, que de tous les acteurs scolaires, les enseignantes et les enseignants de la formation générale et du secteur préuniversitaire du réseau collégial étaient ceux et celles qui bénéficiaient de la plus grande marge de manœuvre dans l'exercice de leur travail. En effet, le regard externe était peu présent, de même que les composantes collectives de la pratique. Celle-ci s'inscrivait dans une perspective essentiellement disciplinaire et disposait d'encadrements relativement légers consignés pour l'essentiel dans le *Règlement sur le régime des études* et les *Cahiers de l'enseignement collégial*. La part du travail contraint y était somme toute restreinte, à tel point que les consultations ayant mené à l'énoncé des mesures de renouveau n'ont pas manqué de mettre en relief un important besoin d'introduire plus de cohérence dans les approches. Cette situation a changé depuis l'avènement des mesures de renouveau, cependant tous ne partageant pas la même vision du changement en cours.

Selon des enseignantes et enseignants consultés par la Commission de l'enseignement collégial, on assiste actuellement dans le réseau collégial à une augmentation significative des contrôles conduisant à une perte d'autonomie dans la pratique. Ils y perçoivent une tendance à la

technicisation et à la bureaucratisation de l'enseignement ou encore à la secondarisation de la profession. Cette attitude paraît d'ailleurs plus sensible en formation générale qu'au secteur technique². Les sources de contraintes perçues sont de tous ordres. Par exemple, l'approche programme dont on discute déjà depuis longtemps dans le réseau collégial et qui y prend des manifestations bien concrètes depuis quelques années, non sans difficultés toutefois. Elle est vue, parfois, comme une contrainte à l'exercice de l'autonomie professionnelle en raison du contrôle implicite qu'elle peut entraîner³. Pendant que plusieurs y voient un resserrement utile des pratiques, d'autres craignent plutôt qu'elle asservisse les disciplines, qu'elle limite significativement leur autonomie dans les collèges et qu'elle oblige à modifier les pratiques qui ont prévalu jusqu'à maintenant.

L'approche par compétences est perçue aussi comme une contrainte, dans certains milieux, en particulier lorsque la définition qu'on s'en donne relègue la compétence à une conception restreinte se limitant à des connaissances ou à des savoir-faire, négligeant les savoir-être. L'étude de Dessureault illustre d'ailleurs fort bien cette impression de contrôle et de perte de liberté que peut éventuellement susciter l'approche par com-

2. On se rappellera que les mesures de renouveau ont effectivement entraîné des contraintes supplémentaires pour ceux de la formation générale avec l'arrivée des objectifs et standards, en raison aussi de l'introduction de consignes relatives aux activités d'apprentissage, consignées non prévues toutefois en formation technique. Au printemps 1997, la ministre a fait part de nouvelles intentions en cette matière, précisant que *le Ministère définira uniquement les objectifs et les standards visés dans les programmes d'études collégiales et confiera aux établissements le choix de l'ensemble des moyens pour s'y conformer.* Ministère de l'Éducation, *Prendre le virage du succès*, plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, p. 42.
3. *L'approche programme, par la concertation qu'elle nécessite sur les contenus de formation, permet à l'institution collégiale de s'assurer d'un meilleur contrôle ou d'une meilleure garantie de la qualité de la formation. [...] Les activités de concertation des professeurs et des professeures autour de l'approche programme permettent, en effet, un resserrement du contrôle subtil puisque l'enseignement de chacun et de chacune se voit soumis au jugement collectif.* Sylvie Ann Hart, *L'Enseignement stratégique au primaire et au secondaire et l'approche-programme au collégial : étude de cas*, p. 49.

pétences. Ainsi, dit-il : *Cette perte de contrôle sur leur travail, c'est à plus d'un point de vue qu'on la ressent dès à présent ou qu'on l'appréhende. Avec l'approche par compétences, le contenu disciplinaire doit se mouler sur la compétence visée : moins de latitude, donc, pour l'enseignant ou l'enseignante qui, auparavant, décidait seul du " destin " de son cours, en s'alignant sans trop de contraintes sur les cahiers de la DGEC. En formation générale commune, par exemple, les devis ministériels qui succèdent aux " cahiers de la DGEC " réduisent le champ de prérogatives enseignantes. L'obligation d'établir des consensus autour d'objectifs et d'activités d'apprentissage imposés uniformément, de critères et de modes d'évaluation définis dans le détail, gruge la " liberté pédagogique " qui a prévalu jusqu'ici à un degré assez élevé dans l'enseignement des disciplines générales-préuniversitaires peu régentées par les préalables universitaires⁴.+

Les changements apportés aux modalités d'évaluation des apprentissages, par exemple, par le développement de politiques institutionnelles ou encore les épreuves synthèses en voie d'implantation semblent aussi perçus, à l'occasion, comme des possibilités d'ingérence dans un univers protégé, un univers où le pouvoir de l'enseignant sur la relation pédagogique pouvait s'exercer sans trop de contraintes, un univers que les enseignantes et les enseignants n'avaient pas eu tendance à partager jusqu'à maintenant. À la liste des sources de contraintes identifiées par les enseignantes et les enseignants rencontrés figurent aussi des réalités telles que les tentatives d'évaluation du personnel enseignant, l'augmentation des exigences, notamment en formation générale et au préuniversitaire, la mise en place de comités de programme et la présence dans certains collèges de personnels non enseignants à la coordination des programmes, les modifications apportées à la composition des instances officielles (commission des études, conseil d'administration), ou encore la disparition des coordinations provinciales qui, non seulement

fournissaient des lieux d'échanges aux enseignantes et aux enseignants, mais leur conféraient aussi un pouvoir déterminant sur le développement des programmes.

Confrontés aux mêmes réalités, d'autres affichent toutefois une vision très différente, une vision nettement plus positive, selon laquelle l'autonomie n'est pas menacée, mais plutôt en redéfinition, celle-ci opérant un passage de l'individuel vers le collectif. La lecture qu'il a faite des pratiques en cours invite le Conseil à partager cette vision plus positive. En effet, l'enseignant est aujourd'hui plus formellement invité à s'inscrire dans une dynamique qui le pousse à sortir de sa classe, pour entrer dans un espace de responsabilités collectives où œuvrent plusieurs acteurs, un espace qu'il contrôle moins, qui peut paraître aussi plus menaçant, mais où il conserve une importante marge de manœuvre dans le choix des moyens didactiques et pédagogiques, notamment. Malgré les balises qui lui sont maintenant fixées, le Conseil est d'avis que le personnel enseignant peut jouir d'une grande liberté en ce qui a trait au choix et à la structuration des contenus, ainsi que dans la conception et l'organisation des situations d'apprentissage. **Cette autonomie se redéfinit actuellement sur une base collective en s'ouvrant à un champ plus large que celui de la matière enseignée,** contrairement à ce qu'on a connu jusqu'à maintenant. Elle se concrétise, par exemple, en rendant l'enseignant comptable non seulement de ses cours et de sa relation avec ses élèves, mais aussi de cette responsabilité qu'il partage avec ses collègues face aux programmes, aux projets de l'établissement et à la diplomation des élèves. C'est la contribution des cours à l'ensemble de la formation des élèves qui importe et non seulement la réussite de cours pris isolément. Les enseignantes et les enseignants portent donc avec les autres acteurs du collège la responsabilité des moyens mis en œuvre pour soutenir le cheminement des élèves et les conduire à la réussite. L'autonomie dont ils disposent est appelée à se vivre plus collectivement, à partir du moment où c'est le cheminement pédagogique pour atteindre les

4. Guy Dessureault, *op.cit.*, p. 101.

objectifs de formation visés par les programmes qui en devient le lieu d'exercice par excellence.

Selon ce qu'il a observé, le Conseil pense que les encadrements des mesures de renouveau, plutôt que de contraindre leur action, sont en mesure d'agir à la manière de remparts qui guident et rassurent autant les élèves que les enseignantes et les enseignants, tout en leur garantissant une importante marge de manœuvre. Il y voit des mécanismes de pilotage essentiels dans un contexte où des moyens s'imposaient pour redonner plus de cohérence à la pratique, pour éviter une trop grande diversité génératrice par moments d'iniquité et d'inefficacité. La précision des objectifs et des standards des programmes de formation, de même que les outils collectifs en élaboration actuellement dans le réseau collégial, portent en eux-mêmes une visée de cohérence à laquelle le Conseil souscrit, dans la mesure où elle rappelle que les intervenantes et les intervenants sont nécessairement liés par les objectifs des programmes dans lesquels ils œuvrent et de l'établissement qui les emploie. D'ailleurs, ces derniers s'inscrivent eux aussi dans un système plus large et ne sont pas pleinement autonomes.

En outre, le Conseil ne partage pas cette idée voulant que l'évaluation du personnel enseignant soit incompatible avec l'exercice de l'autonomie professionnelle. Il croit, au contraire, que cette autonomie représente un avantage conféré aux personnels professionnels en échange d'une expertise qui peut être démontrée, ce qui suppose la présence de mécanismes de régulation. L'autonomie reconnue aux enseignantes et aux enseignants dans l'exercice de leurs fonctions ne devrait pas, en effet, les dispenser de rendre compte de leurs activités. Au contraire, plus ils accepteront de le faire, plus il sera possible de travailler au développement d'un accompagnement professionnel qui réponde à leur besoin et ils pourront aussi bénéficier d'une plus grande reconnaissance de leur autonomie dans les faits.

Bien plus que l'autonomie professionnelle, c'est l'isolement professionnel qui semble mis en

cause actuellement à l'enseignement collégial, isolement qui peut donner accès à une grande liberté d'action, à une importante diversité dans les pratiques, voire aussi à des disparités dans certains cas. Cet isolement que certains confondent par moment avec l'exercice de l'autonomie professionnelle est aussi source de difficultés, tant pour les enseignantes et les enseignants, en particulier les plus jeunes, que pour les élèves. **Mais l'autonomie professionnelle du personnel enseignant des collèges n'est pas à confondre non plus avec la liberté académique souvent réclamée par les professeurs d'université.** Certes, l'exercice d'une certaine liberté est aussi nécessaire au collégial, de manière à permettre l'innovation et l'expression d'une fonction critique. Mais cette liberté qu'on ne devrait pas invoquer pour se soustraire à des exigences de la pratique professionnelle enseignante, comme c'est parfois le cas à l'université⁵ comme au collégial, n'est pas appelée à jouer le même rôle aux deux ordres d'enseignement, **la mission des universités et celle des collèges n'étant pas identiques.** Plusieurs phénomènes les distinguent, mais en l'occurrence, ce qu'il convient de mettre ici en évidence c'est principalement le fait que les universités ont, entre autres missions, celle de créer, de développer de nouveaux savoirs disciplinaires dans un contexte de spécialisation, alors que les collèges, en complémentarité avec les universités, en particulier au secteur préuniversitaire, ont d'abord une mission de formation fondamentale, c'est-à-dire de formation axée sur les fondements, la maîtrise des concepts de base et des repères historiques de champs de savoirs donnés, ainsi que le développement d'habiletés de base. S'il s'agit bien d'une des missions de l'enseignement supérieur en général, elle demeure néanmoins différente de celle des universités.

Cette autonomie professionnelle du personnel enseignant des collèges ne saurait se définir

5. Problème évoqué notamment par Pierre DeCelles et rappelé par Denis Bertrand, *op.cit.*, p. 176. Voir aussi, Conseil supérieur de l'éducation, *Réactualiser la mission universitaire*, p. 59 et 60.

davantage en référence à l'autonomie des professions libérales, tout simplement parce que le cadre dans lequel se déroule l'activité professionnelle du médecin ou de l'avocat, par exemple, et celui de l'enseignant à l'ordre collégial ne sont pas du tout les mêmes. Pensons simplement au fait que dans un cas la clientèle est captive, que dans l'autre elle ne l'est pas, et donc aux conséquences directes que cette situation entraîne sur l'expression de l'imputabilité des actes. Autre exemple possible, pensons cette fois au fait que la coordination du travail des membres des professions dites libérales s'exerce bien souvent par la standardisation des qualifications, d'où le peu d'encadrement requis dans l'exercice de leurs activités⁶. Peut-on penser qu'il en soit ainsi pour le personnel enseignant des collèges, alors même qu'il ne dispose bien souvent, à l'embauche tout au moins, d'aucune formation professionnelle propre, que l'on souhaite voir évoluer son travail vers une pratique plus collective, plus engagée institutionnellement et à certains égards moins standardisée, compte tenu de la diversité croissante des clientèles ?

Cela dit, **cette autonomie devrait demeurer substantielle** pour répondre aux exigences de l'acte d'enseigner, en particulier à l'enseignement supérieur, tout en demeurant liée par les encadrements inhérents à tout projet collectif. L'autonomie s'inscrit inévitablement dans un univers de contraintes auquel aucun acteur scolaire ne peut échapper. Le Conseil ne croit pas pour autant que l'autonomie professionnelle du personnel enseignant soit vraiment menacée actuellement, dans le réseau collégial. C'est plutôt l'isolement traditionnel perçu par certains comme garant de l'autonomie professionnelle qui perd du terrain. C'est le champ d'application de l'autonomie qui se redéfinit ; son exercice responsable qui est aussi mis en relief par le fait que l'imputabilité, sa contrepartie, est aujourd'hui plus ouvertement réclamée. **Le Conseil est, pour sa part, optimiste face aux changements en cours, face à cette autonomie qui se restructure maintenant sur une base plus**

collective. Il croit même qu'il faut miser sur ces changements, ne pas en rester à la remorque, l'autonomie devant plutôt contribuer à les définir, à bâtir plutôt qu'à résister. Il faudrait trouver la *façon de conjuguer l'engagement dans un projet collectif et une autonomie non défensive⁷.

5.2 Par l'insertion possible des multiples composantes de la pratique dans des cheminements variables

Comme on a pu le constater, le travail du personnel enseignant des collèges ne se définit pas uniquement par la prestation de cours et la préparation immédiate qu'ils requièrent. Les responsabilités cumulées avec les années, notamment en matière d'élaboration et de gestion des programmes, ne peuvent qu'accroître la part d'engagement institutionnel ou de service interne attendue des enseignantes et des enseignants. Par ailleurs, ni le perfectionnement ni la recherche ne peuvent être constamment portés à la marge de leur activité professionnelle. Tel est du moins le point de vue que le Conseil veut exprimer ici.

Sans les prescrire comme fonctions au même titre que l'enseignement proprement dit, celui-ci demeurant la fonction première de la pratique professionnelle enseignante, le Conseil est d'avis que **ces autres activités essentielles à son bon développement pourraient être mieux recon-** Personne ne devrait pouvoir échapper au perfectionnement. La recherche, abordée dans une perspective large, dans une perspective qui renvoie, par exemple, à l'idée de *scholarship⁸ de plus en plus présente aujourd'hui dans les collèges communautaires américains, devrait également concerner l'ensemble du personnel enseignant des collèges québécois. Tous et toutes devraient aussi pouvoir fournir des contributions significatives en matière de service interne, que ce soit par la participation aux instances de coordination, aux travaux

6. Henry Mintzberg, *op.cit.*, p. 314.

7. Conseil supérieur de l'éducation, *op.cit.*, p. 51.

8. Le phénomène est décrit au chapitre précédent.

de comités, à la coordination départementale ou autrement.

Il ne fait pas de doute que **pour faciliter l'émergence du sentiment d'appartenance, la participation aux instances officielles du collègue (commission des études, comités de programme, conseil d'administration, etc.) et aux autres comités apparaît comme une donnée importante.** Ceux et celles qui y participent semblent plus enclins à développer cette responsabilité institutionnelle recherchée pour tout le personnel enseignant. Les avantages qu'ils retirent de cette participation sont parfois très significatifs, ne serait-ce que par l'occasion qu'elle offre de mieux voir les contributions possibles du personnel enseignant et le pouvoir réel qu'il exerce. **Il faudrait éviter que ces responsabilités reviennent toujours aux mêmes personnes.** Car, à défaut d'un partage équitable, ceux et celles qui se sentent obligés de tout faire ploient sous le poids de la charge de travail. Il peut arriver aussi que les personnes qui n'ont pas l'habitude d'y participer hésitent à s'engager dans ce *cercle d'initiés+, craignant la lourdeur du travail, mais peut-être aussi éprouvent-ils le sentiment d'une certaine incompetence, vu leur manque d'expérience et de soutien pour exercer les tâches requises. Une telle situation contribue aussi à entretenir chez les enseignantes et les enseignants des compréhensions différentes de leurs responsabilités, ce qui rend d'autant plus difficile le travail collectif.

Si tous et toutes y sont conviés, **on ne saurait toutefois attendre les mêmes engagements de tous les membres du personnel enseignant peu importe les particularités de leur cheminement professionnel, ou encore sans égard à celles de leur équipe de travail.** La nature et les modalités des activités pourraient varier, selon les personnes concernées et les caractéristiques institutionnelles, mais la responsabilité devrait atteindre tout le monde sans exception. Tout en étant soucieux de ne pas tomber dans le piège de la comptabilité des actes professionnels, chacune de ces composantes, à savoir le service interne, le perfectionnement, la

recherche⁹ et même le service à la collectivité, devrait être considérée comme un apport essentiel à la réalisation de la fonction première qu'est l'enseignement. En reconnaître l'importance pourrait vouloir dire, par exemple, en prévoir l'exercice dans le partage des tâches au sein des équipes de travail, dans le cheminement professionnel des individus, dans l'évaluation de leur travail au sein de l'établissement, voire aussi dans les critères d'embauche des nouvelles recrues. Sans en faire une obligation annuelle pour chacun et chacune, ce pourrait être une obligation rattachée au développement professionnel des individus, une tâche collective à partager équitablement au sein d'équipes de travail. **Autant le perfectionnement, la recherche, le service interne, que le service à la collectivité ne devraient être laissés simplement à l'initiative individuelle. Le Conseil y voit des responsabilités collectives à assumer auxquelles toutes et tous devraient être conviés, à un moment ou l'autre de leur trajectoire et selon des modalités variables.**

Cette ouverture à la reconnaissance de l'ensemble des composantes du travail des enseignantes et des enseignants s'appuie en quelque sorte sur cette idée qu'il n'existe pas un modèle unique applicable à tous et à toutes et reproductible d'année en année tout au long d'une carrière. L'idée de modulation de la tâche préconisée par Bertrand pour les professeurs d'université pourrait être envisagée aussi à l'enseignement collégial. Plus particulièrement, ce qui est intéressant ici, c'est cette idée de partage du travail au-delà du nombre de cours par enseignante ou enseignant à chaque trimestre; un partage qui implique toute la tâche plutôt qu'un partage qui se fait essentiellement sur la base de cours à dispenser et de groupes d'élèves à rencontrer; un partage qui s'opère dans une perspective temporelle plus longue qu'une année et qui tient compte de la complémentarité du travail et du cheminement des différents acteurs, ainsi que de la gestion des ressources disponibles¹⁰.

9. Au sens de *scholarship+.

10. Denis Bertrand, *op.cit.*, p.170 et suivantes.

Enfin, un partage qui saura éventuellement démontrer qu'il est possible de tirer profit de l'exercice de l'autonomie institutionnelle.

5.3 En cessant d'occulter les différences intersectorielles

Une autre source importante de différenciation dans les pratiques concerne l'appartenance sectorielle. **L'ordre collégial a cette caractéristique particulière de permettre la cohabitation de deux grands secteurs dont les finalités ne sont pas identiques. Certains y perçoivent deux réalités fort différentes, deux réalités qu'on aurait avantage à mieux distinguer**, y compris au regard du statut professionnel des personnes qui y enseignent. Dans son ouvrage sur l'avenir des cégeps, Inchauspé reconnaissait, par exemple, l'existence de deux types de professeurs dans le réseau collégial. Le professeur de la filière technologique et celui de la filière préuniversitaire. Selon lui, la principale différence concerne les activités de recherche, plus particulièrement le fait qu'au secteur technique les enseignantes et les enseignants sont engagés dans des activités de diffusion technologique, étant donné leurs productions et activités de transfert technologique et de recherche appliquée. Cet engagement devrait, selon lui, leur être reconnu statutairement. Au préuniversitaire, c'est essentiellement dans le champ de la recherche pédagogique et didactique qu'il convie pour sa part le personnel enseignant et il ne croit pas qu'il faille y reconnaître un engagement statutaire¹¹.

D'autres sont plutôt tentés de contester, ou tout au moins d'amenuiser ces différences, les tenants pour secondaires comparativement à tout ce qui peut les distinguer à d'autres égards. Ainsi, plusieurs disent observer des différences importantes entre les programmes de la formation générale et ceux de la formation spécifique; différences qui pourraient même être plus prononcées là qu'entre ceux du technique et ceux du préuniversitaire. Selon ce point de vue, ce ne serait donc pas deux types d'enseignantes et

d'enseignants, mais au moins trois qui coexisteraient dans les collèges : ceux de la spécialisation au préuniversitaire, ceux de la spécialisation au technique et ceux de la formation générale, par exemple. Sans compter que des différences importantes prévalent aussi entre les programmes ou familles de programmes à l'intérieur des grands secteurs.

Il n'est pas facile de pointer les différences les plus structurantes¹². Des études en ont mis en relief quelques-unes, mais en considérant essentiellement les deux grands secteurs de formation, donc en l'absence de comparaison sur d'autres bases. Les différences observées, jusqu'à maintenant, concernent plus particulièrement la configuration des activités inhérentes à l'exercice de la fonction de travail, les aspects collectifs et interactifs de la pratique, les caractéristiques de la relation pédagogique, les sources d'alourdissement de la tâche et, au bilan, les sources d'insatisfaction par rapport au travail.

À propos de la configuration des activités, Grégoire *et alii* avaient observé, par exemple, une plus grande diversité dans la tâche, au secteur technique¹³. En 1988, le Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et ensei-

12. Voir la conférence présentée par Solange Ducharme dans le cadre du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, en juin 1997.

13. Réginald Grégoire *et alii*, *op.cit.*, p. 120-122. Les enseignantes et les enseignants des spécialisations avaient, disaient-ils, plus tendance à procéder à des réaménagements du temps-horaire. Leurs modes d'intervention paraissaient plus diversifiés. Ils participaient davantage à des rencontres hors de la classe avec les élèves dans le cadre de projets particuliers. Leurs activités de préparation de cours semblaient plus diversifiées. Leurs modalités d'évaluation des apprentissages paraissaient aussi plus variées et ils consacraient moins de temps à la correction que ceux des disciplines. En outre, les enseignantes et enseignants des spécialisations s'engageaient davantage dans des activités de perfectionnement. Tous deux ne s'intéressaient pas non plus aux mêmes types d'activités. En outre, ceux du technique étaient plus souvent en contact avec les coordonnateurs de département et ces échanges portaient sur un plus grand nombre de sujets. Sur plus d'un aspect, leurs échanges avec les administrateurs étaient aussi plus fréquents. À noter que le terme *spécialisation* désigne ici les cours de spécialisation de la formation technique essentiellement. Les disciplines regroupent alors la formation générale et préuniversitaire.

11. Paul Inchauspé, *L'Avenir du cégep [...]*, p. 67.

gnants de cégep, faisait de son côté une référence explicite aux responsabilités supplémentaires du personnel enseignant du secteur technique quant à la promotion, à l'information scolaire, à l'achat d'équipement, aux stages, notamment¹⁴. On prétendait aussi que les différences pédagogiques et disciplinaires de la tâche n'étaient pas suffisamment considérées. L'élargissement de la mission des collèges vers la recherche et les services à la collectivité étaient également vu comme présentant de nouvelles exigences pour les enseignantes et enseignants du technique, notamment. Selon le comité, *l'importance des composantes centrales varient d'une discipline à l'autre de même que la fréquence et la diversité des activités connexes¹⁵+. On y parlait d'ailleurs explicitement de méprise dans l'utilisation du mécanisme utilisé pour assurer la répartition des enseignements. Enfin, Dessureault observait lui aussi, récemment, des différences importantes pour ce qui est des activités accomplies à l'intérieur de la tâche, de la répartition du temps consacré à leur exécution, ainsi qu'au chapitre de la durée de la semaine de travail. Selon ses observations, les heures de travail effectivement réalisées seraient plus nombreuses au technique, les écarts avec le préuniversitaire n'étant d'ailleurs pas négligeables¹⁶.

À propos des aspects collectifs et interactifs de la pratique, Grégoire *et alii* notaient une plus grande individualisation de la pratique au préuniversitaire et en formation générale qu'en formation

technique¹⁷. Pour ce qui est de l'environnement humain, ils observaient aussi plus de rapports professionnels au technique qu'ailleurs¹⁸. Pour ce qui est des **caractéristiques de la relation pédagogique**, Grégoire *et alii* avaient remarqué, par exemple, plus souvent au secteur technique qu'ailleurs, l'utilisation de formules pédagogiques déterminées d'abord par le contenu et le contexte matériel, plutôt que par les caractéristiques des élèves¹⁹. Mais ils y notaient également, comme on l'a vu précédemment, une plus grande diversité dans les méthodes pédagogiques de même qu'une plus grande proximité dans les rapports des enseignantes et des enseignants avec leurs élèves. En outre, toutes les études semblent indiquer un rapport aux élèves plus difficile et moins satisfaisant pour le personnel enseignant de la formation générale et du préuniversitaire que pour celui du technique.

À propos des sources d'alourdissement de la tâche, Dessureault notait là encore des différences importantes. Ainsi, dit-il, les facteurs d'alourdissement repérés au technique originent davantage de l'évolution du métier (évolution des connaissances, des technologies et renouvellement du programme), alors que ceux du préuniversitaire et de la formation générale proviennent davantage des mesures de renouveau. **Considérant enfin les sources d'insatisfaction,** on ne saurait prétendre

14. Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégeps, *op.cit.*, p. 86 et suivantes.

15. *Ibid.*, p. 109.

16. Rappelons que dans cette étude, la moyenne des heures hebdomadaires de travail des enseignantes et des enseignants du secteur préuniversitaire et des disciplines de la formation générale était estimée à 40 heures pour l'ensemble des activités reliées à leur travail, celle des enseignantes et des enseignants du technique l'était à 50,9 heures, pour ce qui est du semestre d'automne de l'année 1994. Les moyennes estimées pour le semestre suivant étaient respectivement de 41 et 47,6 heures.

17. Réginald Grégoire *et alii*, *op.cit.*, p. 116. Ainsi, par exemple, pour ce qui est de la préparation et de la conduite de l'activité : les personnes enseignant dans une spécialité consultaient davantage leurs collègues pour la préparation de leurs cours; leurs plans de cours étaient plus souvent élaborés en département et suivaient de plus près les consignes du Ministère; le choix des modalités d'évaluation des apprentissages se faisait plus souvent individuellement chez les enseignantes et enseignants des disciplines que chez les autres.

18. *Ibid.*, p. 116-117. Ce qui impliquait : plus de recours aux différents services; plus d'échanges entre enseignants et coordonnateurs; plus d'échanges entre collègues sur les problèmes des élèves; plus souvent de rencontres obligatoires individuellement ou en petits groupes avec les élèves; des rapports différents avec les administrateurs, en particulier pour ce qui est du contenu des échanges; une vie départementale plus collégiale; des réunions plus nombreuses; une meilleure assistance; une plus forte implication dans les différents comités; moins d'engagements toutefois dans les activités syndicales.

19. *Ibid.*, p. 119-120.

que les enseignantes et les enseignants de la formation préuniversitaire et de la formation générale soient globalement moins ou plus heureux que les autres. Ce sont plutôt les objets de frustration qui varient. Dans l'étude de Grégoire *et alii*²⁰ par exemple, le personnel enseignant du préuniversitaire et de la formation générale se plaignait davantage du climat qui régnait dans les départements, des rapports avec l'administration, de la dévalorisation de la profession, de fatigue et de lassitude. À noter que l'enquête Berthelot laissait croire que l'épuisement professionnel pouvait être plus présent au secteur technique. Dans cette enquête, le personnel enseignant du préuniversitaire et de la formation générale évoquait plus souvent son manque de pouvoir, alors que leurs collègues de la formation technique déploraient plutôt le pouvoir insuffisant des coordonnateurs de département²¹. Les représentantes et représentants du technique étaient plus positifs face à l'influence de la commission pédagogique, du conseil d'administration et des associations pédagogiques et professionnelles²². Ceux et celles du préuniversitaire et de la formation générale étaient, par contre, plus présents à la commission pédagogique²³. Les enseignantes et les enseignants du technique se montraient plus satisfaits que les autres de leurs relations avec leurs collègues, de la reconnaissance sociale de la profession, de la diversification des tâches et de la relation avec les élèves. Ils montraient un taux de satisfaction générale plus élevé, étant aussi plus enclins à dire qu'ils rechoisiraient l'enseignement²⁴.

De telles observations illustrent, encore une fois et d'une autre façon, l'importante diversité des pratiques et des perceptions qu'en ont les enseignantes et les enseignants à l'ordre collégial. **Il ne semble pas faire de doute que des différences existent dans les pratiques professionnelles des ensei-**

gnantes et des enseignants, selon le secteur où ils travaillent. Sans doute pour favoriser la coexistence des deux grands secteurs de formation propres à l'ordre collégial, l'histoire des collègues jusqu'à ce jour révèle une tendance à occulter leurs différences. Si ces différences avaient été moins dissimulées dans le passé, peut-être aurions-nous moins de difficultés aujourd'hui à envisager et réussir l'arrimage des formations, plus particulièrement celui de la formation générale et de la formation technique²⁵. **La reconnaissance de différences peut s'imposer non pas pour diviser davantage les enseignantes et les enseignants en fonction du secteur de formation qui les emploie, mais plutôt pour mieux répondre à leurs besoins spécifiques.** À plusieurs moments de son histoire et même encore récemment, des personnes ont revendiqué l'éclatement de ce réseau. Plus significative, toutefois, fut la voix de ceux et de celles qui ont préconisé une plus grande autonomie de fonctionnement pour l'un et l'autre secteurs, reconnaissant ainsi l'existence de différences, tout en insistant sur le bien-fondé de leur cohabitation²⁶.

Par ailleurs, les données disponibles ne permettent pas d'affirmer que l'appartenance à un secteur soit nécessairement plus déterminante que d'autres facteurs aussi responsables de la diversité des pratiques. Peut-on réellement affirmer, par exemple, que les différences notées entre les secteurs soient plus significatives que celles qui particularisent les établissements ou même que celles qui pourraient émerger d'une observation plus attentive de l'hétérogénéité présente au sein de chacun des secteurs concernés? Certes, l'état des lieux rappelle la présence d'écarts entre les deux grands secteurs de formation, mais la lecture des pratiques en cours laisse croire qu'ils présentent peut-être plus de similitudes aujourd'hui, notamment sur les aspects collectifs et interactifs du travail. **Le Conseil pense que les**

20. *Ibid.*, p. 122.

21. Michèle Berthelot, *op.cit.*, p. 61.

22. *Ibid.*, p. 64.

23. *Ibid.*, p. 67.

24. *Ibid.*, p. 116-117.

25. Voir à ce sujet : Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une formation générale [...]*.

26. Le Conseil a d'ailleurs clairement exprimé ses vues à cet égard, en 1992, dans un avis intitulé : *L'Enseignement supérieur : Pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle.*

changements substantiels en cours dans le réseau collégial et auxquels bon nombre d'enseignantes et d'enseignants adhèrent, sont susceptibles de générer de nouvelles convergences et des alliances fructueuses en lien avec la mission de formation du collégial. Considérant, par exemple, les changements observés et souhaités dans les pratiques au regard de l'encadrement, de l'ouverture aux méthodes collectives, à l'approche programme, au regard de l'évaluation des apprentissages, de la diversification des formules pédagogiques, de l'expression de l'autonomie professionnelle, de l'engagement institutionnel, n'y a-t-il pas lieu de croire qu'il puisse s'y développer de nouveaux points de référence communs, de nouveaux enjeux à partager et utiles à l'expression d'une identité professionnelle commune, par-delà les différences sectorielles et disciplinaires ? Sans vouloir nier les particularismes du système, le Conseil est d'avis que ce qui se passe actuellement dans le réseau collégial, malgré les difficultés de parcours, pourrait être de nature à rapprocher les deux secteurs qui cohabitent difficilement depuis l'origine des cégeps; ce qui exigera toutefois des efforts mutuels substantiels. Les tentatives de changements en cours sont majeures et peuvent constituer des moyens de développer de nouveaux liens et une conscience institutionnelle renouvelée. En outre, des rapprochements sont aussi à envisager, étant donné le renouvellement du personnel enseignant, surtout si on s'en donne les moyens, ce qui n'était pas possible à l'origine des cégeps. Ne serait-ce que sur le plan de la formation du personnel enseignant, ces écarts possibles dans les années à venir ne pourront être aussi grands que ceux qui ont caractérisé les populations enseignantes des cégeps à leurs débuts²⁷.

27. On se rappellera qu'au moment de l'implantation des cégeps, il a fallu innover sur plusieurs plans en même temps. De nouveaux champs de formation devaient se développer, en particulier dans le secteur technique, et le recrutement du personnel enseignant n'a pas été facile partout. Sans présumer de l'absence de difficultés de recrutement en particulier dans certains domaines de la formation technique, il paraît logique de croire que les écarts dans les profils de formation du personnel enseignant risquent d'être moins grands dans l'avenir, surtout si on se préoccupe de développer une formation spécifique à la profession enseignante à l'ordre collégial, comme le souhaite le Conseil.

Le Conseil ne souhaite pas que se profilent dans les cégeps deux identités professionnelles fondamentalement distinctes et correspondant aux deux grands secteurs de formation. Plutôt que de miser sur la reconnaissance d'identités multiples, il croit qu'il est préférable de travailler à l'édification d'une identité professionnelle commune chez les enseignantes et les enseignants des collèges, **tout en misant sur la contribution des différences à un enrichissement mutuel.**

La principale recommandation découlant de l'étude faite par Dessureault portait précisément sur les différences qui existent entre les deux grands secteurs. Elle se lisait comme suit : *Que soit prise en considération cette réalité non monolithique dans les préoccupations syndicales et que des moyens soient mis en œuvre pour que les particularismes soient mieux connus par tous et toutes les membres du syndicat, afin que sous les murs érigés avec les années de part et d'autre puissent se dégager les fondements communs de la profession qui nous lient tous et toutes.+ Par cette recommandation, Dessureault rappelait les différences et insistait sur la nécessité de ne pas les nier tout en recherchant le noyau identitaire de la profession. Le Conseil partage cette vision des choses. Cette recherche des caractéristiques communes qui ne taisent pas les différences, paraît d'autant plus souhaitable que la formule cégep a été réaccréditée, une fois de plus dans le cadre des derniers États généraux sur l'éducation, que des voies de rapprochement paraissent en implantation dans le réseau actuellement et que le recrutement de la relève, pour autant qu'on s'en occupe réellement, peut aussi représenter un élément de conjoncture favorable à d'éventuels rapprochements. **Le fait de miser sur l'émergence de caractéristiques professionnelles communes, sans occulter les différences, représente peut-être même un élément de survie des collèges, sous la forme connue jusqu'à maintenant.**

5.4 En favorisant la mobilité professionnelle

L'absence de mobilité réelle, voire de possibilités de changer de fonction en cours de cheminement

professionnel, est parfois présentée comme une contrainte de la profession enseignante. Actuellement, il existe quelques ouvertures dans les conventions collectives du côté des mécanismes d'assignation provisoire, mais elles demeurent limitées. La question qui se pose ici est de savoir s'il faut promouvoir un tel type de mobilité à l'enseignement collégial.

Le Conseil est d'avis qu'il pourrait effectivement être souhaitable que plus d'enseignantes et d'enseignants occupent d'autres fonctions, connexes à l'enseignement, dans leur collège ou ailleurs, sans perdre la possibilité de retour dans leur poste d'enseignant si désiré. Il semble qu'on ait fait une erreur en cloisonnant trop et en rendant impossible ce retour à l'enseignement après l'exercice d'une fonction administrative, comme cela se fait dans les universités, par exemple. Un aller-retour dans des fonctions différentes pourrait favoriser une meilleure connaissance de l'environnement éducatif, des possibilités d'intervention, des lieux de participation possibles, des occasions d'influence et de complémentarité dans le travail des différents acteurs scolaires, enseignants et non-enseignants, en somme, une meilleure compréhension de l'ensemble des enjeux en cause sur le plan institutionnel. Il comporterait aussi l'avantage de favoriser la dissémination des préoccupations d'ordre pédagogique, contribuant peut-être, ce faisant, à réduire le clivage entre le pédagogique et l'administratif. On devrait non seulement permettre, mais favoriser ces changements de fonction en cours de cheminement professionnel, ceux-ci devenant d'ailleurs plus faciles dans le contexte actuel où la pratique professionnelle enseignante prend plus d'expansion, en particulier par une implication plus grande du côté de la gestion pédagogique. Cette mobilité entre l'enseignement et d'autres pratiques au sein de l'établissement, ou même dans d'autres organismes externes, pour des périodes de temps données, pourrait donc être encouragée avec profit, à la condition toutefois de se pratiquer en toute équité avec les autres catégories d'employés. C'est donc dire qu'une telle ouverture ne devrait pas servir uniquement de moyen de gérer le personnel

enseignant en disponibilité ou menacé de l'être, par exemple; qu'elle ne devrait pas non plus se limiter au personnel enseignant, les personnels professionnel et administratif pourraient eux aussi tirer profit d'un contact plus étroit avec la pratique de l'enseignement; enfin, que toutes ces affectations devraient se faire dans le plus grand respect des qualifications professionnelles requises par les postes concernés.

Les enseignantes et enseignants rencontrés dans le cadre de la consultation de la Commission de l'enseignement collégial n'ont pas présenté, cependant, un grand intérêt pour ces possibilités de mobilité comprise surtout comme l'exercice temporaire d'autres fonctions à l'intérieur de leur établissement. Ils se sont montrés peu intéressés ou encore ont dit craindre des problèmes d'adaptation lors du retour à l'enseignement. Ils prétendaient aussi que ces pratiques n'étaient pas valorisées ni soutenues dans le milieu collégial. Le Conseil ne croit pas moins à la pertinence de ces ouvertures et à l'utilité de les promouvoir. **Un intérêt plus significatif a toutefois été exprimé par rapport à un rapprochement avec le marché du travail, en particulier au secteur technique.** On y attribue deux fonctions bien particulières : une fonction de ressourcement et une fonction de soupape de sécurité advenant le cas où l'enseignant devrait ou souhaiterait quitter l'enseignement. Ces liens recherchés avec le marché du travail se concrétiseraient, soit par l'interruption de l'enseignement pendant un certain temps pour se consacrer à une activité professionnelle en dehors du collège, soit par l'exercice d'une autre activité professionnelle en parallèle à l'enseignement. Les données de l'enquête Berthelot indiquaient d'ailleurs que ces pratiques professionnelles en parallèle n'étaient pas négligeables à l'enseignement collégial. Que sont-elles devenues aujourd'hui? On ne saurait le dire. On sait, toutefois, que les dernières négociations ont conduit à l'identification d'un certain nombre de balises limitant l'exercice du double emploi pour les personnes disposant déjà d'un poste à temps complet. Le Conseil ne peut que se réjouir de l'existence de ces nouvelles dispositions et inciter à leur mise en application.

Autant le contact avec le marché du travail est nécessaire à l'enseignement, autant il peut lui être nuisible s'il se traduit par le double emploi²⁸. La pratique professionnelle enseignante telle que présentée ici ne saurait s'exercer sans ce contact, mais elle ne parviendrait pas non plus à rencontrer toutes ses exigences dans un contexte de double emploi, en d'autres termes dans un contexte où l'exercice d'une fonction de travail autre que l'enseignement accapare une part importante des disponibilités de l'enseignante ou de l'enseignant. **Pour rendre possible ce contact avec le marché du travail, dans une perspective de développement professionnel et institutionnel, sans sacrifier d'autres exigences de la pratique professionnelle enseignante, le Conseil est d'avis qu'on aurait avantage à faciliter les possibilités d'alternance**, par des formules de stages ou de prêts de service, par exemple. **Une certaine forme de modulation de la tâche pourrait aussi être envisagée de manière à permettre l'exercice concomitant de l'enseignement et de la spécialité professionnelle.**

En somme, la diversité des pratiques doit être admise à l'enseignement collégial, tant sous l'angle des pratiques pédagogiques que sous celui de la configuration et de la modulation des activités auxquelles elle peut donner lieu. Cette diversité est même souhaitée, vue comme une richesse à préserver, parce qu'elle peut contribuer à rendre possible le changement, l'évolution, sans nécessairement impliquer la disparité dans les pratiques; parce qu'elle est d'une certaine façon à l'image de la société dont les besoins sont multiples et qu'elle permet d'offrir aux élèves une ouverture culturelle plus grande. L'hétérogénéité croissante des clientèles et leurs besoins de formation s'accommodent d'ailleurs mieux d'une diversité des pratiques que de la conformité à un modèle unique.

28. Le double emploi considéré ici est celui qui consiste à exercer de façon substantielle une autre fonction de travail tout en étant déjà affecté à un emploi à temps complet.

Lorsqu'elle s'inscrit dans les approches pédagogiques, elle peut être une richesse, un gage de créativité. Elle peut être moins acceptable, toutefois, quand elle porte atteinte à la qualité d'exercice des fonctions de travail, ou encore quand elle touche à la finalité de l'engagement dans les composantes institutionnelles de la tâche. Ce n'est plus la diversité qui est alors en cause, mais davantage une question de disparité et d'iniquité même. Ses effets pervers se manifestent aussi quand la diversité des pratiques a pour effet de générer des attentes différentes, voire contradictoires au regard des élèves, quand elle pose des problèmes d'identité professionnelle, quand elle rend difficile le ralliement sur des projets ou objectifs collectifs, ou encore quand elle rend la communication difficile entre les partenaires des différents secteurs de formation. **La diversité des pratiques s'avère une nécessité dans l'organisation de l'enseignement au collégial. Toutefois, le Conseil est d'avis qu'on aurait avantage à mieux baliser son application, non pas dans une perspective d'uniformisation et de standardisation, mais plutôt avec l'objectif de favoriser une plus grande cohérence et une équité dans la répartition des tâches, dans toutes les sphères de l'activité professionnelle enseignante.**

Cherchant à favoriser une meilleure reconnaissance de la diversité des pratiques sans sacrifier la recherche d'une identité professionnelle commune au sein du personnel enseignant des collèges, et ce, pour permettre la mise en place de conditions d'exercice plus équitables, ainsi qu'une meilleure utilisation des ressources disponibles, le Conseil pense qu'il faudrait, entre autres choses

16. ne pas restreindre la pratique professionnelle enseignante au collégial à un modèle unique applicable à tous et à toutes, reproductible d'année en année tout au long d'une carrière; au-delà de l'enseignement proprement dit, le service interne, le perfectionnement, la recherche et le service à la

collectivité représentent des responsabilités individuelles et collectives auxquelles tous et toutes devraient être conviés, au cours de leur trajectoire professionnelle et selon des modalités variables;

- 17. miser sur l'émergence de caractéristiques professionnelles communes entre les deux grands secteurs de formation de l'ordre collégial, tout en ne masquant pas leurs différences;**
- 18. favoriser une plus grande mobilité entre l'enseignement et d'autres pratiques professionnelles ou administratives à l'intérieur du réseau collégial, voire d'autres instances du système d'éducation (ministère, associations...), de manière à contribuer au développement d'une approche moins cloisonnée et plus systémique de la carrière;**
- 19. privilégier l'alternance et la modulation de la tâche, plutôt que la pratique du double emploi, pour trouver de nouvelles voies permettant de développer des relations stimulantes avec le marché du travail, tant professionnellement qu'institutionnellement.**

Conclusion

Pour relever les défis qui se posent à l'école d'aujourd'hui, le Conseil est d'avis qu'une évolution s'impose, même dans la pratique professionnelle enseignante, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Depuis quelques années, le collégial a amorcé des changements majeurs, d'où le choix de réfléchir plus concrètement à cette évolution de la pratique, à cet ordre d'enseignement.

Le Conseil a d'abord présenté ce qu'il retient comme grands paramètres d'une pratique professionnelle enseignante renouvelée, à savoir : une plus grande complicité entre l'enseignement et l'apprentissage, un élargissement du cadre de référence de la pratique et de sa dimension collective et, enfin, une réelle prise en charge du développement de la profession par le personnel enseignant. Il y voit un idéal moteur qui remet en question aussi bien les rôles de l'enseignant en classe, sa place et ses fonctions dans l'établissement, que sa responsabilité face au développement de sa profession.

Le Conseil est conscient de la difficulté du projet proposé et de l'envergure des attentes exprimées à l'égard du personnel enseignant. Il comprend toutefois que leur réalisation est susceptible d'entraîner un partage plus équitable de l'ensemble des responsabilités inhérentes à la pratique professionnelle enseignante, une plus grande efficacité dans le travail et, ultimement, une meilleure qualité de services. La lecture qu'il a faite de ce qui se dessine actuellement au collégial lui a fait constater d'ailleurs l'importante parenté que ce projet entretenait avec les changements fondamentaux en cours dans le réseau, malgré les difficultés de parcours et les réajustements qui s'imposeront vraisemblablement avec le temps. Sans avoir la prétention de circonscrire, dans ce document, tout ce qui peut faire obstacle à la réalisation du projet qu'il propose, le Conseil a choisi de mettre en relief, dans cet avis, quatre lieux d'enjeux qu'il juge particulièrement importants pour le développement d'un professionnalisme collectif à l'ordre collégial.

Dans un premier temps, considérant la nécessité de stimuler l'engagement institutionnel des

enseignantes et des enseignants, le Conseil invite le milieu collégial à une mise à jour des structures organisationnelles locales qui tiennent compte, notamment, des nouvelles exigences reliées à la mise en œuvre des programmes ainsi que du besoin de mieux soutenir le développement professionnel du personnel enseignant. Il est d'avis

- 1. que l'émergence, en particulier au sein des départements, de pratiques plus responsables et plus stimulantes au regard du développement professionnel représente un défi majeur pour les années à venir, d'où la nécessité de promouvoir la responsabilisation de cette instance et des acteurs qui la composent.**

Pour y parvenir, il pense

- 2. qu'il faudrait revoir les conditions d'exercice de l'autonomie institutionnelle, tout particulièrement en favorisant un plus grande ouverture à la négociation locale de certaines des conditions régissant l'organisation du travail, de manière à fournir aux acteurs des collèges les moyens de revoir leur organisation interne et ainsi tenir compte de leur réalité institutionnelle propre;**
- 3. qu'il faudrait revaloriser et mieux soutenir l'exercice de la coordination départementale; il invite plus particulièrement les acteurs des établissements à procéder localement à l'analyse du mandat et des exigences rattachées à la fonction dans le contexte actuel, à y désigner des personnes capables d'exercer un leadership de qualité et, enfin, à leur offrir toute la marge de manœuvre et le soutien institutionnel nécessaires à l'exercice de leur fonction;**
- 4. qu'il faudrait rendre plus explicite le devoir de chaque enseignant et de chaque enseignante de participer activement à la réalisation des responsabilités et tâches départementales, incluant les contributions aux**

instances programmes, de même que celui de tous les départements de rendre compte à la Direction des études des activités réalisées, des moyens utilisés et des résultats observés; le *Règlement sur le régime des études collégiales* ou encore la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* pourraient contenir une disposition à cet effet.

Dans un deuxième temps, il rappelle l'importance de procéder à une évaluation plus systématique du personnel enseignant et invite les acteurs du milieu

5. à poursuivre le développement d'une culture de l'évaluation, non seulement en misant sur le potentiel des changements en cours dans le réseau, mais aussi en se donnant des moyens d'établir une saine communication, et ce, tout particulièrement par des modifications dans certaines pratiques de gestion, par la responsabilisation des départements, ainsi que par des changements dans les pratiques syndicales, ce qui appelle une réflexion substantielle sur la contribution des associations syndicales au développement de la profession et à la qualité de l'éducation;
6. à viser explicitement à l'équité dans la pratique de l'évaluation, ce qui suppose minimalement le recours à une pluralité de mesures faisant appel aux points de vue de plus d'une catégorie d'acteurs (élèves, pairs, administrateurs), une pratique évaluative qui chemine à la mesure de l'accompagnement professionnel réellement disponible et qui s'applique à toutes les catégories de personnels sans exception, dans le respect de leur contribution à la réalisation de la mission des collèges;
7. à favoriser chez le personnel enseignant le développement des compétences reliées à l'utilisation de l'évaluation formative, tant au regard des apprentissages des élèves que

du cheminement des enseignantes et des enseignants.

De telles mesures s'imposent, selon le Conseil, pour parvenir

8. à relever le défi que représente l'implantation d'une évaluation dont la fonction première est d'apporter une contribution significative au développement professionnel du personnel enseignant et qui suppose, notamment, que les enseignantes et les enseignants s'approprient le dossier de l'évaluation pour y devenir pro-actifs, dans une dynamique de partage réel des responsabilités avec les directions de collège.

Dans un troisième temps, il propose de considérer les enjeux reliés à la qualification, invitant plus particulièrement les acteurs du réseau

9. à cerner les compétences réellement requises par la pratique professionnelle enseignante au collégial, tant dans le cadre d'une formation initiale que d'une formation continue, et ce, dans un avenir rapproché; lorsque ces formations seront disponibles, elles devraient être requises pour la pratique de l'enseignement à l'ordre collégial.

Il pense également

10. qu'outre les savoirs disciplinaires dont il faudrait maintenir toute l'importance, au moins cinq champs de compétences et de savoirs pourraient apparaître au projet de formation des futurs maîtres de l'enseignement collégial : compétences d'ordres psychopédagogique et didactique d'abord, mais aussi compétences interdisciplinaires, compétences reliées à l'initiation à la recherche, à l'utilisation des NTIC et compétences relevant de la socialisation à l'univers professionnel de l'enseignement;
11. que le perfectionnement devrait être perçu et vécu comme une partie intégrante de

toute pratique enseignante; qu'il devrait faire l'objet d'une responsabilité partagée dont les retombées sont autant collectives qu'individuelles, et ce, dans le respect des priorités institutionnelles;

12. qu'il y a lieu de favoriser l'émergence de réseaux d'échanges d'informations entre collègues et y soutenir la participation des enseignantes et des enseignants, dans une perspective réseau de consolidation de l'expertise professionnelle et d'harmonisation des programmes de formation;
13. qu'il y a lieu de favoriser l'exercice de la fonction de *scholar+ en milieu collégial, par des mesures d'incitation et de soutien aux enseignantes et aux enseignants, pour qu'ils s'investissent eux-mêmes dans des projets particuliers, mais aussi pour qu'ils soient incités à prendre connaissance des résultats de recherches et qu'ils soient en mesure, le cas échéant, de les réinvestir dans leur pratique;
14. que des programmes d'accueil et d'intégration devraient être accessibles à toute personne nouvellement embauchée dans un établissement; de tels programmes devraient contenir des dispositions relatives au perfectionnement, mais aussi des dispositions relatives aux modalités d'insertion dans l'emploi, de manière à favoriser, par exemple, une intégration plus systématique de la relève dans les équipes existantes et une insertion en emploi plus progressive.

Enfin, le Conseil invite les gestionnaires des collèges ainsi que les enseignantes et les enseignants

15. à faire preuve d'une grande vigilance face aux difficultés rencontrées par les enseignantes et enseignants à statut précaire et à travailler activement à leur soutien de même qu'à leur intégration, de manière à limiter au maximum les effets néfastes d'un tel statut sur leur développement profes-

sionnel et leur engagement institutionnel, de même que sur la formation des élèves.

En terminant, dans un quatrième temps, le Conseil est d'avis qu'il faudrait aussi chercher à favoriser une meilleure reconnaissance de la diversité des pratiques, sans sacrifier la recherche d'une identité professionnelle commune au sein du personnel enseignant des collèges. En conséquence, il croit qu'il faudrait

16. ne pas restreindre la pratique professionnelle enseignante au collégial à un modèle unique applicable à tous et à toutes, reproductible d'année en année tout au long d'une carrière; au-delà de l'enseignement proprement dit, le service interne, le perfectionnement, la recherche et le service à la collectivité représentent des responsabilités individuelles et collectives auxquelles tous et toutes devraient être conviés, au cours de leur trajectoire professionnelle et selon des modalités variables;
17. miser sur l'émergence de caractéristiques professionnelles communes entre les deux grands secteurs de formation de l'ordre collégial, tout en ne masquant pas leurs différences;
18. favoriser une plus grande mobilité entre l'enseignement et d'autres pratiques professionnelles ou administratives à l'intérieur du réseau collégial, voire d'autres instances du système d'éducation (ministère, associations...), de manière à contribuer au développement d'une approche moins cloisonnée et plus systémique de la carrière;
19. privilégier l'alternance et la modulation de la tâche, plutôt que la pratique du double emploi, pour trouver de nouvelles voies permettant de développer des relations stimulantes avec le marché du travail, tant professionnellement qu'institutionnellement.

Bibliographie

- ASSEMBLÉE NATIONALE, *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant certaines dispositions législatives*, L.R.Q., chap. C-32.2 Éditeur officiel, Québec, 1993, 7 p.
- ASSEMBLÉE NATIONALE, *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, L.R.Q. chap. C-29, Éditeur officiel, Québec, 1994, 17 p.
- ASSEMBLÉE NATIONALE, *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, L.R.Q., chap. D-7.1, Éditeur officiel, Québec, 1995, 21 p.
- ASSOCIATION DES CADRES DES COLLÈGES DU QUÉBEC, *Mémoire de l'Association des cadres des collèges du Québec présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Montréal, 1995, 23 p.
- ASSOCIATION DES CADRES DES COLLÈGES DU QUÉBEC, *L'Évolution des pratiques professionnelles enseignantes au collégial+, présentation faite à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, mai 1996, 9 p.
- ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE AU COLLÉGIAL, *Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation du Québec*, résumé, Montréal, 1995, 8 p.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, *Mémoire déposé à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Montréal, 1995, 42 p.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, *Bulletin*, vol. 12, n° 1, sept.-oct. 1997, 6 p.
- ASTIN, W. Alexander, *The Changing American College Student : Implications for Educational Policy and Practice+, *Higher Education*, vol. 22, n° 2, 1991, p. 539 à 556.
- AYLWIN, Ulric, *Pour transformer la pédagogie+, présentation faite à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, décembre 1995, 13 p.
- BARNABÉ, Clermont, *Les enseignants et les nouveaux défis de leur fonction+, *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XI, n° 2, 1985, p. 233 à 247.
- BARR, Robert B. and TAGG, John, *From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education+, *Change*, Washington, American Association for Higher Education, vol. 27, n° 6, 1995, p. 13 à 25.
- BEAUREGARD, François, *La Pratique professionnelle des enseignantes et enseignants de cégep. Mutation ou évolution ?+, présentation faite à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, décembre 1995, 11 p.
- BERTHELOT, Michèle, *Enseigner : Qu'en disent les profs ?*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1991, 162 p.
- BERTRAND, Denis, *Le Travail professoral reconstruit : Au-delà de la modulation*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1993, 185 p.
- BOUCHARD, Oliva, *Enseigner au Cégep. Une pratique en évolution +, présentation faite à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, mai 1996, *FNEEQ-Actualité*, vol. 10, n° 3, oct. 1996, p. 4 à 6.
- BOURDONCLE, R., *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe+, *Revue Française de pédagogie*, n° 105, oct.-nov.-déc. 1993, p. 83 à 119.

- BOWYER, Karen A., *Faculty Renewal Through Scholarship*. Dyersburg, Tennessee : Dyersburg State Community College, 1991, 8 p.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, *Pour l'avenir de l'éducation*, mémoire de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, août 1995, 109 p.
- COMITÉ CONSULTATIF SUR LA TÂCHE, *Vieillesse et condition enseignante*, personnel enseignant des cégeps, rapport d'enquête, Québec, avril 1993, 250 p.
- COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA SITUATION DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE CÉGEP, *Rapport final*, Montréal, juin 1988, 162 p.
- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION DES COLLÈGES — FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC, *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC) et la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN), selon les dispositions de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., c.R-8.2)*, Montréal, 1996, 274 p.
- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION DES COLLÈGES — FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL, *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC) et la Fédération autonome du collégial (FAC), selon les dispositions de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., c.R-8.2)*, Montréal, 1996, 234 p.
- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION DES COLLÈGES — FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE CÉGEP, *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC) et la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CEQ), selon les dispositions de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., c. R-8.2)*, Montréal, 1996, 238 p.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde*, Québec, 1996, 53 p.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *L'Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*, rapport synthèse, Québec, 1996, 20 p.
- CONSEIL DES COLLÈGES, *Enseigner aujourd'hui au collégial*, rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, janvier 1987, 75 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Collège, rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975, 185 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Collège, synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, 1975, 197 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Condition enseignante*, Québec, 1984, 219 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991, 57 p.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION,
La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle, rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1992, 56 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION,
L'enseignement supérieur : Pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle, avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, Québec, 1992, 201 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION,
Le Défi d'une réussite de qualité, rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, août 1993, 72 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION,
L'Enseignement supérieur et le développement économique : Pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie institutionnelle, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1994, 102 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1994, 51 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des Conditions de réussite au collégial : Réflexion à partir de points de vue étudiants*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995, 124 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION,
Réactualiser la mission universitaire, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995, 78 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION,
Vers la maîtrise du changement en éducation, rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1995, 91 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION,
Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales, avis à la ministre de l'Éducation, Québec, 1997, 88 p.
- COPA, George H. and Virginia H. PEASE, *New Designs for the Comprehensive High School*. Vol. 1. Berkeley, California : National Center for Research in Vocational Education, 1992, 97 p.
- CORRIVEAU, Louise, *Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui+, *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n° 3, 1986, p. 385 à 419.
- DELORS, Jacques, *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Éditions Odile Jacob, 1996, 311 p.
- DESMARAIS, Jean-Guy, *Vieillesse et renouvellement du personnel enseignant au collégial+, *Factuel*, vol. 6, n° 2, mars 1994, p. 16 et 17.
- DESSUREAULT, Guy, *Étude de tâches d'enseignants et d'enseignantes du Cégep de Trois-Rivières*, étude faite pour le Syndicat des professeur-e-s du cégep de Trois-Rivières, juin 1995, 106 p.
- DUCHARME, Solange, *Les mutations souhaitées dans les pratiques professionnelles du personnel enseignant du réseau collégial+, présentation faite à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, décembre 1995, 12 p.
- DUCHARME, Solange, *Devrons-nous subir une mutation pour innover vraiment ?+, conférence présentée dans le cadre du 17^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Hull, juin 1997.

- DUCHESNE, Richard et J.P. MARCHAND, *Étude sur les rôles et responsabilités des cadres des collèges du Québec et comparaisons statistiques des taux d'encadrement dans les secteurs public et parapublic*, mise à jour 1996, Québec, Association des cadres des collèges du Québec, 1996, 54 p.
- FAUCHER, Gaston, *Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain*, *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, mai 1991, p. 33 à 38.
- FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL, La condition enseignante ... En devenir les maîtres d'œuvre, *Factuel*, vol. 6, n° 2, mars 1994, 23 p.
- FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL, *Le cégep : symbole d'une originalité évolutive*, mémoire de la Fédération autonome du collégial soumis à la Commission des États généraux sur l'éducation, Montréal, 1995, 44 p.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Montréal, 1995, 48 p.
- FÉDÉRATION ÉTUDIANTE COLLÉGIALE DU QUÉBEC, *L'éducation au Québec : une priorité pour un meilleur devenir collectif*, mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, Montréal, 1995, 97 p.
- FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC, *L'Accessibilité à la réussite : un choix social*, mémoire pour la Commission des États généraux sur l'éducation, Montréal, 1995, 76 p.
- FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC, *FNEEQ- Actualité*, dossier enquête sur l'enseignement précaire, vol. 16, n° 4, déc. 1996, 23 p.
- FORCIER, Paul, *Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement*, *Pédagogie collégiale*, vol. 34, n° 3, février 1990, p.25 à 28.
- FORTIN, Nicole, *Prendre l'initiative*, *L'enjeu*, vol. 22, n° 4, 1993, p. 4 à 9.
- FROMENT, Dominique, *Formation continue obligatoire : l'Office des professions et le Conseil interprofessionnel sont d'accord*, *Les Affaires*, samedi 25 janvier 1997.
- GAUTHIER, Clermont, Jean-François DES-BIENS, Annie MALO, Stéphan MARTINEAU et Denis SIMARD, *La réforme de l'enseignement collégial et la professionnalisation de l'enseignement : enjeux et problèmes*, *Actes du 15^e colloque de l'AQPC*, Montréal, atelier 8D50, 1995, 10 p.
- GINGRAS, Paul-Émile, *Les Réactions au rapport Le Collège*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1978, 57 p.
- GINGRAS, Paul-Émile, *Une appréciation prospective de PERFORMA*, rapport de recherche, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 1993, 108 p.
- GOODLAD, JOHN, I. Educational Renewal. *Better Teachers, Better Schools*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1994, 305 p.
- GRÉGOIRE, Réginald inc., *La Redéfinition du travail de l'enseignant et de l'enseignante de la fin du secondaire et du début du post-secondaire aux États-Unis*, recherche documentaire préparée pour le Conseil supérieur de l'éducation, Québec, avril 1996, 65 p.
- GRÉGOIRE, Réginald, Gaston TURCOTTE et Guy DESSUREAULT, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep*, collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial, Conseil des collèges, Québec, décembre 1985, 138 p.

- HARGREAVES, Andy, *Changing Teachers, Changing Times*, Londres, Cassell Villiers House, 1994, 272 p.
- HART, Sylvie Ann, *L'Enseignement stratégique au primaire et au secondaire et l'approche programme au collégial : étude de cas*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1993, 74 p.
- HIRSCHHORN, Monique, *L'Ère des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, 301 p.
- HOUSSAYE, Jean, *Le pédagogue n'aime pas les enseignants+, *Recherche et Formation*, n° 20, 1995, p. 59 à 64.
- HOWE, Robert et Louise MÉNARD, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages+, *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 21 à 28.
- INCHAUSPÉ, Paul, *L'Avenir du cégep suivi de Enseigner au cégep*, Montréal, Liber, 1992, 208 p.
- INCHAUSPÉ, Paul, *Le perfectionnement des professeurs dans l'enseignement supérieur de masse : Bâtir le présent en fonction de l'avenir+, conférence d'ouverture du Colloque Performa, Montréal, 1993, 8 p.
- INCHAUSPÉ, Paul, *Le collège informatisé de demain+, communication prononcée dans le cadre du colloque conjoint de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, du Conseil de la science et de la technologie et du Conseil supérieur de l'éducation, mai 1995, *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 3, mars 1996, p. 19 à 23.
- INCHAUSPÉ, Paul, *À l'aube d'une véritable réforme de l'éducation+, communication présentée dans le cadre du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, juin 1996, 10 p.
- LANDRY, Richard, *Notes de l'allocution de Richard Landry, président de la Fédération autonome du collégial+, présentation faite à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, mai 1996, Montréal, 3 p.
- LIEBERMAN, Ann, *The Changing Context of Education+, *The Changing Contexts of Teaching*, chapitre 1, Chicago, University of Chicago Press, 1992, 250 p.
- MAHEU, L. et M. ROBITAILLE, *Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'utilisateur comme composante de l'identité professionnelle enseignante+, dans C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger, *La Profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990*, Québec, IQRC, 1991, p. 113 à 134.
- MAHEU, L. et M. ROBITAILLE, *Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial+, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 87 à 112.
- MASSEY, William F. and Robert ZEMSKY, *Using Information Technology to Enhance Academic Productivity*, Washington, Educum, 1995, 19 p.
- MENGES, Robert J., Maryellen WEIMER and associates, *Teaching on Solid Ground. Using Scholarship to Improve Practice*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1996, 406 p.
- MELLOUKI, M'Hammed et Maurice TARDIF, *Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec : un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980+, *Les Cahiers du Labraps*, vol. 17, 1995, 100 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Statistiques de l'éducation : enseignements primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Québec, MEQ, Édition 1996, 258 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès*, plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, 1997, 55 p.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, 1993, 39 p.
- MINTZBERG, Henry, *Structure & dynamique des organisations*, Montréal, Les éditions d'organisation et Les éditions Agence d'Arc inc., 1982, 434 p.
- O'BANION, Terry, *A Learning College for the 21st Century+. *Community College Journal*. Washington, American Association of Community Colleges, vol. 66, n° 3, December-January, 1995, p. 18 à 23.
- O'BANION, Terry, *Teaching and Learning. A Mandate for the Nineties+. *Community College Journal*. Washington, American Association of Community Colleges, vol. 64, n° 4, February-March 1994, p. 20 à 25.
- PARENT, Michel R., *La motivation des professeurs d'un collège d'enseignement général et professionnel selon la théorie des caractéristiques de l'emploi*, mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maîtrise, Québec, décembre 1995, 177 p.
- PAYEUR, Christian, *Travail, identité et action syndicale : le cas des enseignants+, *La Condition québécoise. Enjeux et horizons d'une société en devenir*, sous la direction de Jean-Marie Fecteau, Gilles Breton et Jocelyn Létourneau, Montréal, VLB, 1994, p. 123 à 140.
- PERRENOUD, Philippe, *Autour des mots. Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant+, *Recherche et Formation*, n° 20, 1995, p. 107 à 124.
- PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, 207 p.
- PERRENOUD, Philippe, *Des savoirs aux compétences : quelques implications pour le métier d'élève et le métier d'enseignant+, communication présentée au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, juin 1995.
- POIRIER-PROULX, Lise, *Le Perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur professionnel au collégial*, rapport de recherche, Québec, Délégation collégiale du Comité mixte de Performa, Montréal, 1991, 148 p.
- ROCHEX, Jean-Yves, *Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants+, *Recherche et Formation*, n° 20, 1995, p. 45 à 58.
- ROMANO, Patricia, *Le véritable renouveau : de nouveaux profs au sein du système collégial+, *Factuel*, vol. 6, n° 2, 1994, p. 14 à 15.
- ROUECHE, John, E., Dale PARNELL and Carl M., KUTTLER, *1 001 Exemplary Practices in America's Two-Year Colleges*, New-York, McGraw-Hill, 1994, 807 p.
- ROY, Daniel, *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Cégep de Rimouski, 1991, 158 p.
- SAINT-ONGE, Michel, *Problématique de l'utilisation de la notion de compétence en formation générale+, Association québécoise de pédagogie collégiale, *Actes du 15^e colloque de l'AQPC*, Rivière-du-Loup, novembre 1995, 19 p.

SAINT-ONGE, Michel, *Des mutations souhaitées dans la pratique professionnelle enseignante au collégial+, présentation faite à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, décembre 1995, 6 p.

SIROTA, Régine, *Prototype de l'analyse sociologique d'une profession. Le cas des médecins+, Entretien de Claudine Herzlich avec Régine Sirota, *Recherche et Formation*, n° 20, 1995, p. 99 à 105.

TARDIF, Jacques, *Les mutations souhaitées dans la pratique professionnelle du personnel enseignant du réseau collégial+, présentation faite à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, décembre 1995, 4 p.

UPCRAFT, M. Lee, *Teaching and Today's College Students+ in Menges, Weimer and associates, *op. cit.*, chap 2.

VAUGHAN, George B., *In Pursuit of Scholarship. A College Can Never be Any Better Than Its Faculty+. *Community, Technical and Junior College Journal*. Washington, American Association of Community and Junior Colleges, vol. 56, n° 4, 1986, p. 12 à 16.

----, *La condition enseignante : ce qu'en pense le Conseil supérieur de l'éducation+, *Factuel*, vol. 6, n° 2, mars 1994, p. 8 à 10.

----, *Désordre dans les ordres+, *Le Devoir*, 7 février 1996.

Annexe

COLLABORATEURS ET COLLABORATRICES

A. Tables rondes

Au cours de ses travaux, la Commission de l'enseignement collégial a tenu quatre tables rondes avec 12 personnes invitées à partager leurs réflexions sur le thème *Les mutations souhaitées dans la pratique professionnelle du personnel enseignant du réseau collégial*.

Première table ronde :

M. Louis Maheu, sociologue, professeur au Département de sociologie de l'Université de Montréal.

M. François Beauregard, conseiller à l'enseignement postsecondaire à la Centrale de l'enseignement du Québec.

M. Jacques Tardif, psychologue, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Deuxième table ronde :

M. Ulric Aylwin, coordonnateur du Service de développement pédagogique du cégep de Maisonneuve.

Mme Solange Ducharme, conseillère pédagogique au cégep de Sherbrooke.

M. Michel Saint-Onge, adjoint à la directrice des études au cégep Montmorency.

Troisième table ronde :

M. Oliva Bouchard, président de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec.

M. Richard Landry, président de la Fédération autonome du collégial.

M. Réal Trottier, président de la Fédération des enseignants de cégeps.

Quatrième table ronde :

M. Michel Saint-Onge de l'Association des cadres des collèges du Québec.

MM. Pierre Léonard et Jean-Claude Lorrain de la Fédération des cégeps.

MM. Guy Vachon et Gilles Levesque de l'Association des collèges privés du Québec.

B. Consultation dans le cadre du 16^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

La Commission de l'enseignement collégial a tenu deux ateliers dans le cadre du 16^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, où environ une soixantaine de participants et de participantes membres des personnels enseignant, professionnel et cadre ont pu exprimer leurs préoccupations au regard de l'évolution de la pratique professionnelle enseignante au collégial, plus particulièrement sur les thèmes de la diversité des pratiques, de l'autonomie professionnelle et de l'engagement institutionnel.

C. Consultation du personnel enseignant

Vingt-neuf entrevues de groupe ont été réalisées avec la participation de plus de 175 enseignantes et enseignants de 24 établissements collégiaux. Pour favoriser l'expression de points de vue diversifiés, l'échantillon prévoyait la représentation des collèges publics et privés, des milieux francophone et anglophone, des deux grands secteurs de formation (préuniversitaire et technique), de la formation générale, des grandes familles de programmes et des différentes régions.

Les enseignantes et enseignants rencontrés provenaient :

des cégeps suivants : John Abbott, Dawson, Maisonneuve, Ahuntsic, Montmorency, Saint-Laurent, Marie-Victorin, Vieux-Montréal, Lévis-Lauzon, François-Xavier-Garneau, Sainte-Foy, Rimouski, La Pocatière, Chicoutimi, Saint-Hyacinthe, Victoriaville, Drummondville et Trois-Rivières;

des collèges privés suivants : Heritage, André-Grasset, Lévis, Mérici, Petit Séminaire de Québec et Notre-Dame-de-Foy.

Ils enseignaient dans les domaines suivants :

Sciences humaines, Sciences de la nature, Lettres, Arts, Philosophie, Techniques biologiques, Techniques physiques, Techniques humaines, Techniques administratives et Techniques des arts.

Les entrevues d'une durée de 90 à 120 minutes réunissaient de 4 à 8 personnes intéressées à livrer leurs points de vue sur des questions relatives aux pratiques pédagogiques, à l'évaluation des programmes et du personnel enseignant, à l'engagement institutionnel et au travail collectif, ainsi qu'au cheminement professionnel du personnel enseignant.

Commission de l'enseignement collégial*

BOUTIN, Nicole
Présidente de la Commission
Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

BERNIER, Alain
Enseignant en Techniques de génie
civil, géodésie et dessin technique
Cégep Ahuntsic
Montréal

BIZIER, Nicole
Enseignante en Techniques de soins
infirmiers
Cégep de Sherbrooke
Sherbrooke

DESLAURIERS, Gilles
Directeur de l'éducation des adultes et
des centres de la formation professionnelle
Commission scolaire Des Mille-Îles
Saint-Laurent

DUMONT, Suzanne
Conseillère en formation des adultes
Cégep Bois-de-Boulogne
Saint-Laurent

FONTAINE, Nathalie
Étudiante en éducation
Université de Montréal
Deux-Montagnes

GAUTHIER, Luce,
Chercheure
Hydro-Québec
Varenes

GAUVIN, Germain,
Enseignant en Sciences politiques
Cégep de Lévis-Lauzon
Lévis

KEYES, John
Enseignant en Histoire
Champlain College (Saint Lawrence)
Breakeyville

LEWIS, Yves
Directeur adjoint
Institut Teccart
Montréal

MATTEAU, Pierre
Directeur des études
Cégep de Chicoutimi
Chicoutimi

TARDIF, Jacques
Professeur en Sciences de l'éducation
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

TOUSSAINT, Michel
Directeur général
Cégep de La Pocatière
La Pocatière

TREMBLAY, Nicole
Conseillère pédagogique
Cégep de Limoilou
Québec

Coordonnatrice de la Commission
CARPENTIER, Renée

**Les personnes suivantes ont également
participé à la préparation de cet avis, alors
qu'elles étaient membres de la Commission :**

CINQ-MARS, Irène
Vice-rectrice à l'enseignement
Université de Montréal
Montréal

GRÉGOIRE-GARCIA, Danielle
Directrice des études
Cégep de Rosemont
Montréal

MORAND, Jean-Marie
Ex-conseiller pédagogique
Cégep de Limoilou
Ancienne-Lorette

SAINT-PIERRE, Lise
Enseignante en Mathématiques
Cégep de Baie-Comeau
Baie-Comeau

* Membres en 1996-1997

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

SAINT-PIERRE, Céline

Présidente
Montréal

NEWMAN, Judith

Vice-présidente
Montréal

AUROUSSEAU, Chantal

Étudiante au doctorat et chargée de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BORODIAN, Aline

Étudiante au 2^e cycle
Faculté de pharmacie
Université de Montréal
Saint-Laurent

BOUTIN, Nicole

Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

DENIS, Gaston

Ex-directeur du programme de maîtrise
Faculté des sciences appliquées
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

GAGNON, Jean

Enseignant
Collège de Lévis
Lévis

GATINEAU, Marie-Claude

Directrice régionale
Commission des écoles protestantes du Grand
Montréal
Westmount

GIRARD, Pierre-Nicolas

Directeur
Les Fédérations de l'Union des producteurs
agricoles
de la région de Québec
Québec

GOYETTE, André

Consultant, Ressources humaines
Alcan Aluminium Itée
Chicoutimi

HARRIS, Richard

Professeur titulaire
Département de physique
Université McGill
Lachine

JUANÉDA, Linda

Enseignante
École de la Renaissance
Commission scolaire Sainte-Thérèse
Sainte-Thérèse

LAGACÉ, Paul

Directeur d'école primaire
Commission scolaire Taillon
Saint-Hubert

LAJEUNESSE, Bernard

Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu
Mont-Laurier

LAJOIE, Jean

Enseignant
Commission scolaire Laure-Conan
Pointe-au-Pic

MARTEL, Bernard

Professeur
Collège de l'Abitibi-Témiscamingue
Rouyn-Noranda

McNICOLL, Claire

Secrétaire générale
Commission des universités sur les programmes
Westmount

MONTICONE, Pietro

Enseignant à la retraite
Commission des écoles catholiques de Montréal
Lorraine

RATHÉ, Jean-Pierre

Directeur de l'éducation des adultes et de la
formation professionnelle
Commission scolaire Baldwin-Cartier
Pierrefonds

ROY-GUÉRIN, Marie-Lissa

Conseillère pédagogique
Commission scolaire Outaouais-Hull
Gatineau

SERGERIE, Pâquerette

Commissaire-parent
Comité de parents de La Tourelle
Sainte-Anne-des-Monts

MEMBRES D'OFFICE

CÔTÉ, Guy

Président du Comité catholique
Laval

JACKSON, Graham

Président du Comité protestant
Loretteville

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

CHAMPOUX-LESAGE, Pauline

Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

CADRIN-PELLETIER, Christine

Sous-ministre associée pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

HAWLEY, Grant C.

Sous-ministre associé pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

DURAND, Alain

LAMONDE, Claude

Liste des publications récentes et encore disponibles du Conseil supérieur de l'éducation

AVIS

**Pour une formation générale bien enracinée
dans les études techniques collégiales (1997)** 50-0416

**L'Autorisation d'enseigner : le projet d'un
règlement refondu (1997)** 50-0415

**Projet de règlement modifiant le règlement sur
le régime pédagogique de l'éducation préscolaire
et de l'enseignement primaire (1997)** 50-0414

**L'Intégration scolaire des élèves handicapés et
en difficulté (1996)** 50-0413

**Contre l'abandon au secondaire : rétablir
l'appartenance scolaire (1996)** 50-0412

Le Financement des universités (1996) 50-0411

**Pour un accès réel des adultes à la formation
continue (1996)** 50-0410

**La Création d'un établissement public d'ensei-
gnement collégial dans le sud de Lanaudière
(1996)** 50-0409

**Pour un développement intégré des services
éducatifs à la petite enfance : de la vision à
l'action (1996)** 50-0408

**La Réussite à l'école montréalaise : une urgence
pour la société québécoise (1996)** 50-0407

**Pour la réforme du système éducatif : dix
années de consultation et de réflexion (1995)** 50-0406

**Des conditions de réussite au collégial :
réflexion à partir de points de vue étudiants
(1995)** 50-0405

**Une école primaire pour les enfants
d'aujourd'hui (1995)** 50-0403

**Pour une gestion de classe plus dynamique au
secondaire (1995)** 50-0402

**Le Partenariat : une façon de réaliser la mis-
sion de formation en éducation des adultes
(1995)** 50-0401

**La Création d'un établissement d'enseignement
collégial francophone dans l'Ouest de l'île de
Montréal (1995)** 50-0399

Réactualiser la mission universitaire (1995) 50-0398

**Rénover le curriculum du primaire et du
secondaire (1994)** 50-0397

**L'Enseignement supérieur et le développement
économique (1994)** 50-0396

**Vers un modèle de financement en éducation
des adultes (1993)** 50-0394

**Le Régime pédagogique pour l'éducation des
adultes dans les commissions scolaires (1994)** 50-0393

Des conditions pour faire avancer l'école (1993) 50-0391

**Pour un accueil et une intégration réussis des
élèves des communautés culturelles (1993)** 50-0390

**L'Enseignement supérieur: pour une entrée
réussie dans le XXI^e siècle (1992)** 50-0388

**Évaluer les apprentissages au primaire : un
équilibre à trouver (1992)** 50-0387

**Accroître l'accessibilité et garantir l'adapta-
tion - L'éducation des adultes dix ans après la
commission Jean (1992)** 50-0386

**En formation professionnelle : l'heure d'un
développement intégré (1991)** 50-0384

**La Formation professionnelle au secondaire :
faciliter les parcours sans sacrifier la qualité
(1991)** 50-0383

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

**1996/1997 — L'insertion sociale et profes-
sionnelle, une responsabilité à
partager** 50-0166

**1995/1996 — Pour un nouveau partage des
pouvoirs et responsabilités en
éducation** 50-0164

**1994/1995 — Vers la maîtrise du changement
en éducation** 50-0162

**1993/1994 — Les Nouvelles Technologies de
l'information et de la communi-
cation : des engagements pres-
sants** 50-0160

ÉTUDES ET RECHERCHES

**La Concomitance de la formation générale et
de la formation professionnelle au secondaire
(1996)** 50-2084

**L'École montréalaise et son milieu : quelques
points de repère (1996)** 50-2083

**L'Alternance en formation professionnelle au
secondaire : défis, limites et conditions de réali-
sation (1995)** 50-2082

**Vers un nouveau parcours de formation profes-
sionnelle au secondaire : contexte et enjeux
(1995)** 50-2081

**L'Éthique dans la recherche universitaire : une
réalité à gérer (1993)** 50-2080