



CONSEIL SUPÉRIEUR  
DE L'ÉDUCATION

LA FORMATION DU PERSONNEL  
ENSEIGNANT DU COLLÉGIAL :  
UN PROJET COLLECTIF  
ENRACINÉ DANS LE MILIEU

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

*Mai 2000*

Québec





CONSEIL SUPÉRIEUR  
DE L'ÉDUCATION

LA FORMATION DU PERSONNEL  
ENSEIGNANT DU COLLÉGIAL :  
UN PROJET COLLECTIF  
ENRACINÉ DANS LE MILIEU

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

*Mai 2000*

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement collégial dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

**Recherche** : Renée Carpentier avec une collaboration de Claire Turcotte et de Nicole Moreau, agentes de recherche.

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

**Soutien** : Jacqueline Giroux au secrétariat; Francine Vallée à la documentation; Michèle Caron et Nicole Lavertu à l'édition; Geneviève Gagné à la révision linguistique.

Avis adopté à la 487<sup>e</sup> réunion  
du Conseil supérieur de l'éducation,  
le 24 mars 2000.

ISBN : 2-550-35924-0  
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2000

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

# Table des matières

---

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>	<b>CHAPITRE 4</b>	
<b>CHAPITRE 1</b>		<b>LES ORIENTATIONS RETENUES POUR</b>	
<b>DES PARTICULARITÉS DU COLLÉGIAL</b>		<b>LA MISE EN ŒUVRE DE LA</b>	
<b>QUI FONDENT LA RÉFLEXION SUR LA</b>		<b>FORMATION.....</b>	<b>53</b>
<b>FORMATION DU PERSONNEL</b>		4.1 Le recours à un référentiel commun....	53
<b>ENSEIGNANT.....</b>	<b>7</b>	4.2 Une formation professionnelle qui	
1.1 Une pratique de l'enseignement qui se		comporte deux grandes composantes :	
complexifie et se professionnalise .....	7	une composante disciplinaire et une	
1.2 Des exigences minimales de		composante de formation profession-	
formation qui s'éloignent de plus en		nelle propre à l'enseignement collégial..	55
plus de la qualification du personnel		4.3 Des balises particulières pour la	
enseignant et des besoins réels .....	12	composante de formation profession-	
1.3 Des conditions de formation du		nelle propre à l'enseignement collégial..	57
personnel enseignant qui laissent		4.4 Une obligation de formation profes-	
place à l'amélioration .....	15	sionnelle propre à l'enseignement	
<b>CHAPITRE 2</b>		collégial pour toutes et tous.....	60
<b>UN REGARD SUR LES AUTRES ORDRES</b>		4.5 Une perspective de formation	
<b>D'ENSEIGNEMENT.....</b>	<b>23</b>	continue .....	64
2.1 Tendances en formation des maîtres		<b>CHAPITRE 5</b>	
au secondaire.....	23	<b>LES PISTES D'ACTION PRIVILÉGIÉES .....</b>	<b>65</b>
2.2 Modèles de soutien à la formation		5.1 Défis pour les collèges.....	65
pédagogique pour ceux et celles qui		5.2 Défis pour les universités .....	78
se destinent à l'enseignement		5.3 Défi conjoint pour les collèges et les	
universitaire.....	27	universités.....	80
<b>CHAPITRE 3</b>		5.4 Une responsabilité incontournable de	
<b>LES COMPÉTENCES RECHERCHÉES</b>		l'État.....	82
<b>POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT</b>		<b>CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>85</b>
<b>DES COLLÈGES .....</b>	<b>35</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>89</b>
3.1 Quelques précisions conceptuelles .....	35	<b>ANNEXE 1.....</b>	<b>97</b>
3.2 Des champs de compétences expri-		<b>ANNEXE 2.....</b>	<b>101</b>
mant les visées de la formation.....	38		
3.3 Des valeurs et des champs de savoirs			
fondateurs des compétences.....	50		



# Introduction

---

Le Conseil supérieur de l'éducation propose dans cet avis un projet de formation des enseignantes et des enseignants des collèges. Il demande, ce faisant, à l'État, aux universités, aux collèges et, bien sûr, au personnel enseignant d'y participer. Ce projet collectif enraciné dans le milieu des collèges prolonge la réflexion menée dans le cadre de deux avis précédents, le premier portant sur les conditions de réussite<sup>1</sup> et le second sur les particularités de la pratique enseignante au collégial<sup>2</sup>. Aussi le projet prend-il appui sur la culture des collèges et sur les nombreux témoignages que le Conseil a recueillis, notamment auprès d'acteurs de ce milieu. Cet avis, à l'instar des deux autres, s'inscrit dans une démarche pour mettre en lumière les conditions favorables à la démocratisation de l'enseignement supérieur et à l'amélioration de la réussite du plus grand nombre d'élèves possible.

Conscient des défis posés aux enseignantes et aux enseignants des collèges par les nombreux changements qui, au cours de la dernière décennie, ont transformé leur environnement professionnel, modifié leur rôle et rendu plus complexe leur travail, le Conseil a jugé opportun de proposer les balises d'un nouveau dispositif de formation pour ce personnel enseignant. Il veut non seulement clarifier les besoins et soutenir les différents responsables de cette formation, mais aussi contribuer à la professionnalisation de l'enseignement au collégial et susciter des réponses aux attentes de la société québécoise, en particulier à celles des élèves.

La réflexion proposée dans ce document peut s'étendre à tout l'enseignement supérieur puisque plusieurs phénomènes qui y sont abordés concernent à la fois les collèges et les universités. Amorcée par des entretiens avec des cégépiennes et des cégépiens sur le thème de la réussite, elle s'est poursuivie par des discussions avec un grand nombre d'acteurs des collèges et des universités. Ces

discussions, menées par la Commission de l'enseignement collégial, ont eu pour thèmes l'évolution de la pratique de l'enseignement et les particularités d'une formation jugée pertinente pour enseigner au collégial dans le contexte actuel. Des précisions sur les personnes rencontrées et sur les modalités de consultation sont présentées en annexe.

Ces consultations ont mis en évidence que les changements en cours dans les collèges, tout en étant pertinents, entraînent des difficultés dans l'application et exigent des efforts substantiels de la part des acteurs scolaires. Il importe, selon le Conseil, de laisser aux collèges le temps d'expérimenter à fond les changements dans lesquels ils sont engagés et de leur octroyer les ressources suffisantes pour arriver à en dégager le plein potentiel, évitant ainsi de compromettre ce qui est amorcé. Le dispositif de formation qu'il propose représente, selon lui, un volet essentiel des efforts à consentir pour atteindre les objectifs visés par la réforme en cours au collégial.

Le Conseil veut, par cet avis, amener la reconnaissance d'un réel besoin de formation chez le personnel enseignant des collèges, pour que chacun, selon ses responsabilités, participe à la mise en œuvre de conditions favorables à l'implantation d'un dispositif approprié. La passion et la maîtrise de la discipline enseignée, un jugement éclairé, une certaine habileté à la communication, voire la capacité de séduction par la connaissance, représentent certainement des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage. Toutefois, elles ne suffisent pas. Pour réellement soutenir l'apprentissage et aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent, il importe aussi de savoir inscrire l'acte d'enseigner dans le développement des capacités d'apprentissage, ce qui requiert des compétences particulières et des connaissances spécifiques. Celles-ci peuvent se développer par la pratique, dans la mesure où le milieu s'y prête, mais une formation en ces domaines peut en accélérer et en faciliter l'acquisition. À certains égards, l'enseignement peut se définir comme un art, mais cela n'autorise pas à sous-estimer ou

- 
1. Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*.
  2. Id., *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*.

encore à nier la complexité des compétences qui lui sont propres. À l'instar de tous les arts, pour se réaliser pleinement, il commande lui aussi la maîtrise de compétences et de savoirs spécifiques. Y voir un art n'autorise pas non plus à le réduire à un acte individuel de création. L'acte d'enseigner fait référence à une pratique personnalisée, mais il appartient aussi à une pratique professionnelle, tantôt individuelle, tantôt collective, responsable pour une part de la qualité d'un service public, ce qui l'oblige à répondre à des exigences propres au projet social en cause.

Le Conseil est d'avis que les règles du jeu qui ont prévalu jusqu'à maintenant en matière de formation du personnel enseignant du collégial méritent d'être réexaminées à la lumière des conditions actuelles et futures d'exercice de la profession. La conjoncture semble d'ailleurs se prêter à une telle réflexion. Dans le présent document, la question est traitée globalement, considérant l'ensemble des composantes d'une formation professionnelle pour le personnel enseignant des collèges – composante disciplinaire et composantes reliées plus spécifiquement à la pratique de l'enseignement – de même que les différentes étapes du continuum de formation, à savoir la formation initiale et le perfectionnement. Ayant axé sa réflexion sur le personnel de l'enseignement régulier<sup>3</sup>, le Conseil propose un dispositif de formation qu'il veut adapté aux particularités et aux exigences de cet ordre d'enseignement, un dispositif dont l'application ne sera pas facile, mais qui ne lui paraît pas moins réaliste, à

la condition toutefois qu'on y consacre des ressources suffisantes.

Le présent document comprend cinq chapitres. Le premier fait état des particularités du collégial qui fondent la réflexion sur la formation du personnel enseignant des collèges. Le Conseil y traite, plus particulièrement, de la complexité croissante de l'acte d'enseigner dans le contexte actuel et des difficultés qu'il soulève, des exigences minimales de formation qui s'écartent de plus en plus des besoins réels du personnel enseignant ainsi que des conditions de leur formation qui ne répondent pas à la demande. Le deuxième chapitre pose un regard sur ce qui existe aux autres ordres d'enseignement. Le Conseil présente ensuite, dans un troisième chapitre, les premiers jalons du dispositif qu'il propose, en énonçant les visées de la formation professionnelle recherchée pour le personnel enseignant des collèges par la description de quatre grands champs de compétences pouvant en baliser le développement. Dans les deux derniers chapitres, il se préoccupe de la mise en œuvre du dispositif de formation. Il en précise les orientations dans le quatrième et consacre le cinquième à l'énoncé des pistes d'action privilégiées, et ce, sous la forme de défis pour les collèges, pour les universités et pour l'État.

---

3. L'enseignement régulier se distingue de l'éducation des adultes, notamment, par les programmes qui y sont offerts, par les populations scolaires visées et par le personnel qu'on y embauche. Le secteur de l'enseignement régulier s'adresse principalement aux jeunes à qui les collèges offrent des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales. Habituellement, ce ne sont pas les mêmes personnes qui enseignent dans ces deux secteurs, bien qu'il soit possible d'œuvrer dans les deux milieux. Le dispositif de formation proposé vise particulièrement l'enseignement régulier ce qui n'empêche pas les directions de collège d'en élargir l'application à l'éducation des adultes.



# CHAPITRE 1

## Des particularités du collégial qui fondent la réflexion sur la formation du personnel enseignant

---

C'est d'abord dans les particularités du collégial que se trouvent les fondements de cette réflexion sur la formation du personnel enseignant. Le Conseil s'y réfère en se reportant à **trois séries de phénomènes**. La **première** rappelle le fait que la pratique de l'enseignement est complexe et qu'elle tend à se complexifier sous la pression de facteurs comme le développement des connaissances sur l'apprentissage, la hausse des qualifications attendues de la main-d'œuvre, l'hétérogénéité croissante des besoins des élèves, le développement des technologies de l'information et de la communication ainsi que les mesures de renouveau de l'enseignement collégial. La **deuxième** série de phénomènes parle des exigences minimales de formation requises pour enseigner à cet ordre d'enseignement, exigences qui se situent en deçà des compétences professionnelles effectivement attendues des personnes qui enseignent aujourd'hui dans les collèges et qui ne semblent pas correspondre davantage aux qualifications actuelles d'une bonne partie d'entre elles. Enfin, la **troisième** concerne les conditions de formation du personnel enseignant qui appellent, elles aussi, certaines améliorations. Des possibilités de formation existent pour le personnel enseignant des collèges, tant pour ce qui est de la formation disciplinaire que pour la préparation à l'exercice de l'enseignement, mais, dans le contexte actuel, les conditions de formation présentent plusieurs difficultés. Partant de ces constatations, le Conseil réaffirme, en terminant, le besoin de revoir l'ensemble du dispositif de formation du personnel enseignant des collèges.

### 1.1 Une pratique de l'enseignement qui se complexifie et se professionnalise

L'enseignement, lorsqu'il répond aux exigences d'une pratique professionnelle, représente une tâche complexe. Celle-ci s'est complexifiée, au cours des dernières années, de sorte que le besoin de compétences spécifiques pour être en mesure de la réaliser adéquatement est devenu plus explicite. Il y a là une tendance qui n'est pas propre au collégial, mais elle y prend des formes particulières.

Plusieurs phénomènes sont responsables de cette évolution de l'enseignement et il importe de s'y arrêter, dès le départ, parce que la formation du personnel enseignant n'aura de sens que dans la mesure où elle n'occultera pas les particularités ni les exigences de cette pratique professionnelle.

### La pression exercée par les nouvelles connaissances sur l'apprentissage

Au cours des dernières années, les connaissances en éducation et plus particulièrement celles portant sur les processus cognitifs et motivationnels se sont développées de façon importante. Dans un contexte où l'ensemble du système scolaire se trouve significativement interpellé par la nécessité de soutenir activement la réussite des élèves, cette évolution des connaissances sur l'apprentissage a favorisé l'émergence de nouvelles conceptions de la pratique de l'enseignement, suscitant non seulement des pressions mais aussi des modifications bien réelles dans les pratiques professionnelles du personnel enseignant. On dispose aujourd'hui de nouvelles connaissances, de modèles de référence, de théories plus étayées sur l'apprentissage et les conceptions qu'on se fait de l'enseignement évoluent en conséquence. Ces développements appellent une jonction plus efficace entre l'enseignement et l'apprentissage. Ils favorisent, en somme, l'émergence d'un nouveau paradigme où l'accent est mis sur l'apprentissage des élèves.

### La hausse nécessaire de la scolarisation et des qualifications de la main-d'oeuvre

Le développement de nouvelles connaissances sur l'apprentissage n'est d'ailleurs pas étranger aux pressions qui s'exercent pour hausser la scolarisation de la population. Le passage à l'enseignement supérieur n'est pas facile et l'on vise, aujourd'hui, à ce que ce passage soit le fait d'une portion de plus en plus grande de la population. Les qualifications attendues de la main-d'œuvre sont croissantes, de sorte que, dans de nombreux secteurs, le diplôme d'études collégiales apparaît, bien souvent, comme le minimum nécessaire. Considérant les possibilités

offertes par une meilleure connaissance des processus d'apprentissage et le besoin d'une main-d'œuvre plus scolarisée, ce n'est pas que l'accès aux études collégiales qui importe aujourd'hui, c'est la réussite de ces études. Certes, le défi de la réussite concerne tous les acteurs scolaires et bien des facteurs doivent être pris en considération. Même si on ne saurait imputer aux seuls enseignants et enseignantes une obligation de résultat à cet égard, ils demeurent néanmoins au cœur de la réussite des élèves. « De tous les facteurs ou conditions susceptibles de soutenir les étudiantes et les étudiants dans leur quête de sens et d'autonomie, la relation maître-élève est certainement la plus déterminante<sup>1</sup>. » Tel est du moins un message sans équivoque qui a émergé de consultations faites auprès d'élèves sur les conditions de réussite au collégial. En tant qu'agent déterminant du développement des élèves, le personnel enseignant a la responsabilité de prendre les moyens appropriés pour favoriser leur réussite. En conséquence, il ne peut pas demeurer insensible au fait que, au collégial comme aux autres ordres d'enseignement, beaucoup d'élèves échouent, prolongent indûment ou même abandonnent les études avant l'obtention du diplôme<sup>2</sup>. Le besoin de réduire l'écart entre les objectifs de scolarisation et les résultats atteints actuellement génère de sérieuses pressions pour mieux soutenir la réussite des élèves, pressions que les enseignantes et les enseignants ne peuvent s'empêcher de ressentir, parfois même vivement et avec des moyens qui, souvent, sont loin d'être à la mesure des difficultés à résoudre. Cette hausse des qualifications attendues de la main-d'œuvre, impliquant non seulement l'accès à l'enseignement supérieur mais aussi l'obtention du diplôme, a aussi ses exigences, notamment en ce qui a trait aux arrimages entre les ordres d'enseignement et aux stratégies pédagogiques.

### **L'hétérogénéité croissante des élèves et de leurs besoins**

On sait, par ailleurs, que les élèves ont changé, qu'ils forment un groupe de moins en moins homogène, tant dans ses caractéristiques que dans ses attentes à l'endroit des enseignantes et des enseignants. L'environnement sociologique et politique des jeunes se transforme et le personnel enseignant est appelé à composer avec des groupes qui ne présentent plus la même homogénéité culturelle et sociale. Ce qui caractérise aujourd'hui les personnes qui fréquentent les collèges, c'est la grande diversité de leurs besoins (de formation et d'encadrement) et les ajustements qu'elle suppose, en raison des différences liées, notamment, à l'âge, à l'origine culturelle, au rapport aux études et au cheminement scolaire. De plus, la composition des populations scolaires des collèges varie non seulement d'un secteur de formation à l'autre, mais aussi d'un établissement à l'autre, mettant alors en relief un phénomène de diversification des établissements. Ces changements dans la composition des populations scolaires appellent des ajustements dans l'enseignement, d'abord pour connaître les caractéristiques de ces populations, ensuite pour déterminer les moyens appropriés de répondre à leurs besoins. Le fait d'être confronté à une telle diversité de besoins impose des exigences souvent difficiles à respecter.

À ces exigences s'ajoutent celles de devoir contribuer d'une façon importante au développement d'une démarche intellectuelle autonome chez les élèves. Le collégial représente une étape particulière dans le cheminement des jeunes, un moment clé dans leur trajectoire menant à un choix professionnel plus définitif. Mais le passage est souvent difficile, les exigences du collégial étant plus grandes que celles du secondaire, pour ce qui est à la fois de l'autonomie intellectuelle et de l'acquisition des compétences. Nombreux sont les enseignantes et les enseignants qui reconnaissent l'importance des efforts déployés pour soutenir la motivation de leurs élèves et pour développer leurs capacités d'analyse, de synthèse, de critique, sans toujours y parvenir.

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions [...]*, p. 84.

2. Fédération des cégeps, *La Réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, p. 45.

## Le développement des technologies de l'information et de la communication

Si les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent être perçues comme des outils indispensables, elles font aussi partie des pressions qui s'exercent sur le personnel enseignant et des facteurs qui contribuent à complexifier son travail. Ainsi, le recours de plus en plus généralisé aux TIC génère de nouveaux modes d'accès à la connaissance, ce qui affecte l'enseignement comme c'est le cas pour bien d'autres professions. De nouveaux défis se présentent ne serait-ce que dans le choix et l'utilisation des multiples sources d'information ou encore dans la spécification des apprentissages de base essentiels. En outre, la rapidité de l'évolution et de la diffusion des connaissances fait en sorte qu'elles deviennent vite obsolètes. Dans certains domaines, les contenus sont continuellement en renouvellement et requièrent un perfectionnement constant. Ces phénomènes ne relèvent pas entièrement des TIC, mais celles-ci y participent de façon importante.

Les TIC deviennent peu à peu indispensables dans l'enseignement comme dans les autres milieux de travail. Si elles peuvent contribuer à faciliter la tâche, elles peuvent aussi apporter leur part de contraintes quand, par exemple, le soutien technique n'est pas suffisamment disponible, ce qui a pour effet d'alourdir la tâche de l'enseignante et de l'enseignant et d'exiger d'eux la maîtrise de nouvelles habiletés techniques. Ce développement des TIC s'accompagne aussi de changements importants dans les équipements techniques et entraîne souvent des modifications dans les tâches des techniciens et des techniciennes. Tout cela appelle la mise à jour des qualifications, tant chez le personnel actuellement en emploi que chez celui qui a la responsabilité de la formation de la main-d'œuvre. Il y a donc plus d'une voie où les technologies interviennent dans la pratique de l'enseignement.

## Les mesures de renouveau de l'enseignement collégial

Au collégial, la réforme en implantation depuis 1993, illustre de façon bien tangible le renouvellement qui s'opère dans l'enseignement<sup>3</sup>, sous la pression des phénomènes évoqués précédemment. Les changements en cours au collégial, liés à une volonté de responsabiliser les collèges, découlent aussi du choix de centrer davantage les pratiques sur les apprentissages des élèves, dans l'optique de favoriser leur réussite. Ce faisant, la généralisation de l'approche programme, la décision de revoir l'ensemble des programmes en appliquant un mode d'élaboration par compétences et le choix de confier plus de responsabilités aux établissements en matière de développement de programmes, faits marquants de la réforme, ont grandement contribué à complexifier le travail du personnel enseignant<sup>4</sup>. Les mesures retenues par cette réforme s'appuyaient sur des réalisations fécondes du milieu<sup>5</sup> et visaient à les étendre à l'ensemble du réseau. Toutefois, faut-il le souligner de nouveau, les acteurs des collèges ont dû travailler sans assises théoriques clairement définies et dans un contexte d'implantation particulièrement difficile, ce qui n'a pas facilité leur travail<sup>6</sup>.

- 
3. On retrouve une présentation plus explicite de ce phénomène dans l'avis du Conseil intitulé *Enseigner au collégial*[...].
  4. Cette question est traitée plus explicitement dans la présentation faite, au chapitre 3, des compétences recherchées pour le personnel enseignant, dans le contexte actuel.
  5. On comprend que ces changements n'ont pas tous pris naissance avec la réforme de 1993. Avant de s'inscrire formellement dans le processus réglementaire, des mesures apparentées à celles qui ont été retenues étaient déjà en vigueur dans le renouvellement des pratiques de bon nombre d'enseignantes et d'enseignants des collèges. C'est le cas notamment de l'approche programme, centrale dans la réforme, qui avait vu le jour plusieurs années auparavant.
  6. Pour plus de précisions sur ce contexte, on peut se référer à la question du pilotage du changement présentée en pages 33 à 35 de l'avis cité précédemment.

**La généralisation de l'approche programme et la décision d'élaborer les programmes par compétences ont eu des effets qui se font encore lourdement sentir sur les pratiques.**

Ces mesures obligent à concevoir différemment l'apport disciplinaire dans la formation de l'élève. En découlent des exigences bien particulières qui mettent notamment en relief toute l'importance de l'interdisciplinarité<sup>7</sup> dans le travail des enseignantes et des enseignants. Dans les collèges, ces derniers sont appelés à intervenir, individuellement et collectivement, dans plusieurs programmes différents, programmes qui ne se définissent plus comme des juxtapositions de cours, ce qui les place dans des champs de pratique où les exigences relatives à l'interdisciplinarité sont majeures<sup>8</sup>. De plus, l'approche programme et l'élaboration des programmes par compétences ont amené plusieurs enseignantes et enseignants à s'interroger sur leur façon d'enseigner, notamment pour assurer la cohérence des programmes, l'intégration et le transfert des apprentissages. L'approche par compétences suppose que le personnel enseignant effectue différemment certaines activités connues qui se présentent désormais dans un contexte nouveau. C'est le cas, par exemple, de l'évaluation des apprentissages où ce sont maintenant des compétences qui sont visées et non strictement des contenus. C'est le cas aussi de la conception des épreuves synthèses de programme, activités qui demandent que les enseignantes et les ensei-

gnants fassent état des particularités de la planification de leur enseignement et des moyens privilégiés pour favoriser l'atteinte des apprentissages. Ces situations engendrent, chez plusieurs, le besoin d'acquérir des compétences qui ne leur paraissaient pas essentielles auparavant, d'où l'expression de nouveaux besoins de perfectionnement<sup>9</sup>.

**La gestion pédagogique à laquelle les enseignantes et les enseignants sont très étroitement associés n'est pas sans effet non plus sur leur charge de travail ni sur sa complexité.**

On sait que les fonctions confiées à l'assemblée départementale portent sur un éventail large de responsabilités, dont l'analyse des besoins en matière de ressources humaines et matérielles, la sélection et l'assistance professionnelle du nouveau personnel enseignant, le choix des modalités pour améliorer la qualité des enseignements et la définition des modes d'évaluation des élèves. Même si les départements n'assument pas l'entière responsabilité de ces tâches, étant les principaux conseillers de la direction des études, leurs responsabilités en ces matières demeurent substantielles. Or, depuis la réforme de 1993, les collèges ont vu s'accroître leurs responsabilités dans le développement local des programmes. Pour les enseignantes et les enseignants, comme pour les autres acteurs scolaires, cette décentralisation a signifié l'ajout de nouvelles activités professionnelles, tout particulièrement dans la conception et dans l'évaluation des programmes.

Ainsi, en plus de devoir s'ajuster à de nouvelles approches en matière de conception de programmes et à de nouveaux contenus, les enseignantes et les enseignants sont désormais appelés à assumer des responsabilités supplémentaires en matière d'élaboration de programmes et d'épreuves synthèses ainsi que d'évaluation de programmes, responsabilités pour lesquelles ils ne sont pas toujours suffisamment préparés. Bien que ces nouvel-

7. L'interdisciplinarité, dont il est question dans ce document, se rapporte à l'intervention de plusieurs disciplines dans la résolution d'un problème donné. « ...l'interdisciplinarité ne se traduit pas par la négation des disciplines, bien au contraire. Le travail d'équipe des enseignants, nécessaire à sa mise en œuvre, entraîne chaque professeur à découvrir les autres disciplines avec leurs objectifs, leurs exigences et leurs méthodes propres... » Françoise Cros, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, sous la direction de Philippe Champy et Christiane Étévé, p. 563.

8. On constate d'ailleurs que l'articulation des différentes composantes des programmes ne s'effectue pas sans peine, malgré la pertinence qu'on peut lui reconnaître. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*.

9. Pour plus d'information à ce sujet, on peut consulter le *Rapport du Symposium sur l'élaboration locale et la mise en œuvre des programmes par compétences* de l'Association québécoise de pédagogie collégiale.

les responsabilités ne les interpellent pas tous de la même manière, il demeure qu'ils sont tous explicitement conviés à situer leur action dans une perspective collective et à contribuer aux activités institutionnelles de leur milieu. Elles ont, en outre, des impacts importants sur leur travail<sup>10</sup> ainsi que sur celui des conseillères et conseillers pédagogiques, qui doivent assumer de nouvelles tâches dans un contexte où les ressources diminuent, ce qui les rend souvent moins disponibles pour le soutien pédagogique du personnel enseignant.

Ces changements ont par ailleurs favorisé la concertation entre pairs. Sans nier les responsabilités individuelles, une pratique de l'enseignement plus collective émerge et incite à revoir l'organisation du travail qui a prévalu jusque-là. Cependant, les politiques budgétaires et les conventions collectives ne favorisent pas toujours les ajustements utiles des mécanismes et des structures en place, ajustements qui pourraient faciliter le travail des différents acteurs, et particulièrement celui du personnel enseignant.

En somme, **c'est une nouvelle approche de l'enseignement qui émerge, une approche que le Conseil valorise tout en étant conscient qu'elle complexifie le travail du personnel enseignant.** Manifestement, celui-ci assume aujourd'hui des responsabilités à la fois plus nombreuses et plus complexes. Le Conseil a pris connaissance de nombreux témoignages, tant de la part d'enseignantes et d'enseignants que d'autres acteurs scolaires, qui montrent que plusieurs éprouvent de la difficulté à maîtriser cette nouvelle complexité, notamment sur le plan des exigences pédagogiques. L'intégration, le transfert et l'évaluation des appren-

tissages<sup>11</sup> semblent représenter, aujourd'hui plus qu'hier, des préoccupations, voire des difficultés, majeures pour bon nombre d'enseignantes et d'enseignants. La réforme a fait émerger de nouveaux besoins, mais elle a aussi mis en lumière des difficultés présentes depuis longtemps. Le besoin d'une formation professionnelle propre à l'enseignement n'est pas nouveau, mais plus perceptible et dorénavant incontournable. **Tout en faisant de leur mieux, tous ne disposent pas, semble-t-il, d'un répertoire d'interventions et de compétences adaptées aux exigences de la réalité actuelle de la formation au collégial.**

Ces constatations partagées par un grand nombre d'intervenantes et d'intervenants du milieu, invitent à reconsidérer les exigences de formation pour enseigner au collégial. Sans voir la formation comme une panacée, le Conseil pense cependant que certains mythes associés aux changements en cours auraient possiblement la vie moins dure<sup>12</sup>, si les enseignantes et les enseignants étaient mieux formés sur le plan de l'enseignement. Ces derniers parviendraient peut-être aussi à faire un meilleur usage des TIC dans leur enseignement. En somme, s'ils étaient mieux préparés à leur profession, ils se sentiraient peut-être plus efficaces dans leurs interventions pour la réussite des élèves.

10. Voir Guy Dessureault, *Étude de tâches d'enseignants et d'enseignantes du Cégep de Trois-Rivières* et Hélène Allaire, *L'Évaluation de programmes, un processus de changement*.

11. Voir Solange Ducharme, « Devrons-nous subir une mutation pour innover vraiment ? », Actes du 17<sup>e</sup> colloque de l'AQPC.

12. Pensons, par exemple, à celui qui consiste à croire que le fait d'opter pour une pédagogie active d'abord centrée sur les apprentissages des élèves est inconciliable avec les exigences de contenu des programmes (le volume de « la matière à faire passer ») ou encore à celui qui consiste à penser que l'application de l'évaluation formative contribue nécessairement à alourdir la tâche. Pour plus de précisions, voir Ulrick Aylwin, « Les croyances qui empêchent d'évoluer », Actes du 17<sup>e</sup> colloque de l'AQPC.

## 1.2 Des exigences minimales de formation qui s'éloignent de plus en plus de la qualification du personnel enseignant et des besoins réels

Considérant le nouvel environnement de l'enseignement collégial, le Conseil s'est questionné sur les exigences de formation requises des enseignantes et des enseignants, pour y constater que ce qui est officiellement reconnu comme exigences minimales s'éloigne de plus en plus des conditions d'embauche. En d'autres termes, les attentes signifiées au personnel enseignant, à l'embauche ou encore en cours d'emploi, semblent souvent dépasser les exigences minimales officiellement reconnues pour accéder à l'enseignement au collégial.

**Pour enseigner au collégial, officiellement du moins, les conditions minimales d'embauche sont essentiellement d'ordre disciplinaire.** Actuellement, un baccalauréat spécialisé est requis, quand ce niveau de formation est accessible dans le domaine d'enseignement concerné. Il arrive, au secteur technique, que la formation universitaire connexe à la spécialité enseignée n'existe pas<sup>13</sup>. Dans ce cas, une formation technique à laquelle s'ajoutent des années d'expérience de travail significatives compense pour l'absence de formation universitaire.

Contrairement à ce qui prévaut pour l'enseignement au secondaire et conformément aux exigences universitaires, le personnel enseignant des collèges n'est pas obligé de détenir une qualification professionnelle préalable et propre à la pratique de l'enseignement. Quant au perfectionnement, il est accessible sur une base volontaire. Il peut donc se développer de façon variable, selon les besoins exprimés, les ressources disponibles, les conditions de travail et les façons de concevoir la pratique de l'enseignement. Le cadre qui régit la formation et

plus particulièrement le perfectionnement, à cet ordre d'enseignement, repose essentiellement sur les ententes contenues dans les conventions collectives et les politiques institutionnelles des collèges. **Aucune disposition légale ou réglementaire ne touche à la qualification du personnel enseignant des collèges.** Jusqu'en 1993, le ministre de l'Éducation s'était gardé, par un article de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, le pouvoir de réglementer la qualification exigée pour le personnel enseignant, sans toutefois l'avoir exercé. Des amendements apportés à cette loi, lors de l'énoncé des mesures de renouveau, lui ont retiré ce pouvoir, chaque collègue étant tenu, en contrepartie, de se doter d'une politique institutionnelle de gestion des ressources humaines incluant des dispositions sur le perfectionnement.

**Toutefois, certains projets de formation ont déjà été envisagés pour le personnel enseignant des collèges.** D'abord en 1964, la Commission Parent avait proposé une formation pédagogique préalable en plus d'une formation disciplinaire de même qu'une période de probation suivie de l'obligation d'obtenir un permis d'enseignement. Ces dispositions étaient similaires à celles qui étaient prévues pour le primaire et le secondaire, tout en tenant compte des exigences supplémentaires de l'enseignement supérieur au chapitre de la maîtrise de la discipline ou de la spécialité<sup>14</sup>. Les cégeps virent le jour en 1967, mais « l'urgence de la conjoncture n'a pas permis que le règlement numéro 4 (découlant des recommandations du Rapport Parent), relatif à la certification des maîtres, fût appliqué au niveau collégial<sup>15</sup> ».

13. Il existe une vingtaine de cas, par exemple en techniques de bureautique, d'imprimerie, d'acupuncture, d'hygiène dentaire, etc.

14. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, deuxième partie, les structures pédagogiques du système, p. 255 et suivantes.

15. Ministère de l'Éducation du Québec, *Les Collèges du Québec, nouvelle étape, Projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps*, p. 61.

En 1978, le gouvernement présentait un projet de politique<sup>16</sup> sur les collèges dans lequel il faisait une place importante à la question de la formation du personnel enseignant. Plus particulièrement, il y jetait les bases d'une politique globale incluant alors des dispositions similaires à celles que la Commission Parent avait suggérées, à l'exclusion du permis d'enseigner délivré par le ministère de l'Éducation, considérant que cette autorisation devait relever des collèges. Toutefois, ces orientations n'ont pas donné lieu à de réels changements. Au tournant des années quatre-vingt-dix, au secteur technique notamment, le perfectionnement a fait l'objet de plusieurs recommandations de la part de la Fédération des cégeps<sup>17</sup>, du Conseil des collèges<sup>18</sup> et des instances de Performa<sup>19</sup>, sans que le cadre général de la formation du personnel enseignant soit réexaminé. Enfin, en 1993, d'importantes mesures de renouveau étaient annoncées pour le collégial. Encore là, la question de la formation du personnel enseignant a à peine été abordée.

Au cours des dernières années, la préoccupation pour la formation a repris de l'importance. Ainsi, en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation qui demandait une formation psychopédagogique préalable à l'enseignement, à tous les ordres d'enseignement, s'est exprimée en ces termes :

Nous croyons que les habiletés pédagogiques s'acquièrent au fil des ans, mais encore mieux si elles reposent sur des bases solides. C'est pourquoi nous considérons qu'une formation en psychopédagogie devrait faire

partie des critères d'embauche, à l'enseignement postsecondaire.<sup>20</sup>

Le Conseil réclame lui aussi, et ce, depuis plusieurs années, une formation qui prépare à l'enseignement pour tout le personnel enseignant, y compris celui de l'enseignement supérieur. Il en a été question dans le rapport annuel de 1991 sur la profession enseignante. Le Conseil a réaffirmé, par la suite, ses positions tout spécialement à l'intention des enseignantes et des enseignants des collèges, dans son avis sur les conditions de réussite et dans celui qui mettait en relief le renouvellement en cours de la pratique professionnelle de l'enseignement<sup>21</sup>.

Le Conseil constate, en somme, que **les conditions minimales d'embauche au collégial demeurent essentiellement d'ordre disciplinaire, mais, comme l'indique ce bref rappel historique, des intentions visant à modifier la situation ont été exprimées à plusieurs reprises. De plus, dans la pratique, les attentes par rapport à la qualification des enseignantes et des enseignants sont souvent plus grandes**, bien que variables d'un milieu à l'autre. Aujourd'hui, on s'attend de plus en plus à ce que les enseignantes et les enseignants détiennent une formation disciplinaire du niveau de la maîtrise ou encore un diplôme d'études techniques dans le domaine d'enseignement accompagné d'une expérience professionnelle significative et même d'une autre formation universitaire. Nombreux, semble-t-il, sont ceux et celles qui ont terminé deux baccalauréats, une formation de deuxième ou même de troisième cycles. Au secteur technique, les personnes qui n'ont pas de formation universitaire se font de plus en plus rares. En outre, sans être formellement requise, une formation en éducation, amorcée ou même terminée,

16. Ministère de l'Éducation du Québec, *op. cit.*, p. 61.

17. Fédération des cégeps, *Le Perfectionnement des enseignants*.

18. Conseil des collèges, *Le Perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial : analyse de la situation et pistes d'amélioration*.

19. Lise Poirier-Proulx, *Le Perfectionnement des enseignants et des enseignantes du secteur professionnel au collégial*.

20. Commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, p. 44.

21. Les documents en question portent les titres suivants : *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social, Des conditions de réussite [...]* et *Enseigner au collégial [...]*.

apparaît souvent au dossier des enseignantes et des enseignants. Dans bien des milieux, la maîtrise dans un domaine d'enseignement, de même qu'une formation initiale en enseignement représentent des atouts clairement valorisés pour accéder à un poste. Malgré les lacunes qui persistent dans la formation disponible, on retrouve, chez la relève enseignante, de plus en plus de personnes qui possèdent certaines compétences d'ordres pédagogique et didactique en plus d'une expertise disciplinaire de haut niveau.

**Il semble donc y avoir d'importants écarts entre ce qui est officiellement défini comme seuil d'accès à l'enseignement et les exigences exprimées dans les pratiques actuelles d'embauche.**

Les données disponibles indiquent aussi que cet écart tend à s'accroître. À la création des cégeps, la scolarité des enseignantes et des enseignants était significativement inférieure à celle qui est la leur aujourd'hui. En 1976-1977, par exemple, soit 10 ans après la création des cégeps, à peine plus du quart, soit 27,5 % des enseignantes et enseignants, cumulait au moins 19 ans de scolarité, alors que l'exigence minimale était le baccalauréat, soit 16 ou 17 ans d'études<sup>22</sup>. En 1997-1998, cette proportion était passée à 37,4 %, incluant 32,1 % de personnes à qui on reconnaissait au moins 19 ans de scolarité et 5,3 % qui avaient obtenu un doctorat<sup>23</sup>. La même année, soit en 1997-1998, la proportion des enseignantes et enseignants ayant au moins 18 années de scolarité atteignait 56,8 %.

En ne retenant que le personnel permanent<sup>24</sup>, les proportions observées sont encore plus élevées, les personnes ayant 18 années ou plus de scolarité

représentant 74,8 % du personnel enseignant<sup>25</sup>, ce qui inclut 20,9 % à 18 ans, 46,9 % à 19 ans et 7 % au doctorat. On observe d'ailleurs une croissance du nombre de personnes ayant terminé des études doctorales. Ainsi, chez les enseignantes et enseignants permanents, on en comptait 555 (5,9 %), en 1994-1995, et 645 (7 %), en 1997-1998. On sait, en outre, que leur importance varie selon les disciplines. Chez les enseignantes et les enseignants du programme de sciences humaines, par exemple, en 1996-1997, les proportions de personnes titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat étaient respectivement de 49 % et 10 %<sup>26</sup>. Par ailleurs, des compilations faites par la Commission de l'enseignement collégial révèlent que près du tiers des enseignantes et des enseignants en techniques administratives ont une formation disciplinaire d'un niveau supérieur au baccalauréat, soit une maîtrise ou un doctorat, et que c'est dans une proportion similaire qu'ils ont obtenu un diplôme en éducation, en plus de leur formation disciplinaire<sup>27</sup>. À ces derniers s'en ajoutent près de 20 % qui ont amorcé une formation en éducation en plus de leur formation disciplinaire. C'est dire que les exigences minimales y sont largement dépassées par une proportion importante d'enseignantes et d'enseignants.

22. Ministère de l'Éducation du Québec, *op. cit.*, p. 61.

23. Ministère de l'Éducation du Québec, *Statistiques de l'éducation*, édition 1999, p. 210.

24. Les données disponibles regroupent le personnel enseignant de l'enseignement régulier et celui de l'éducation des adultes. On sait cependant qu'au secteur des adultes, la proportion d'enseignantes et d'enseignants ayant un statut d'employé permanent est minime.

25. À noter que la donnée correspondante pour le personnel enseignant au secondaire est de 42 %.

26. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Évaluation du programme sciences humaines*, p. 71.

27. Compilations faites à partir d'un examen des rapports d'autoévaluation de 28 cégeps produits à la demande de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Les données ne peuvent être généralisées à l'ensemble des secteurs de formation, mais elles fournissent tout de même quelques indications sur la qualification du personnel dans un secteur de formation où l'effectif enseignant est important.



Dans cette section, le Conseil a fait remarquer que les exigences minimales d'embauche du personnel enseignant des collèges sont, encore aujourd'hui, essentiellement d'ordre disciplinaire, et ce, en dépit de plusieurs intentions visant à modifier cette situation. Mais il a aussi montré que ces exigences minimales semblaient largement dépassées, dans les faits, tant pour ce qui est de l'exclusivité de la compétence disciplinaire que du niveau de compétence souhaité. Entre ce qui constitue la condition minimale d'accès à l'enseignement et ce que la pratique tend à requérir, l'écart paraît substantiel, dans bien des cas.

### 1.3 Des conditions de formation du personnel enseignant qui laissent place à l'amélioration

Au chapitre des conditions de formation, le Conseil constate qu'elles comportent des lacunes importantes justifiant, elles aussi, des changements dans les pratiques existantes. Il cible ici trois volets où, selon lui, des ajustements pourraient s'imposer.

#### Les programmes universitaires de formation disciplinaire

Le premier volet concerne les programmes universitaires de formation disciplinaire. Ces programmes sont destinés aussi bien aux personnes qui visent à devenir des professionnels d'une discipline qu'à celles qui cherchent à devenir des professionnels de l'enseignement d'une discipline. Sans promouvoir le développement d'une formation disciplinaire spécifiquement orientée vers l'enseignement au collégial, quelques critiques ont été portées à l'attention du Conseil au sujet du contenu de ces formations disciplinaires. On a fait remarquer, par exemple, qu'il existait **un certain écart entre la formation disciplinaire dispensée jusqu'à maintenant dans les universités et les exigences disciplinaires du collégial**. Les ensei-

gnantes et les enseignants sont de plus en plus souvent appelés à agir dans un contexte d'interdisciplinarité, ce qui requiert une formation disciplinaire ouverte aux autres disciplines, une formation qui prépare à porter un regard épistémologique sur sa discipline. Or les baccalauréats disciplinaires ne semblent pas toujours répondre adéquatement à ces exigences qui, par ailleurs, font partie des objectifs du premier cycle.

#### Les modalités de formation professionnelle préparant plus formellement à la pratique de l'enseignement

Le deuxième volet des conditions de formation a trait aux modalités de formation professionnelle préparant plus formellement à la pratique de l'enseignement. Bien que cette formation ne soit pas officiellement requise pour enseigner au collégial, **plusieurs programmes de formation en éducation sont accessibles aux personnes qui se destinent à l'enseignement au collégial ou qui y oeuvrent déjà**. Un rapport de la Commission des universités sur les programmes présente certaines données pertinentes à cet égard<sup>28</sup>. Il fait état de l'ensemble des programmes en éducation disponibles dans les 13 universités québécoises, soit plus de 200 programmes<sup>29</sup>. **Plusieurs d'entre eux sont**

28. Commission des universités sur les programmes, *Les programmes en éducation dans les universités du Québec*.

29. Les programmes dénombrés sont ceux qui acceptaient de nouvelles inscriptions à l'automne 1997. On y distingue les programmes qui conduisent à un permis ou à un brevet et ceux qui n'y conduisent pas. Comme l'indique ce rapport, l'offre de formation en éducation dans les universités du Québec est importante. « À l'automne 1997, tous cycles et régimes confondus, on dénombre au total plus de 26 500 étudiants en éducation, ce qui représente près de 12 % de la population universitaire du Québec. Ces étudiants se répartissent dans plus de 200 programmes, dont 65 baccalauréats, 60 certificats, 44 maîtrises et 14 doctorats. En plus de desservir toutes les régions du Québec et d'être disponibles en français et en anglais, les programmes en éducation couvrent plusieurs champs d'expertise. Sur l'ensemble des programmes offerts, moins de la moitié (41,4 %) mènent à un permis ou un brevet d'enseignement. » *Ibid.*, p. vii.

**accessibles aux enseignantes et enseignants des collèges, mais peu nombreux sont ceux qui leur sont spécifiquement dédiés.** Parmi les programmes qui conduisent à un permis ou à un brevet, on retrouve en 1997, dans la catégorie « enseignement professionnel au secondaire et au collégial », 13 programmes offerts dans 9 établissements, soit 8 certificats et 5 baccalauréats. Bien qu'ils ciblent nommément les enseignantes et enseignants des collèges, ces programmes concernent davantage, dans les faits, ceux et celles du secondaire. Il n'existe, dans cette recension, que deux programmes qui visent plus particulièrement l'enseignement au collégial, deux programmes de certificat dont l'un est offert par l'Université de Sherbrooke<sup>30</sup> et l'autre par l'Université Laval. En 1997, on y dénombrait 762 inscriptions, dont 621 à l'Université de Sherbrooke et 141 à l'Université Laval<sup>31</sup>. Depuis 1992, une baisse des inscriptions s'y est fait sentir, le sommet ayant été atteint en 1991<sup>32</sup>. De 1989 à 1997, 1 656 certificats en enseignement au collégial ont été décernés, soit 924 par l'Université Laval et 732 par l'Université de Sherbrooke. Le décompte des nouvelles inscriptions de 1991 à 1997 laisse cependant voir un écart considérable entre les deux établissements et ce, au profit de l'Université de Sherbrooke<sup>33</sup>.

**Malgré l'abondance de programmes disponibles, l'offre actuelle de formation ne semble pas répondre adéquatement aux besoins.** Selon les témoignages recueillis, la formation offerte n'est pas suffisamment arrimée à la pratique de l'enseignement et ne reconnaît pas, dans tous les

cas du moins, les particularités de l'enseignement au collégial. Les programmes n'ont pas toujours su répondre à la demande, si on en juge par les commentaires recueillis auprès d'enseignantes et d'enseignants qui en ont fait l'expérience. Certains d'entre eux semblent même avoir contribué à nourrir une vision réductrice et négative de la pédagogie comme discipline. Les critiques adressées à certaines formations en pédagogie offertes par les universités sont non seulement nombreuses mais particulièrement acerbes. Par contre, lorsque ces formations se présentent en réponse à de véritables analyses de besoins<sup>34</sup>, elles peuvent aussi générer des impacts positifs importants et des commentaires très favorables.

**Conscientes de ces difficultés, certaines universités manifestent aujourd'hui leur intention de revoir leurs programmes pour offrir une formation plus adaptée aux réalités du collégial.**

Ainsi, des changements ont été apportés à certains d'entre eux et de nouveaux voient le jour. Le programme Performa est probablement celui qui a contribué le plus significativement au développement de la pédagogie dans les collèges. De toutes ses composantes, c'est le CPEC<sup>35</sup> qui est le plus fréquenté par le personnel enseignant des collèges. Il se distingue des formations généralement offertes dans les universités par le fait qu'il présente un contenu ouvert axé sur les besoins particuliers des enseignantes et des enseignants en exercice. Il est accessible, en effet, sur les lieux de travail, c'est-à-dire dans les collèges, et il est arrimé à la pratique de l'enseignement, dans un souci de favoriser le transfert des apprentissages, notamment. De plus, il fait appel, pour une part du moins, aux

30. À noter que l'Université de Sherbrooke offre aussi une maîtrise et un diplôme en enseignement prévoyant un cheminement pour le collégial.

31. Commission des universités sur les programmes, *op. cit.*, p. 12.

32. On pouvait alors observer une nette décroissance des inscriptions dans l'ensemble des programmes en éducation ne conduisant pas à un permis d'enseignement, depuis le début des années 90, et c'est en technologie éducationnelle ainsi qu'en enseignement au collégial que les pertes avaient été les plus grandes, au cours de cette période. Commission des universités sur les programmes, *op. cit.*, p. 85 et 86.

33. *Ibid.*, p. 196.

34. Pour plus d'information, on peut consulter : Fernand Paradis et Loïc Thérien, *Perfectionnement du personnel en techniques de génie électrique*.

35. Si l'appellation *Performa* renvoie, la plupart du temps, au *Certificat de perfectionnement en enseignement collégial* (CPEC), sa composition est plus vaste puisqu'il comprend, dans les faits, quatre autres programmes d'activité : le *Baccalauréat en enseignement professionnel* (BEP), le *Diplôme en enseignement* (DE), la *Maîtrise en enseignement* (ME) et la *Maîtrise en éducation* (MA).

ressources professorales des établissements d'enseignement collégial. Comme en témoignent les données précédentes sur la fréquentation des programmes, ainsi que celles recueillies dans le cadre de l'enquête du Conseil<sup>36</sup>, l'impact de ce programme a certainement été majeur dans le réseau. Sa fréquentation a cependant connu un déclin important au cours des dernières années, moins sensible par contre que celui observé dans d'autres programmes.

Le programme Performa est aussi celui qui a suscité, jusqu'à maintenant, les commentaires les plus positifs<sup>37</sup>, non sans réserves toutefois. La pertinence et l'efficacité de son modèle pédagogique ont été reconnues à maintes reprises de même que la richesse de son réseau de répondantes et de répondants locaux. On a souligné plus particulièrement que son modèle permettait aux enseignantes et aux enseignants de résoudre des problèmes inhérents à leur tâche, de briser une certaine forme d'isolement en créant des lieux d'échanges et en stimulant les mécanismes de consultation entre pairs, en plus de soutenir l'innovation dans les pratiques<sup>38</sup>. Mais il est arrivé que la qualité ou la pertinence de certaines activités offertes dans le cadre de ce programme de même que la rigueur dans l'application du modèle pédagogique propre au programme, en particulier en ce qui a trait à l'analyse des besoins et à l'évaluation des activités<sup>39</sup>, soient questionnées. Des personnes se sont aussi interrogées sur l'absence de programme

prédéterminé, d'où peut-être l'émergence d'un guide intitulé *Profil de compétences pour le personnel enseignant des collèges*, non pas avec l'idée de remettre en cause le principe d'un perfectionnement sur mesure et ouvert, mais plutôt avec la préoccupation de fournir un guide utile à l'organisation des activités de perfectionnement. Ce profil est d'ailleurs en application dans le réseau, depuis quelque temps.

Tel qu'il est, le programme Performa ne peut répondre à tous les besoins, notamment en matière de formation initiale. Il a certes contribué au développement d'une telle formation, puisque, depuis 1991, des formations à l'intention des enseignantes et enseignants débutants ont été offertes dans le cadre du programme<sup>40</sup>. Mais il a d'abord été conçu comme un programme de perfectionnement. Consciente de l'existence de nouveaux besoins en formation initiale, une équipe travaille, actuellement, au développement d'un module de programme de formation de type initial à l'intention de la relève<sup>41</sup>.

Par ailleurs, d'importantes modifications ont aussi été apportées au *Certificat en enseignement au collégial* offert depuis plusieurs années par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, programme qui comportait jusqu'à tout récemment, au-delà de l'appellation, peu d'aspects spécifiques à cet ordre d'enseignement. Sa nouvelle composition annonce une préoccupation beaucoup plus grande pour les particularités du collégial. Le programme s'adresse aux personnes qui détiennent un baccalauréat spécialisé et comporte trente unités incluant six cours obligatoires portant sur le système d'enseignement collégial, la psychologie cognitive, l'évaluation des apprentissages, la psychologie du

36. Ces données indiquaient une participation au programme de près de 60 % des répondants et des taux de satisfaction élevés. Michèle Berthelot, *Enseigner : qu'en disent les profs ?*, p. 80 et 83.

37. Pour en connaître davantage sur le programme Performa, on peut consulter notamment les ouvrages suivants : Paul-Émile Gingras, *Performa, perfectionnement et formation des maîtres, une appréciation prospective de Performa*; Guy Stringer, *Histoire de Performa, un programme d'études innovateur de l'Université de Sherbrooke, des origines à 1983*.

38. Guy Denis et Solange Ducharme, *op. cit.*

39. Paul-Émile Gingras, *op. cit.*, p. 64.

40. Jacques Laliberté, « Perfectionnement du nouveau personnel enseignant. Quelques caractéristiques des activités offertes dans le cadre du CPEC », dans *Le Relais*, vol. 3, n° 2, février 1994, p. 9-13.

41. Danielle Raymond et Daniel Hade, *Performa-collégial. Développement du contenu du module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial*, Document de travail.

jeune adulte, l'intervention pédagogique et l'intégration des TIC. À cette formation obligatoire s'ajoutent deux stages de formation pratique et deux cours de didactique pour un équivalent de douze unités.

**D'autres programmes courts ont vu le jour**, récemment, dans certaines universités, tantôt à l'intention exclusive des enseignantes et enseignants du collégial, tantôt à l'intention de l'ensemble du corps professoral de l'enseignement supérieur. Au Département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal<sup>42</sup>, par exemple, on offre une nouvelle formation comportant une préparation à l'enseignement de la philosophie au collégial et ce, dans le cadre d'une *Maîtrise avec concentration en enseignement collégial de la philosophie*, type de programme également développé à l'Université de Montréal. Le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal offre aussi, depuis peu, des programmes de deuxième cycle en intervention pédagogique à l'enseignement supérieur. On pense ici plus particulièrement au *Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention pédagogique* et à un autre programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur<sup>43</sup>. En collaboration avec le

Cégep de Jonquière, l'Université du Québec à Chicoutimi a développé un programme de formation en intervention éducative pour le personnel enseignant du collège. Il s'agit d'un programme de quinze unités conduisant à une attestation d'études de 2<sup>e</sup> cycle<sup>44</sup>. La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal dispense, depuis quelques années, un cours (3 unités) sur la pratique de l'enseignement supérieur à l'intention des étudiantes et des étudiants inscrits à la maîtrise ou au doctorat qui se destinent à l'enseignement au collégial ou à l'université. En novembre dernier, elle annonçait le lancement d'un nouveau *Diplôme d'études professionnelles approfondies* (DEPA) de 3<sup>e</sup> cycle en éducation, axé sur l'intervention pédagogique; il s'agit d'une formation accessible à temps partiel pendant une période de deux ans et demi à trois ans. Enfin, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval étudie, de son côté, la possibilité de développer un microprogramme, possiblement de 2<sup>e</sup> cycle, destiné au perfectionnement pédagogique du personnel enseignant du collégial. Elle examine aussi la possibilité de développer

42. Dans ce programme, la préparation à l'enseignement collégial est constituée de quatre activités (3 stages et 1 séminaire) dont deux sont accessibles au cours de la 3<sup>e</sup> année du baccalauréat et deux autres au cours de la 1<sup>re</sup> année de la maîtrise. Les différentes activités (non reconnues toutefois pour une personne qui voudrait poursuivre ses études au doctorat) supervisées par des enseignantes et des enseignants en exercice prennent la forme de stages débutant par l'observation pour évoluer progressivement vers une plus grande implication auprès d'un groupe de cégépiens et de cégépiennes. La dernière activité consiste en un séminaire portant sur l'enseignement de la philosophie au collégial réunissant l'ensemble des stagiaires et leur fournissant l'occasion de partager leurs expériences, tout en s'appropriant une documentation pertinente.

43. Le premier, qui fait partie des études de premier cycle, mais qui pourrait représenter une composante d'une maîtrise en éducation, comporte trente unités. Il s'adresse aux personnes qui ont déjà une expérience en enseignement et qui souhaiteraient s'engager dans une réflexion critique sur leur pratique. Parmi les activités prévues au programme,

six sont obligatoires et incluent un projet d'intervention. Les deux autres sont optionnelles et reliées plus directement à la spécialisation. Le deuxième programme est aussi de courte durée (quatre cours de trois unités chacun), mais fait partie des études de deuxième cycle. « Le but du programme est d'offrir une formation de type professionnel visant à habilitier les futurs et actuels professeurs et chargés de cours, ainsi que les étudiants, à enseigner au niveau postsecondaire et en tenant compte du contexte institutionnel, des besoins des étudiants, des développements en cours dans les nouvelles technologies, ainsi que des principes et des méthodes caractéristiques d'un enseignement efficace. » Documentation accessible sur le site Internet de l'UQAM.

44. Il comprend cinq activités dont une est obligatoire (« Panorama des problématiques, débats et enjeux actuels touchant l'enseignement, la recherche et les changements en éducation ») et quatre optionnelles. Le programme est offert à temps partiel sur une période de deux ans. La formation pourrait être créditée dans un futur diplôme d'études de 2<sup>e</sup> cycle en éducation de 30 unités et même dans un futur diplôme de maîtrise en éducation de 45 unités. Monique L'Hostie, *Propositions pour un programme de formation du personnel enseignant en exercice au Cégep de Jonquière*.

« une formation universitaire (disciplinaire et pédagogique) à l'enseignement des compétences techniques »<sup>45</sup>.

**Outre ces programmes de formation dispensés par les universités<sup>46</sup>, plusieurs collèges offrent aussi une formation initiale au personnel de la relève, dans le cadre de mesures d'insertion professionnelle.** Certains collèges ont élaboré des programmes de formation particuliers à cet effet. Ces formations peuvent être obligatoires, mais plus souvent qu'autrement elles sont facultatives. Elles se présentent dans des formats variés; les apprentissages en psychopédagogie y prédominent dans des activités de courte durée généralement offertes sur les lieux de travail, au cours de la première année d'enseignement. Elles peuvent donner droit à des unités reconnues, par exemple, dans le cadre du programme Performa. Par ailleurs, sans s'appuyer sur un programme formellement constitué, nombreux sont les collèges qui offrent, au personnel enseignant nouvellement embauché, des mesures de soutien pédagogique accompagnées d'activités de formation particulières, dans le cadre d'un processus de probation ponctué d'évaluations des compétences pédagogiques et sanctionné par un jugement sur la permanence en emploi. On sait aussi que la contribution départementale au soutien et à la formation pédagogique du nouveau personnel enseignant peut représenter, dans certains milieux, un apport significatif.

Il existe donc une offre réelle de formation pour le personnel enseignant des collèges, mais l'état de la situation montre aussi la mouvance qui caractérise cette offre, tout en témoignant, par la même occasion, d'un besoin de formation particulier à cet ordre d'enseignement.

---

45. Faculté des sciences de l'éducation, *Certificat de pédagogie pour l'enseignement collégial, Rencontre avec les directrices et directeurs généraux des collèges*, p. 2.

46. À noter que la présentation faite ici ne prétend pas être exhaustive.

## **L'encadrement et l'accès aux activités de perfectionnement**

Le troisième volet des conditions de formation concerne, cette fois, l'encadrement et l'accès aux activités de perfectionnement. Les activités offertes aux personnes qui débutent dans l'enseignement sont aussi souvent accessibles aux autres membres du personnel enseignant. Elles s'ajoutent aux mesures d'encadrement et de soutien pédagogiques dispensées par les services pédagogiques des établissements et auxquelles les personnes intéressées peuvent avoir accès<sup>47</sup>. Des programmes de subvention à la recherche et au développement de matériel didactique sont également accessibles au personnel enseignant des collèges. En outre, chaque collège dispose d'un budget de perfectionnement et d'une politique de perfectionnement qui en officialise les modalités de gestion. Les conventions collectives prévoient aussi des possibilités de congés de perfectionnement avec ou sans salaire, selon des modalités à négocier. Ces différents mécanismes s'ajoutent à l'offre de formation des universités et au soutien que les départements sont appelés à fournir à leurs membres, en vertu des responsabilités qui leur reviennent. En somme, **plusieurs mécanismes ont favorisé le développement et l'accès à la formation disciplinaire, technologique et pédagogique au collégial.** L'engagement des enseignantes et des enseignants y a d'ailleurs été substantiel, mais les résultats demeurent insuffisants.

Les efforts déployés jusqu'à maintenant n'ont pas permis de répondre à tous les besoins. Sur le plan du développement professionnel, la contribution départementale et celle des services pédagogiques n'ont pas toujours su répondre aux attentes. Des problèmes d'accès au perfectionnement sont fréquemment soulevés. De plus, si les activités de perfectionnement se veulent disponibles pour toutes les enseignantes et tous les enseignants, la

---

47. En guise d'illustration, on peut consulter le *Rapport du Symposium [...] de l'AQPC*.

réalité se présente bien différemment, selon le statut d'emploi des personnes, leur discipline, voire aussi l'intérêt qu'elles portent à leur propre développement professionnel. On sait très bien que **le simple fait d'offrir des possibilités de formation ne suffit pas à garantir le développement professionnel de tout le personnel enseignant**. Malgré la diversité des mécanismes de perfectionnement dans les collèges, il semble qu'on n'ait pas réussi à développer partout une véritable culture de formation.

Pour différentes raisons assez faciles à comprendre, le besoin de perfectionnement disciplinaire a toujours été plus valorisé à l'enseignement supérieur. Il est aussi plus rapidement ressenti que le besoin de formation pédagogique, la dynamique des débutantes et débutants consistant, dans bien des cas, à se centrer sur ce qui fait leur force au départ, à savoir leur discipline, remettant ainsi à plus tard l'expression de leurs besoins de formation en pédagogie. Les enseignantes et les enseignants sont donc plus enclins à aller chercher du perfectionnement disciplinaire que du perfectionnement pédagogique. Alors que toutes les enseignantes et tous les enseignants ont la responsabilité d'améliorer leurs compétences, des tendances différentes, voire divergentes, s'observent. Pendant que certaines personnes vont chercher du perfectionnement et s'efforcent d'améliorer leur enseignement, d'autres s'y refusent ou encore se trouvent dans l'impossibilité de le faire. Le collégial ne semble pas disposer actuellement des moyens nécessaires pour modifier cette situation.

Par ailleurs, **le perfectionnement disciplinaire du secteur technique présente encore des difficultés importantes**. Dans certaines disciplines de la formation technique, les besoins s'y présentent de façon plus aiguë qu'ailleurs et les possibilités d'accès aux activités de perfectionnement sont parfois limitées. Au début des années 1990, deux documents<sup>48</sup> présentant d'importantes convergen-

ces ont exposé les principales difficultés liées au perfectionnement dans le secteur technique. Les problèmes alors mis en relief et qui semblent encore d'actualité concernent plus particulièrement l'accès, la reconnaissance et la gestion des activités de perfectionnement.

**Problèmes d'accès aux activités de perfectionnement** – Tout en constatant une participation substantielle aux activités, celle-ci est limitée par de nombreuses contraintes en raison, notamment des coûts importants et du manque de ressources financières, du manque de ressources d'encadrement, de la rigidité des règles, de l'éloignement des sites de perfectionnement, de l'absence de programmes adéquats ou de formations spécifiques dans certains domaines, de la difficulté de se faire remplacer pour participer aux activités disponibles, du manque de temps dans le contexte d'une tâche déjà lourde, etc. Ces contraintes ont pour effet de limiter l'accès au perfectionnement et d'empêcher qu'il constitue un véritable outil de développement.

**Problèmes liés à la non-reconnaissance des activités de perfectionnement** – Jusqu'à maintenant la reconnaissance du perfectionnement s'est faite essentiellement par l'obtention d'unités donnant droit à une augmentation de la rémunération. Or, le perfectionnement disciplinaire des enseignantes et enseignants du secteur technique s'offre habituellement en dehors des universités et, de ce fait, ne donne pas droit à cette reconnaissance à laquelle ont accès les enseignantes et les enseignants de la formation générale et de la formation préuniversitaire. Il y a là un problème d'équité dénoncé depuis longtemps, mais qui demeure encore non résolu.

**Problème de leadership dans le dossier du perfectionnement** – On soulignait, dans les études citées précédemment, l'absence de cohérence et de leadership dans la gestion du dossier du perfectionnement, dénonçant la présence de deux

48. Conseil des collèges, *Le Perfectionnement des professeurs du secteur professionnel [...]* et

Lise Poirier Proulx, *Le Perfectionnement des enseignants [...]*.

niveaux de gestion (national et local) sans lien entre eux, l'absence d'analyse systématique des besoins à travers le réseau, les dédoublements et une mauvaise utilisation des ressources. On insistait aussi sur le fait que des collègues, malgré certaines tentatives, éprouvaient des difficultés à assumer pleinement leurs responsabilités dans ce dossier. Aujourd'hui, la question du leadership se pose un peu différemment puisque, avec les mesures de renouveau, les collègues ont récolté l'entière responsabilité de la formation de leur personnel, mais dans un contexte de diminution des budgets et en l'absence d'une véritable concertation des ressources.

Les dernières consultations réalisées par la Commission de l'enseignement collégial du Conseil montrent que les difficultés mises en relief au début de la décennie sont, pour l'essentiel, encore bien réelles aujourd'hui et méritent une attention particulière.

Au chapitre des conditions de formation, le Conseil remarque :

- que les programmes de formation disciplinaire offerts par les universités ne semblent pas répondre adéquatement aux exigences de l'interdisciplinarité auxquelles le personnel enseignant des collèges est de plus en plus souvent confronté;
- qu'il existe une grande variété de programmes de formation en éducation, plus ou moins accessibles au personnel enseignant des collèges, mais que ces programmes sont loin de toujours répondre à leurs besoins;
- qu'un mouvement semble toutefois amorcé dans les universités pour corriger cette situation et ainsi tenter de répondre aux exigences de l'enseignement collégial, mouvement qui appelle tantôt la refonte de programmes existants, tantôt le développement de nouveaux programmes;

- que les collègues, sur une base plus ou moins autonome, ont eux-mêmes élaboré des programmes de formation pédagogique dans un contexte d'insertion professionnelle, programmes qui semblent répondre aux besoins les plus élémentaires et qui témoignent de l'existence de besoins particuliers à cet égard;
- qu'au-delà de ces programmes, il existe bien d'autres moyens de soutenir la formation et le développement professionnel, mais que ces mesures et ressources méritent des ajustements pour mieux répondre aux exigences actuelles de l'enseignement collégial, en particulier si l'on porte attention aux difficultés présentes dans certaines disciplines du secteur technique.

## En conclusion

**L'examen des particularités du collégial incite à revoir le dispositif de formation du personnel enseignant qui a prévalu jusqu'à maintenant.** Le Conseil reconnaît la complexité de l'enseignement dans le contexte d'aujourd'hui et constate que les exigences minimales requises pour enseigner au collégial s'écartent de plus en plus des attentes exprimées dans les faits. Il observe différentes possibilités de formation et un engagement réel des enseignantes et des enseignants dans des activités leur permettant de parfaire leur formation; mais il remarque aussi que les conditions de formation ne semblent pas répondre adéquatement aux besoins, ce qui fait que les membres du personnel enseignant ne disposent pas de tous les outils nécessaires pour maîtriser la nouvelle complexité de leur travail. Aussi **le Conseil souhaite-t-il que l'on investisse davantage dans la formation du personnel enseignant des collèges, que l'on y intervienne différemment et, surtout, d'une manière qui respecte mieux la réalité particulière de cet ordre d'enseignement.**

Le renouvellement du personnel enseignant s'est amorcé au cours des dernières années; il se poursuivra et pourrait même s'intensifier, dans les années à venir<sup>49</sup>. **L'arrivée de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants représente un moment privilégié pour revoir le dispositif de formation.** Lors de la création des cégeps, les conditions dans lesquelles a dû se faire le recrutement du personnel enseignant, notamment en raison de la rapidité de l'implantation, n'ont pas permis que l'on pose des exigences de formation professionnelle au personnel enseignant. Aujourd'hui, la situation est différente, bien que l'on puisse encore avoir certains problèmes de recrutement. De plus, le collégial a maintenant une histoire et une expertise qui lui sont propres. **Le Conseil pense qu'il est possible et même nécessaire, de reconsidérer les exigences et les conditions de formation du personnel enseignant des collèges pour que les établissements de cet ordre d'enseignement soient en mesure d'assumer pleinement leur mission.** Cette conviction étant réaffirmée, il précise dans les chapitres suivants le sens des ajustements souhaités.

---

49. On ne saurait prévoir avec précision le nombre de départs à la retraite, au cours des prochaines années. De nombreux facteurs interviennent dans la décision de prendre sa retraite. On sait cependant que l'âge moyen du personnel enseignant est relativement élevé. Il était de 48,9 ans, en juillet 1998. À la même date, 45,8 % des enseignantes et enseignants permanents des cégeps étaient âgés de 50 ans et plus. En outre, lors des dernières négociations, des avantages liés à la retraite à 60 ans ont fait l'objet d'ententes, ce qui pourrait avoir pour effet de hâter le départ de certaines personnes. Source : MEQ, *Statistiques de l'éducation*, édition 1999, p. 209.



# CHAPITRE 2

## Un regard sur les autres ordres d'enseignement

---

Considérant les populations scolaires que desservent les collèges et sachant qu'en dehors du Québec ces populations se retrouvent pour une part au secondaire et pour une autre part en milieu universitaire, le Conseil a jugé nécessaire de prendre connaissance des modalités de soutien à la formation pédagogique du personnel enseignant qui prévalent à ces ordres d'enseignement. La formation des maîtres est généralisée et implantée depuis longtemps au secondaire. À l'université, par contre, les mesures de soutien à la pédagogie, encore trop peu utilisées, varient grandement d'un établissement à l'autre. Malgré ces différences, les pratiques en vigueur à ces deux ordres d'enseignement ont alimenté la réflexion du Conseil. Aussi lui semble-t-il pertinent d'y faire référence avant de présenter le dispositif de formation qu'il propose pour le personnel enseignant des collèges. Sont exposés, dans un premier temps, les tendances de la formation pour l'enseignement au secondaire et, dans un deuxième temps, des modèles de soutien à la formation pédagogique en émergence dans les universités pour ceux et celles qui se destinent à l'enseignement universitaire.

### 2.1 Tendances en formation des maîtres au secondaire

On ne saurait résumer les tendances qui caractérisent la formation des maîtres au secondaire sans d'abord faire référence à la turbulence qui s'y est installée, au cours des dernières années. Il semble que les réformes et propositions officielles de réforme de la formation du personnel enseignant n'aient jamais été aussi nombreuses et diversifiées qu'aujourd'hui<sup>1</sup>. À travers celles-ci se dessinent au moins quatre tendances qu'il paraît utile d'évoquer : l'allongement de la durée des études, une préoccupation accrue pour la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement, l'importance accordée à la formation pratique et le renouvellement de la contribution des universités.

---

1. Christopher J. Lucas, *Teacher Education in America, Reform Agendas for the Twenty-First Century*.

### L'allongement de la durée des études

À l'examen du corpus des travaux sur la question, on constate qu'un grand nombre d'écrits se positionnent en faveur d'une prolongation de la formation jusqu'à cinq et même six ans d'études postsecondaires<sup>2</sup>, principalement dans un contexte d'intensification de la formation pratique, mais aussi en référence à la reconnaissance d'exigences disciplinaires accrues. Aux États-Unis, par exemple, le modèle dominant est le programme de quatre ans, mais de plus en plus de gens préoccupés par la formation des maîtres s'entendent aujourd'hui pour favoriser une prolongation de la durée des études pouvant aller jusqu'à cinq ou même six ans après le *High School*, dont la durée est déjà de 12 ans. Cette prolongation de la durée des études pourrait d'ailleurs s'accompagner, dans l'esprit de certains, d'une hiérarchisation des statuts d'enseignantes et d'enseignants<sup>3</sup>.

Les tendances qui se dégagent des pratiques de formation initiale du personnel enseignant du secondaire en Europe<sup>4</sup> témoignent aussi d'exigences accrues. On s'oriente de plus en plus, semble-t-il, vers une formation universitaire disciplinaire d'au moins trois ans, à laquelle fait suite une formation dite professionnelle de deux ans. En Australie et au Royaume-Uni, on a développé des programmes de formation professionnelle pour les étudiantes et étudiants diplômés impliquant une année d'internat<sup>5</sup> et comportant une année de plus de formation, portant ainsi la durée totale de la formation à cinq ans au lieu de quatre. Cette tendance ne fait cependant pas l'unanimité, tous ne

---

2. John I. Goodlad, *Educational Renewal, Better Teachers, Better Schools*; Neville Hatton, "Changing Initial Teacher Education - Limitations to Innovation in the United States, Australia and the United Kingdom"; Christopher J. Lucas, *Teacher Education [...]*.

3. Christopher J. Lucas, *op. cit.*, chapitre 4.

4. Projet SIGMA, *La Formation des enseignants en Europe : évaluation et perspectives*.

5. Neville Hatton, *op. cit.*

voyant pas d'un bon œil cette prolongation de la durée des études. Sans faire l'unanimité, il s'agit néanmoins d'une approche qui semble de plus en plus présente dans la réflexion sur la formation des maîtres.

Au Québec, les derniers changements apportés à la formation des maîtres se sont également caractérisés, entre autres choses, par un allongement de la durée des études de trois à quatre ans. On y a aussi consacré la bidisciplinarité par l'obligation faite aux candidats et candidates à l'enseignement d'acquiescer deux spécialités disciplinaires. L'application de cette disposition ne va pas, cependant, sans créer certaines difficultés. C'est pourquoi le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant invitait récemment le ministre de l'Éducation à revoir certaines dispositions relatives à la composante disciplinaire de cette formation, non pas dans la perspective de remettre en cause ce principe de bidisciplinarité, vu comme un des moyens de concrétiser la polyvalence recherchée chez les enseignantes et les enseignants, mais dans la perspective d'un réaménagement des disciplines qui permettrait « d'asseoir cette formation sur des bases plus solides<sup>6</sup> ». Notons, enfin, que cette tendance à la prolongation de la durée des études se fait aussi sentir du côté de la formation en enseignement professionnel, comme en témoigne un projet de réforme en cours au Québec<sup>7</sup>.

6. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, p. 47-50.

7. Dans le cadre du projet de réforme, on a étudié la possibilité d'organiser une formation en trois étapes : 1<sup>re</sup> étape, une formation préparatoire d'environ 45 heures pour tous les enseignants sans exception (planification de l'enseignement, élaboration de situations d'apprentissage, évaluation et gestion de la classe); 2<sup>e</sup> étape, inscription obligatoire, pour tout enseignant qui a une charge d'enseignement de 200 heures par année ou plus, à un programme de certificat agréé et obligation de réussir au moins 2 cours par année; en cours d'obtention du certificat, l'enseignant dispose d'une autorisation temporaire d'enseigner; 3<sup>e</sup> étape qui vise l'autorisation permanente d'enseigner et qui est sanctionnée par l'obtention d'un baccalauréat, dans lequel la première année

### Une préoccupation accrue pour la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement

Une autre tendance, non étrangère à la précédente, réside dans le fait d'accroître l'importance accordée aux éléments de formation liés plus spécifiquement à la pratique de l'enseignement. On a pu constater que cette composante de la formation, qualifiée tantôt de professionnelle, tantôt de pédagogique, et désignée dans le présent document par l'expression *formation professionnelle propre à l'enseignement*, fait aussi partie des études préparant à l'enseignement secondaire supérieur, niveau de formation qui, ailleurs, correspond en partie à celle offerte au collégial. Cette composante est généralement d'une durée d'un an et peut être intégrée ou consécutive à la formation disciplinaire.

L'examen des modalités de formation des personnes qui se destinent à l'enseignement professionnel au secondaire, en Europe, révèle aussi la présence d'une composante de formation dite pédagogique, dans la grande majorité des cas, et selon des modalités variables. Le fait d'exiger une formation pédagogique pour le personnel enseignant en formation professionnelle et technique, en plus d'une formation dans la spécialité, n'est donc pas exceptionnel. Cette préoccupation est aussi présente au Québec, en formation professionnelle. Si le projet de réforme en cours est accepté, elle le sera encore davantage puisqu'on y propose de porter la formation requise à un baccalauréat de trois ans incluant une composante de spécialité professionnelle et une composante directement reliée à la pratique de l'enseignement. Rappelons que, actuellement, pour enseigner à temps plein ou à temps partiel en formation professionnelle, il faut détenir une autorisation légale d'enseigner qui peut être provisoire ou permanente. L'autorisation

d'enseignement est reconnue comme stage supervisé par l'université et les cours du certificat donnent droit à des unités. Ministère de l'Éducation du Québec, *La Formation des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle au secondaire*, Document de travail.

provisoire (durée maximale de 3 ans) s'acquiert sur la base de la reconnaissance de compétences acquises dans l'exercice du métier, à laquelle s'ajoute l'obligation (pour les personnes qui ne sont pas engagées à taux horaire) de suivre au moins six unités par année d'un programme de psychopédagogie. Par ailleurs, l'autorisation permanente ou le brevet ne sont accessibles que si la personne a suivi une formation en enseignement équivalente à un certificat et complété avec succès une période de probation de deux ans<sup>8</sup>.

### L'importance accordée à la formation pratique

Une autre tendance majeure concerne l'importance que l'on accorde maintenant à la formation pratique. Certains spécialistes de l'éducation n'hésitent pas à présenter l'allongement et l'intensification de la formation pratique comme une des tendances majeures de notre époque en matière de formation des maîtres<sup>9</sup>. Cette orientation va de pair avec le fait que la formation évolue d'une formation disciplinaire et théorique vers une formation plus pédagogique, réflexive et pratique<sup>10</sup>. Aujourd'hui, on tente moins, semble-t-il, de transmettre une forme d'enseignement particulière que des outils nécessaires à l'élaboration d'une pratique professionnelle personnalisée<sup>11</sup>, ce qui suppose « une articulation forte de la pratique de la classe et de l'éclairage théorique qui la fonde et qui en émerge<sup>12</sup> ». Cette tendance est présentée comme

un aboutissement naturel d'une nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle<sup>13</sup>, où l'on met en relief l'importance de la pratique réflexive, approche centrale dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement.

En opposition à la conception traditionnelle des savoirs disciplinaires, le savoir professionnel repose sur la réflexion en action, ce qui comprend des processus créatifs et intuitifs dans la prise de décision. On reconnaît donc que les champs de pratique sont l'occasion d'un développement professionnel axé sur la réflexion dans et sur l'action<sup>14</sup>.

Cette formation peut prendre différentes formes, pouvant aller jusqu'au développement de modèles de formation conjointe, comme c'est le cas depuis quelques années à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, où deux voies de formation sont possibles au sein du programme de formation à l'enseignement : la voie régulière et celle de la formation conjointe. Par formation conjointe<sup>15</sup>, on entend une approche de collaboration très étroite entre l'université et le milieu scolaire, tant dans la formation universitaire que dans les stages pratiques

- 
8. Ministère de l'Éducation du Québec, *La Formation [...]*.
  9. Marcienne Lévesque et Maurice Tardif, dans Danielle Raymond et Yves Lenoir, *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, p. 269.
  10. Clermont Gauthier, Claude Lessard et Maurice Tardif, *Formation des maîtres et contextes sociaux*.
  11. Dominique Villers, « Des maîtres d'application à l'instituteur maître formateur. Des conceptions différentes ? », dans Danielle Raymond et Yves Lenoir, *op. cit.*, p. 243-244.
  12. Michel Develay, *Peut-on former des enseignants ?*, p. 76.

- 
13. Une description de ce courant d'idées est présentée dans Marcienne Lévesque et Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 271 et 272.
  14. Martha Anadon, « L'enseignement en voie de professionnalisation », dans Gohier *et al.*, *L'Enseignant un professionnel*, p. 15.
  15. Le modèle de formation se présente comme suit : « La formation conjointe dure le même nombre de semaines que la formation régulière, soit 28 semaines réparties également en deux sessions. La formation conjointe consiste en 10 semaines de cours à la Faculté accompagnées de 4 semaines de stage à la première session (septembre à décembre) et d'un stage de 12 semaines suivi d'un retour à la Faculté de 2 semaines à la deuxième session (janvier à avril). Lors de la deuxième session, les étudiants reviennent une journée par mois à la Faculté pour des cours ou pour des rencontres avec les professeurs conseillers de la Faculté. Les cours offerts à la Faculté portent sur les fondements de l'éducation, l'apprentissage, l'enseignement et la planification en milieu scolaire, l'administration scolaire, les didactiques et l'évaluation. » Laurier Busque et Yves Herry, « Une étude critique d'un modèle de formation conjointe et ses limites », dans Danielle Raymond et Yves Lenoir, *op. cit.*, p. 177.

en classe. L'intensification de la formation pratique peut aussi prendre la forme d'une année d'internat, un peu calquée sur le modèle de la médecine. Dans ce cas, ce sont des enseignantes et des enseignants, formés au rôle de mentor, qui supervisent cette année de formation pratique en collaboration avec les universitaires<sup>16</sup>.

Pour plusieurs spécialistes de la formation, les impacts d'un recours accru à la pratique dans la formation des maîtres sont plutôt positifs, parce que la formation pratique, lorsqu'elle se pose en interaction avec la formation théorique, représente un moyen privilégié pour développer des compétences professionnelles. Elle permet également une entrée plus hâtive dans le milieu scolaire. Elle contribue au développement de l'identité professionnelle et offre aux futurs enseignantes et enseignants la possibilité de se faire une idée plus juste de la profession et du milieu scolaire, précisant ainsi leur choix de carrière, sans compter qu'elle peut aussi favoriser le développement d'un regard plus critique sur leur formation et contribuer à mettre en relief les réajustements nécessaires<sup>17</sup>. Mais ces retombées positives ne vont pas de soi. On constate d'ailleurs que les recherches qui ont porté sur les effets des stages n'ont pas fourni, du moins jusqu'à maintenant, une image très positive de la formation pratique. Des conditions s'imposent pour que la formation pratique produise les fruits escomptés. Dans certaines circonstances, cette dernière peut même contribuer à renforcer les attitudes conservatrices, si, par exemple, les stagiaires se contentent de reproduire le modèle

qu'ils observent en milieu scolaire, sans prendre de distance par rapport à ce qu'ils font. Il ne suffit pas d'ajouter des stages, il faut aussi les intégrer à une dynamique de formation. Sans bénéficier des outils et du soutien nécessaires pour en faire l'analyse, l'augmentation du temps consacré aux stages peut même entretenir un certain conservatisme chez les étudiantes et les étudiants<sup>18</sup>. C'est dire que cet ajout ne saurait être que quantitatif.

### Le renouvellement de la contribution des universités

La dernière tendance signalée ici découle des précédentes et concerne plus directement la reconnaissance des praticiennes et des praticiens des enseignements primaire et secondaire comme des partenaires des universités en matière de formation des maîtres. Non seulement accorde-t-on maintenant plus de place à la formation pratique et aux enseignantes et enseignants d'expérience qui l'encadrent et la soutiennent, mais ceux-ci sont appelés à développer de nouvelles collaborations avec les universités, dans la conception et même dans la prestation de cette formation. Certains pensent qu'il faut maintenant voir l'enseignant de métier comme un élément d'une triade interactive composée du praticien, du stagiaire et du professeur d'université<sup>19</sup>.

Plusieurs facteurs sont en cause dans ce changement d'orientation. On peut y voir, par exemple, une manifestation de la professionnalisation<sup>20</sup> ou encore une conséquence de la reconnaissance des savoirs d'expérience, en d'autres termes « la reconnaissance que non seulement l'enseignant détient des connaissances originales sur l'enseignement,

16. Voir John Goodlad, *op. cit.*, Neville Hatton, *op. cit.*, Christopher Lucas, *op. cit.* et Gestny Éwart, Roger Legal, Léonard P. Rivard et Raymond Théberge, « Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine », dans *Éducation et Francophonie*, « Perspectives d'avenir en éducation », vol. XXVII.

17. Abdellah Marzouk, « La formation des maîtres et les changements récents dans le champ de la formation pratique », dans *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, sous la direction de Maurice Tardif et Hélène Ziarko, p. 11-12.

18. Abdellah Marzouk, *op. cit.*, p. 12.

19. Marcienne Lévesque et Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 274.

20. Claude Lessard et Raymond Bourdoncle, « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites », dans Danielle Raymond et Yves Lenoir, *op. cit.*, p. 12.

mais aussi qu'il en produit [...] pour adapter ses pratiques aux particularités des groupes et des circonstances<sup>21</sup> ». On peut aussi y voir une des exigences requises par une formation que l'on veut maintenant axée sur l'acquisition de compétences professionnelles, type de formation difficilement réalisable sans le recours aux praticiennes et praticiens de l'enseignement, notamment pour contribuer à l'élaboration du cadre de référence de la formation ou encore pour soutenir la formation pratique rendue indispensable à l'acquisition de compétences.

Cette tendance qui rencontre certaines résistances et qui soulève aussi des questions<sup>22</sup>, situe différemment la contribution des universités. Apparaît alors la nécessité de développer de nouveaux types de partenariats, où la légitimité des universitaires comme formateurs et la place qu'ils occupent dans la formation initiale des maîtres se présentent autrement. L'intégration de la formation en milieu universitaire et dans les autres milieux scolaires appelle de nouveaux modes de collaboration entre les universités et les autres établissements d'enseignement. Dans ce contexte, le peu de place traditionnellement occupée par les universitaires sur le terrain de la formation pratique les interpelle d'une façon particulière, comme en témoignant les interrogations suivantes :

[...] comment travailler de manière efficace en milieu universitaire sur des savoir-faire psychopédagogiques et didactiques si cela n'est pas en lien direct avec l'activité de formation des stages en milieu scolaire ? Comment concevoir une formation didactique véritablement pratique si le didacticien n'est pas, à un moment du processus de formation, sur le terrain des classes et des écoles avec ses étudiantes et étudiants ? Comment institutionnaliser une approche réflexive de l'enseignement si nous disso-

cions formation théorique – le domaine des universitaires – et formation pratique – le domaine des praticiens chevronnés ? Comment, plus globalement, faire avancer la pédagogie, y compris la pédagogie théorique, si nous demeurons éloignés de la pratique, de ses contraintes et de ses contextes<sup>23</sup> ?

Aux États-Unis<sup>24</sup>, notamment, les nombreux programmes innovateurs qui se sont développés sont autant de manifestations d'un mouvement grandissant de remise en cause du rôle traditionnel des universités dans la formation des maîtres. Ces changements ne s'opèrent pas dans la perspective de leur en retirer le mandat pour le confier uniquement au personnel enseignant d'expérience, mais plutôt avec l'objectif de favoriser un travail conjoint, dans des rapports similaires à ceux qu'on peut observer, par exemple, dans les hôpitaux universitaires.

## 2.2 Modèles de soutien à la formation pédagogique pour ceux et celles qui se destinent à l'enseignement universitaire

Après avoir présenté les tendances qui se dessinent à l'enseignement secondaire, voici maintenant un aperçu de mesures qui émergent en milieu universitaire. Les préoccupations relatives à la formation des professeurs et professeuses sont moins généralisées et beaucoup plus récentes à l'enseignement supérieur où la préparation professionnelle à l'enseignement universitaire, du moins dans la très grande majorité des cas, s'est canalisée jusqu'à tout récemment autour de la maîtrise de la formation disciplinaire et de la préparation à la recherche. Ces préoccupations y sont peut-être d'ailleurs moins répandues qu'au collégial. Mais,

21. Danielle Raymond et Yves Lenoir, « Une approche nouvelle, des points de vue diversifiés », *op. cit.*, p. 66.

22. Marcienne Lévesque et Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 269.

23. Claude Lessard, « Continuité et ruptures en formation des maîtres : à la recherche d'un point d'équilibre », dans Maurice Tardif et Hélène Ziarko, *op. cit.*, p. 264.

24. Christopher J. Lucas, *op. cit.*, p. 164.

au cours des dernières décennies, les universités ont connu des changements importants, découlant, notamment, de la volonté de rendre l'enseignement supérieur accessible à un plus grand nombre de personnes, des rapports qu'elles ont développés avec le système économique dans une société du savoir et de l'émergence des nouvelles possibilités de formation et de recherche offertes par les technologies de l'information et de la communication. Ces changements ont, là aussi, drainé leur part d'exigences dans la pratique de l'enseignement, de sorte qu'aujourd'hui la réflexion pédagogique s'y impose de plus en plus. Ces changements ont contribué à faire émerger de nouvelles priorités pédagogiques que Kesteman résume sous la forme de trois objectifs devenus maintenant prioritaires pour l'enseignement universitaire, à savoir : « moins apprendre à construire les informations qu'à les transformer en savoir », « favoriser l'apprentissage au savoir plus que l'enseignement du savoir » et « revenir à l'essentiel<sup>25</sup> ». Autant de priorités mettant en valeur la réflexion pédagogique à l'enseignement supérieur.

### La réflexion pédagogique : un objet de controverse

Mais cette percée de la réflexion pédagogique n'y fait pas l'unanimité. Alors que certaines personnes la considèrent maintenant incontournable, d'autres l'ignorent, la contestent ou peut-être même la craignent. Elle fait d'ailleurs l'objet d'un enjeu important actuellement en milieu universitaire. Cette percée de la réflexion pédagogique ne prend pas non plus la même importance dans tous les domaines, certains y étant plus ouverts que d'autres. Un sondage réalisé à l'Université de Montréal, en 1993, montrait que le soutien au développement de l'enseignement était plus présent dans certaines facultés que dans d'autres. Ainsi, par exemple, on a pu observer que la concertation pédagogique et

l'innovation étaient plus soutenues chez les professeures et professeurs de droit, de médecine, de sciences infirmières, d'administration et de génie que dans les autres facultés<sup>26</sup>. D'autres études<sup>27</sup> ont aussi montré, chez les professeures et professeurs des facultés professionnelles et des sciences appliquées, un plus grand souci d'améliorer leur enseignement que chez leurs collègues des arts et des sciences dites pures.

Si plusieurs universitaires ne voient pas d'un bon œil l'avènement d'exigences de formation pédagogique pour accéder à la pratique de l'enseignement en milieu universitaire, il en est plusieurs aussi qui semblent être d'avis contraire. C'est du moins ce que révélaient les données d'un sondage fait, en 1987, à l'Université de Montréal. On pouvait alors constater que la très grande majorité des répondantes et répondants (84,1 %) étaient favorables à une telle formation, certains (60,1 %) étant d'avis que l'université devrait prévoir des mesures incitatives à cet effet, d'autres (24 %) pensant qu'on devrait obliger le nouveau personnel à suivre un programme d'initiation à l'enseignement universitaire<sup>28</sup>. En 1993, cette fois, un autre sondage, réalisé au même endroit, indiquait que 58 % des professeures et professeurs étaient d'avis que l'université devrait obliger tous ses professeurs à suivre une formation pédagogique lors de leur entrée et 60 % croyaient que tous devraient être tenus à des mises à jour pédagogiques régulières<sup>29</sup>. Par ailleurs, des commentaires recueillis auprès des membres du corps professoral de l'École poly-

25. J.P. Kesteman, « Des pédagogues ou des maîtres ? L'enseignement universitaire en quête de sens », dans Jean Donnay et Marc Romainville éd., *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend*, p. 48-49.

26. J.G. Blais, M. Laurier, M. Lévesque, G. Pelletier et J.M. Van Der Maren, « Support à l'enseignement, insertion professionnelle et formation à l'enseignement supérieur : une étude de cas en milieu universitaire », dans Jean Donnay et Marc Romainville, *op. cit.*, p. 132 et 133.

27. Pierre Dalceggio, *La Formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur, écho des pratiques de perfectionnement pédagogique au cours des quinze dernières années*, p. 18-19.

28. *Ibid.*, p. 34.

29. Blais *et al.*, *op. cit.*, p. 132-133.

technique de l'Université de Montréal<sup>30</sup> indiquent qu'ils voient positivement l'exigence de formation pédagogique posée comme condition d'embauche des professeures et professeurs de cet établissement d'enseignement universitaire, mais *a posteriori* seulement. Si la formation avait été facultative, la plupart d'entre eux disent qu'ils n'y auraient pas participé<sup>31</sup>. En 1992, un bilan des huit années d'implantation du programme indiquait, par contre, que la majeure partie du nouveau personnel pensait que l'École polytechnique avait raison d'imposer l'engagement dans une formation pédagogique<sup>32</sup>, au cours de la première année d'enseignement dans cet établissement.

---

30. À l'École polytechnique, seul établissement universitaire où la formation pédagogique (en cours d'emploi) fait partie des conditions d'embauche du personnel enseignant (personnes diplômées en génie pour la plupart), les caractéristiques de la formation se présentent comme suit. Elle débute par une analyse des besoins faite dans le cadre d'échanges entre le conseiller pédagogique et le professeur. Par la suite, une proposition de formation est faite au nouveau professeur qui doit rencontrer le conseiller à raison d'une heure par deux semaines durant la première année. La proposition contient des compétences visées et des moyens de les développer. Elle peut varier selon les besoins, mais elle comporte toujours une observation en classe et l'évaluation de l'enseignement par les étudiants et étudiants. Les échanges avec le conseiller sont alimentés par des lectures proposées. Il s'agit essentiellement d'une formation individualisée, sur la base de lectures, de travaux pratiques et de discussions avec le conseiller. Les travaux pratiques y sont très importants et portent sur des tâches que le professeur doit réaliser dans l'immédiat (par exemple, le conseiller peut aider à la préparation du premier plan de cours, il peut réaliser avec le professeur les étapes du travail où il éprouve des difficultés). La tâche du nouveau professeur n'est pas allégée pour autant et on estime à environ deux heures par semaine, le temps qu'il investit dans sa formation à l'enseignement, au cours de sa première année d'enseignement.

31. L. Régnier, cité par Dalceggio, *op. cit.*, p. 19.

32. Richard Prigent, *Programme de formation pédagogique des nouveaux professeurs : un investissement institutionnel rentable. Bilan du programme implanté depuis huit ans à l'École polytechnique de Montréal*, p. 15.

## Les services de pédagogie universitaire

Malgré la controverse entourant la réflexion pédagogique en milieu universitaire, les mesures de soutien à l'enseignement<sup>33</sup> s'y développent de façon importante, depuis plusieurs années, notamment sous la forme de services de pédagogie universitaire regroupant différentes activités de soutien à l'enseignement à l'intention des professeures et professeurs en exercice. Les résultats d'une enquête internationale, réalisée en 1993 auprès de personnes responsables de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur, en soulignaient la pertinence. Parmi un ensemble de 36 mesures susceptibles d'avoir un impact sur la qualité de l'enseignement, cette mesure occupait le 3<sup>e</sup> rang dans les préférences des personnes ayant participé à l'enquête. On précisait que les impacts de ces centres pouvaient se manifester de différentes manières : par les événements et activités qu'ils dispensent et organisent, par les publications qu'ils produisent, par le soutien qu'ils peuvent aller chercher du côté de l'administration et par les retombées possibles sur les politiques institutionnelles. Les mesures les plus populaires émanant de ces centres de services sont : la présence de mentors pour les professeures et professeurs débutants, les subventions pour le développement de nouvelles approches pédagogiques, les ateliers sur les méthodes d'enseignement, la consultation auprès de personnes reconnues pour leur expertise en enseignement et les échanges entre pairs sur le matériel de cours<sup>34</sup>.

---

33. Huguette Bernard, *Rapport sur les politiques et les pratiques des établissements universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement*; Richard Prigent, Sylvie Fontaine et Pascale Wouters, *Les Services de pédagogie universitaire québécois : état de la situation en 1996*; Allen W. Wright and Associates, *Teaching Improvement Practices : Successful Strategies for Higher Education*; Association internationale de pédagogie universitaire, *Apprendre et enseigner autrement*, Actes du 16<sup>e</sup> Colloque international.

34. W. Allen Wright, *op. cit.*, p. 48.

## L'évaluation des pratiques d'enseignement

En outre, l'amélioration de la qualité des enseignements étant devenue avec les années une préoccupation croissante en milieu universitaire, tant en Europe qu'en Amérique, on demande de plus en plus aux professeurs et professeuses de démontrer leurs compétences pédagogiques pour l'obtention de la permanence et pour l'accès aux promotions. Dans l'enquête citée précédemment, cette approche occupait d'ailleurs le 1<sup>er</sup> rang dans la liste des mesures susceptibles d'améliorer l'enseignement. Aussi, il semble bien que l'évaluation de l'enseignement se développe dans les universités et contribue, dans certains cas du moins, à orienter les pratiques de formation<sup>35</sup>. Bien qu'elle pose encore certaines difficultés dans l'application, l'évaluation des pratiques d'enseignement s'y présente de plus en plus comme la voie à privilégier pour orienter la formation pédagogique du corps professoral.

## Les programmes de formation en enseignement

Les programmes de formation en enseignement ne sont pas chose courante à l'enseignement supérieur<sup>36</sup>. On constate, toutefois, une ouverture au développement de programmes de formation à l'intention des candidates et candidats à l'enseignement supérieur. C'est ainsi, par exemple, que,

dans plusieurs universités, on a fait le choix d'intégrer, dans les programmes de 3<sup>e</sup> cycle, des activités de formation axées spécifiquement sur la pratique de l'enseignement à l'université. Dans certaines disciplines, ces activités font même partie des composantes obligatoires des programmes d'études de 3<sup>e</sup> cycle. Il est aussi de plus en plus fréquent d'exiger un minimum de préparation à l'enseignement de la part des étudiantes et étudiants diplômés engagés comme auxiliaires d'enseignement dans les universités, sans compter qu'il existe aujourd'hui plusieurs universités canadiennes et américaines qui offrent et, dans certains cas même, qui imposent aux membres de la relève une formation pédagogique spécifique<sup>37</sup>. Ces activités de formation sont généralement de durée restreinte et non conçues comme terminales, mais plutôt comme rampes de lancement d'une formation qui s'amorce et qui devrait normalement se prolonger dans le cadre d'un processus de développement professionnel.

## Un mouvement vers l'accréditation des compétences et des programmes de formation

Il n'est pas non plus sans intérêt de rappeler ce mouvement d'accréditation des programmes de formation développés par les universités à l'intention des candidates et candidats à l'enseignement en milieu universitaire, mouvement qui prend forme depuis quelques années dans différents pays dont le Royaume-Uni et l'Australie<sup>38</sup>. Il s'agit dans ce cas d'une accréditation qui ne se pose pas nécessairement comme une condition d'embauche, mais qui n'exerce pas moins une pression importante sur les personnes désireuses de faire carrière dans l'enseignement universitaire. Le développement de consortiums regroupant collèges et universités,

35. John Jones, "Teaching Development in New Zealand Higher Education", in *Higher Education Staff Development : Directions for the 21<sup>st</sup> Century*, p. 107-120; W. Allen Wright, *op. cit.*

36. À cet égard, le Québec ne fait pas exception à la règle. Rappelons qu'il se distingue toutefois dans le fait de situer l'enseignement collégial entièrement à l'enseignement supérieur, alors que, dans les autres systèmes d'enseignement, une partie de cette formation se retrouve au secondaire où une préparation à l'enseignement est généralement requise de la part des enseignants. En Europe, par exemple, pour enseigner au secondaire supérieur, niveau d'enseignement correspondant approximativement à notre collégial, du moins si on s'en tient à l'âge des élèves visés, on doit avoir acquis préalablement une formation disciplinaire et pédagogique.

37. Sergio-J. Piccinin, « La préparation des professeurs d'université à l'enseignement ».

38. Higher Education Research and Development Society of Australasia, *The Accreditation of University Teachers : A HERDSA Discussion Document*, <http://sunsite.anu.edu.au/education/herdsa/accred.htm>.



tel qu'il existe depuis quelques années aux États-Unis, sous l'appellation de *Preparing Future Faculty*<sup>39</sup>, témoigne aussi de l'importance qu'on accorde maintenant à la réflexion pédagogique dans l'exercice de l'enseignement universitaire. Son but est d'offrir aux étudiantes et étudiants diplômés une formation qui les prépare à l'exercice de leurs futurs rôles, dont plus particulièrement à celui de l'enseignement.

L'obligation d'acquérir une formation en enseignement est rarement présente, mais il commence à y avoir des précédents. Ainsi, dès 1990, le Royaume-Uni et l'Australie, qui dispensaient couramment des cours d'introduction aux méthodes d'enseignement pour les nouveaux professeurs et professeures, ont recommandé que ces cours soient rendus obligatoires<sup>40</sup>. Plus près de nous, l'École polytechnique, qui fait œuvre de pionnière en ce domaine maintient toujours son approche de formation de la relève enseignante universitaire.

### Des pressions pour développer la pédagogie à l'université

Signalons en terminant que cette percée de la réflexion pédagogique se traduit aussi par une multiplication des pressions visant le développement et même l'imposition d'une formation pédagogique complémentaire à la formation dis-

ciplinaire aux professeures et professeurs d'université. À tous les ordres d'enseignement, la préoccupation de favoriser la réussite des études est présente et exerce des pressions croissantes sur le développement de moyens pour développer les compétences professionnelles en enseignement. Le milieu universitaire ne fait plus exception à la règle. Ainsi, par exemple, en 1991, la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire du Canada formulait les recommandations suivantes :

Tout candidat au diplôme de doctorat doit pouvoir suivre une formation aux méthodes modernes d'enseignement et faire preuve d'une compétence raisonnable dans son rôle d'enseignant, s'il s'oriente dans ce sens. Il devrait être obligatoire que les assistants à l'enseignement reçoivent cette formation avant d'être appelés à enseigner à des étudiants universitaires.

Toute personne qui brigue un poste de professeur devrait être tenue de prouver son aptitude à l'enseignement ainsi que son efficacité dans le domaine de la recherche<sup>41</sup>.

Au terme d'une réflexion sur le sens de l'enseignement universitaire, Kesteman concluait, lui aussi, à la nécessité d'une formation pédagogique pour la relève enseignante universitaire, une formation axée non pas sur les outils techniques, mais sur le renouvellement de la relation maître-élève dans le contexte d'une université en changement. La formation initiale pourrait, selon lui, se faire en deux étapes : une première, pendant les études doctorales, permettrait une initiation au processus d'apprentissage et aux stratégies pédagogiques « dans le cadre d'une véritable tâche d'enseignement confiée à l'étudiant » et une deuxième étape pourrait se dérouler au cours des trois ou quatre années qui suivent l'embauche. Cette formation initiale aurait un caractère obligatoire pour l'obtention de la permanence en emploi; elle serait « assortie d'un processus d'appréciation, de diagnostic et de renforcement<sup>42</sup> » et

39. Le *Preparing Future Faculty* (PFF) a vu le jour en 1993. Il s'agit d'une organisation qui vise à favoriser le développement de programmes permettant la préparation des étudiantes et étudiants diplômés à leur future vie d'universitaires. Le PFF offre aujourd'hui plusieurs types de services, mais sa mission initiale et fondamentale est axée sur le soutien au rôle d'enseignant. Il fonctionne par regroupements d'établissements collégiaux et universitaires. On en compte aujourd'hui une douzaine, chacun ayant développé son propre programme en fonction de ses intérêts, de ses besoins et de ses ressources. Des services conseils sont offerts par une instance nationale qui soutient le développement des programmes locaux. Pour plus d'information : <http://www.preparing-faculty.org/activ>.

40. Paul Ramsden, *Learning to Teach in Higher Education*.

41. Cité par Sergio J. Piccinin, « La préparation des professeurs d'université à l'enseignement », p. 6.

42. J.P. Kesteman, *op. cit.*, p. 51-52.

acquise de différentes manières. La formation continue devrait, pour sa part, être accessible à tous les professeurs et professeures (réguliers et chargés de cours) grâce à un éventail de mesures.

Plus récemment, la Commission des États généraux sur l'éducation recommandait qu'on exige pour le personnel enseignant de tous les ordres, y compris à l'enseignement supérieur, une formation pédagogique préalable à l'embauche. En juillet 1998, lors du deuxième Congrès mondial de l'Internationale de l'Éducation, l'UNESCO adoptait une résolution dans laquelle on précisait ce qui suit : « Il est particulièrement important que toutes les catégories d'enseignants, qu'ils enseignent au pré-primaire, primaire, secondaire ou supérieur, reçoivent une formation professionnelle initiale et continue de haute qualité<sup>43</sup> ». Dans le cadre du 66<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, en 1998, les participantes et participants au colloque *État de la question sur l'efficacité des stratégies d'amélioration de l'enseignement supérieur* demandaient, pour leur part, « l'instauration d'un programme structuré, voire même obligatoire, de formation pédagogique initiale, destiné à tous les nouveaux professeurs<sup>44</sup> ».

43. UNESCO, point 4 de la *Résolution sur la formation des enseignants*, juillet 1998.

44. Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, *Bulletin*, automne 1998-hiver 1999, p. 6 et 7. Ils demandaient aussi « d'inclure dans un tel programme des dispositions pour l'allègement de la tâche d'enseignement des nouveaux professeurs afin qu'ils puissent se consacrer à la qualité de leur enseignement »; « de faire intégrer dans le plan de carrière des professeurs un plan individuel de formation pédagogique continue »; « d'étendre les activités de ce programme aux chargés de cours et aux auxiliaires d'enseignement »; « d'intégrer dans la formation des étudiants aux études supérieures une formation théorique et pratique à la pédagogie postsecondaire où les directeurs de recherche se chargeraient de l'intégration progressive des étudiants aux tâches d'enseignement »; « de faire en sorte que la formation pédagogique des nouveaux professeurs et des chargés de cours soit absolument préalable à toute forme d'évaluation de l'enseignement à des fins administratives »; « de prendre les moyens institutionnels nécessaires afin que l'information recueillie dans l'évaluation de l'enseignement ait des suites constructives et qu'elle serve effecti-

## En conclusion

**Des préoccupations pour le soutien au développement des compétences professionnelles du personnel enseignant s'expriment à tous les ordres d'enseignement. Toutefois, leurs applications varient beaucoup selon les milieux concernés.** Ainsi, contrairement aux pratiques qui existent pour l'enseignement au secondaire, pour l'enseignement à l'université, la formation initiale à caractère pédagogique n'est généralement pas intégrée à la formation disciplinaire. Elle est plutôt acquise une fois la formation disciplinaire achevée et dans le cadre d'activités ou de programmes de formation distincts. On observe cependant une tendance à introduire des composantes (un ou deux cours) de formation pédagogique au programme de formation disciplinaire. C'est le cas, par exemple, quand des cours spécialement dédiés à l'initiation à l'enseignement en milieu universitaire font partie (sur une base obligatoire ou facultative) des programmes d'études de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> cycle. Il semble d'ailleurs qu'il faille y voir une pratique en croissance.

Le fait d'être initié à l'enseignement dans le cadre d'activités de formation spécifiques représente une condition d'exercice de l'enseignement au secondaire. Bien que cette qualification soit de plus en plus valorisée aussi pour l'enseignement à l'université, elle y est rarement obligatoire dans la pratique, mais des propositions en ce sens prennent forme dans différents milieux. Jusqu'à maintenant, c'est essentiellement en cours d'emploi et non préalablement à l'embauche que les professeurs et professeurs d'université ont pu acquérir une formation à la pratique de l'enseignement par des activités de formation formelles ou autrement, alors que, chez les enseignantes et les enseignants du

vement à l'amélioration de l'enseignement et à la formation des étudiants »; « de créer un réseau d'expertise pédagogique dans le but de promouvoir la collaboration entre les établissements universitaires, le partage de ressources, le développement d'innovations pédagogiques et la recherche conjointe ».

secondaire général (les dispositions sont différentes pour la formation professionnelle), l'initiation à l'enseignement est préalable à l'embauche. Mais, au-delà des pratiques en cours dans les universités, les propositions faites à cet égard vont de plus en plus dans le sens de prévoir au moins un minimum d'initiation à l'enseignement avant l'embauche.

Les modèles proposés pour l'enseignement universitaire accordent une importance majeure à une formation dispensée dans un contexte d'enseignement réel accompagné d'une réflexion d'ordre théorique. On dispose de peu d'information sur la durée de ces activités de formation, mais tout porte à croire qu'elle est courte, du moins en formation initiale. Les modèles proposés se présentent aussi comme des amorces d'un cheminement à poursuivre dans le cadre d'activités de perfectionnement. Jusqu'à maintenant, la formation

pédagogique des professeures et professeurs d'université ne s'est pas réalisée sur la base de programmes de formation élaborés à partir d'un référentiel commun, comme c'est le cas pour la formation des enseignantes et des enseignants du secondaire. Toutefois, depuis quelques années, dans certains pays, cette idée de référentiel commun semble être mise en valeur, notamment dans le cadre des processus d'accréditation des programmes de formation qui s'y développent.

Voilà, sommairement présentées, autant de manifestations qui témoignent de préoccupations pour le développement des compétences professionnelles du personnel enseignant et autant d'avenues considérées dans la réflexion faite par le Conseil en vue de proposer un nouveau dispositif de formation pour le personnel enseignant des collèges dans les chapitres suivants.



# CHAPITRE 3

## Les compétences recherchées pour le personnel enseignant des collèges

---

Après avoir présenté ce qui fonde et oriente sa réflexion, le Conseil expose, dans ce troisième chapitre, les visées de la formation professionnelle qu'il propose. Ces visées sont abordées sous l'angle des compétences et savoirs recherchés pour le personnel enseignant des collèges. On y retrouve la description de quatre grands champs de compétences retenus pour baliser le développement de la formation ainsi que l'énoncé de valeurs et de savoirs fondateurs des compétences. Mais, préalablement, quelques précisions s'imposent, d'abord sur la notion de compétence, ensuite sur la conception de l'enseignement privilégiée dans le cadre de cet avis.

### 3.1 Quelques précisions conceptuelles

#### À propos du concept de compétence

Il importe de clarifier le sens donné ici au concept de compétence, d'autant plus que, dans certains milieux, il est cantonné à une réalité plutôt étroite, difficilement conciliable avec les orientations actuelles de la formation au collégial. La conception que le Conseil retient de la compétence est celle de Le Boterf, conception largement reconnue qui se présente comme suit :

La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités ...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser ». Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...). Elle n'est pas de l'ordre de la simple application, mais de celui de la construction<sup>1</sup>.

Dans cette optique, l'expression de la compétence exige beaucoup plus que la capacité de reproduire une action ou une opération. Loin d'évacuer les différents types de savoirs, elle en suppose l'acquisition, voire la maîtrise, parce qu'elle requiert la capacité de les mettre en relation, de les intégrer,

d'y recourir dans des contextes variés pour comprendre, expliquer ou résoudre des problèmes de différentes natures. Considérant les débats actuels sur la notion de compétence, dans le cadre des changements en cours au collégial, **le Conseil juge utile d'explicitier davantage cette référence au concept de compétence, concept qui lui semble pertinent aussi bien pour la formation du personnel enseignant que pour celle des cégépiennes et des cégépiens**. Des personnes y voient une menace pour les disciplines allant dans le sens de la réduction ou de la banalisation des savoirs. Le Conseil, pour sa part, tout en admettant que l'approche par compétences pose des difficultés d'implantation importantes dans le contexte actuel, ne perçoit pas les choses de cette manière. Tout en reconnaissant que, dans une telle approche, les savoirs disciplinaires doivent se positionner par rapport aux compétences visées par les programmes, il est d'avis que la maîtrise disciplinaire continue de demeurer très importante pour les enseignantes et les enseignants, qui sont appelés à concevoir et à structurer les situations et contextes d'apprentissage propres au développement de ces compétences en se référant aux différents contenus disciplinaires. Cependant, les disciplines ne s'inscrivent plus de la même manière qu'avant dans les programmes de formation. Cela amène les enseignantes et les enseignants à devoir restructurer leurs contenus d'enseignement pour tenir compte des exigences propres aux différents programmes, sans perdre de vue la visée de formation fondamentale, ce qui, loin d'entraîner un allègement de la compétence disciplinaire, en consolide toute l'importance.

Le Conseil pense qu'il existe encore une confusion importante autour des termes « compétences » et « savoirs ». Dans une série d'articles publiés dans la revue *Pédagogie collégiale*, Perrenoud fait une mise au point intéressante dans laquelle il montre, notamment, que les compétences ne se substituent pas aux savoirs, mais les contextualisent et les réorganisent<sup>2</sup>. Il y précise que les compétences ne

---

1. Guy Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, p. 17.

2. Voir notamment Philippe Perrenoud, « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 1, 1995, p. 6-19 et « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 3, 1999, p. 14-17.

se limitent pas à des savoir-faire élémentaires, ne sont pas assimilables non plus à de simples tâches, étant plutôt « [...] des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes<sup>3</sup> ». « Si les ressources à mobiliser font défaut, il n'y a pas de compétences; si les ressources sont présentes, mais ne sont pas mobilisées en temps utile et à bon escient, tout se passe comme si elles n'existaient pas<sup>4</sup>. » Elles sont, en outre, indissociables du transfert des apprentissages. Ce qui révèle, selon lui, le passage à la compétence, c'est « l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier<sup>5</sup> », et ce, pour éviter que les connaissances soient oubliées peu de temps après les avoir acquises. **Ce qui justifie ce passage à la compétence, ce n'est donc pas la négation de l'importance des savoirs, mais au contraire leur pérennité que l'on souhaite favoriser en les liant « à leur mise en œuvre dans des situations complexes », situations où l'interdisciplinarité s'impose.** C'est donc dire que la compétence appelle l'ouverture à l'interdisciplinarité et au transfert qui, à leur tour, supposent une importante maîtrise disciplinaire.

Considérée sous cet angle, la formation axée sur le développement de compétences ne saurait donc être perçue comme une façon d'évacuer ou encore de minimiser l'importance des savoirs disciplinaires. Elle implique, certes, des investissements en temps pour assurer le transfert des apprentissages et cela peut avoir des incidences sur la somme de savoirs transmis. Mais, on peut convenir aussi qu'il « vaut mieux en apprendre moins, aller au plus fondamental, équiper pour aller plus loin en sachant se servir de ce que l'on a que d'avoir accès à plus de connaissances et les oublier rapidement faute d'avoir été initié au transfert<sup>6</sup> ». On comprendra donc que ce compromis sur la quantité des connaissances transmises aux élèves n'implique

pas une moins grande appropriation des contenus disciplinaires par le personnel enseignant.

**Quand on saisit bien le sens recherché, on perçoit que ce qui sous-tend ce recours aux compétences, c'est d'abord une préoccupation pour la qualité des apprentissages, c'est la recherche d'une formation qui a du sens pour les élèves, qui soutient non seulement leur réussite scolaire, mais aussi leur réussite sociale et professionnelle.** Cette préoccupation n'est peut-être pas sous-jacente à toutes les approches par compétences, mais le Conseil est d'avis qu'elle fait partie de celle que les acteurs du collégial cherchent à implanter dans leur milieu<sup>7</sup>, malgré les difficultés de parcours. Cette préoccupation rejoint d'ailleurs celles des jeunes qui ont déjà exposé au Conseil leurs points de vue sur les conditions de réussite<sup>8</sup>.

Le Conseil retient cette approche des compétences et présente distinctement, d'abord ce qui est de l'ordre des compétences, ensuite ce qui concerne plus directement les valeurs et les savoirs. Mais avant, il rappelle la conception de l'enseignement qui sous-tend les compétences recherchées.

### Une conception de l'enseignement

L'examen des travaux réalisés ces dernières années en Europe, aux États-Unis et au Canada, fait état d'une tendance à la professionnalisation de l'enseignement et ce, pour tous les ordres d'enseignement. C'est l'enseignement comme pratique professionnelle qui est considéré ici. Il existe plusieurs façons de définir cette pratique. Le Conseil en reproduit quelques-unes qui lui paraissent convergentes et utiles de garder en référence, dans le cadre de cette réflexion sur les compétences attendues des enseignantes et des enseignants et sur la formation susceptible d'en favoriser le développement.

3. Philippe Perrenoud, « Des savoirs [...] », p. 21.

4. *Ibid.*, p. 15.

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*, p. 17.

7. Comme en témoignent les nombreux écrits à cet effet dans la revue *Pédagogie collégiale*.

8. Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite [...]*.

Altet, par exemple, voit dans l'enseignement le travail d'un « praticien-réfléchi [...] capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies<sup>9</sup> ». Cette praticienne ou ce praticien de l'enseignement doit pouvoir, selon elle, « [...] analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture; faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques; puiser dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats de les structurer en dispositif; adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience; analyser de façon critique ses actions et leurs résultats; enfin, de par cette évaluation continue, apprendre tout au long de sa carrière<sup>10</sup> ».

Perrenoud nous dit que la professionnalité se trouve chez ceux et celles qui savent « jouer avec les règles, au besoin les enfreindre ou les redéfinir, y compris les règles techniques et les certitudes théoriques », qui sont capables de faire preuve d'un « rapport aux savoirs théoriques qui ne soit pas révérencieux et dépendant mais, au contraire, critique<sup>11</sup> ». Cette pratique suppose, selon lui, une orientation vers la résolution de problèmes, une autonomie dans la transposition didactique et une capacité réelle de choix de stratégies pédagogiques. Elle demande aussi qu'ils soient « capables de travailler en synergie dans le cadre des établissements d'enseignement comme dans celui d'équipes pédagogiques » et qu'ils soient réellement engagés dans la gestion de leur formation continue<sup>12</sup>.

De son côté, le groupe de travail de Performa, chargé d'élaborer un profil de compétences, définit le professionnel enseignant comme quelqu'un

qui est « à la fois un praticien réfléchi, capable d'autoréguler son action et de guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci; un éducateur cultivé, expert d'une discipline donnée; et, enfin, une personne engagée, membre d'une communauté éducative et partenaire dans une œuvre partagée d'éducation<sup>13</sup> ».

Enfin, le Conseil définissait l'acte d'enseigner comme un acte réflexif, interactif, complexe, un acte professionnel qui est celui d'un individu qui se sait membre d'une équipe pédagogique, un acte personnalisé mais qui possède une densité institutionnelle, un acte qui suppose un rapport interpersonnel dont la dimension service public est mise en relief<sup>14</sup>. Plus récemment, le Conseil a tenté d'actualiser cette conception de la pratique en fonction de la réalité du personnel enseignant des collèges<sup>15</sup>, ce qui l'a amené à formuler des attentes relatives à la réorientation des pratiques vers une plus grande complicité entre l'enseignement et l'apprentissage, à un élargissement du cadre de référence de la pratique et de sa dimension collective et à la prise en charge du développement de la profession par le personnel enseignant. Ces orientations indiquaient, selon lui, le sens du renouvellement de la pratique qui s'opère au collégial, depuis quelques années, et qui témoigne ouvertement de la professionnalisation de cet enseignement.

Les attentes que traduisent ces définitions de la pratique professionnelle de l'enseignement présentent d'importantes convergences, lesquelles s'opposent très explicitement au développement d'une pratique uniforme. Au contraire d'une approche standardisée, **l'enseignement y est vu comme une pratique personnalisée, tantôt individuelle, tantôt collective, et inscrite dans un système qui présente des exigences particulières.**

9. Léopold Parquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier et Philippe Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, p. 31.

10. *Ibid.*, p. 14.

11. Philippe Perrenoud, *Enseigner [...]*, p. 135.

12. *Id.*, « Le métier d'enseignant [...] », p. 543-544.

13. Performa collégial, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, p. 21.

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

15. *Id.*, *Enseigner au collégial [...]*.

### 3.2 Des champs de compétences exprimant les visées de la formation

C'est précisément en référence à ces attentes et à l'examen de la pratique de l'enseignement au collégial qu'émergent les quatre grands champs de compétences proposés pour baliser la formation du personnel enseignant. Dans la présentation qui suit, le Conseil indique comment ces champs de compétences s'appliquent aux particularités de l'enseignement au collégial. On comprendra que ce qu'elle contient ne représente pas ce qui est attendu de l'enseignant ou de l'enseignante qui débute, mais plutôt ce vers quoi il ou elle doit tendre au cours de sa carrière, ce qui devrait en orienter le développement et la formation. Dans le chapitre suivant, le Conseil indique les accents à mettre, selon qu'il est question de formation initiale ou de perfectionnement.

#### ➤ **Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle**

La maîtrise de la discipline ou de la spécialité constitue, sans aucun doute, une exigence fondamentale à l'enseignement supérieur. **La compétence disciplinaire y représente le fondement de l'intervention professionnelle** du personnel enseignant, d'où la principale raison de rechercher une compétence de haut niveau. Mais cette dernière s'impose aussi pour d'autres raisons.

Comme on l'a déjà vu, **les occasions de travailler en interdisciplinarité se multiplient**, non seulement avec l'implantation de l'approche programme et la conception des programmes par compétences, mais aussi avec l'évolution des exigences du marché du travail, lesquelles forcent à leur tour à revoir la composition des programmes. De plus, au collégial, aucun enseignant ou enseignante n'échappe à la nécessité d'intervenir dans des situations didactiques très variées. La souplesse requise par le développement de cours adaptés aux réalités particulières des différents programmes, souplesse nécessaire pour éviter le parachutage de cours d'un programme à l'autre ou d'un secteur de for-

mation à l'autre, suppose une importante maîtrise disciplinaire. **Les enseignantes et les enseignants sont manifestement appelés à trouver les voies pour que les populations scolaires de plus en plus hétérogènes s'approprient les savoirs disciplinaires dans des contextes qui, eux aussi, sont de plus en plus diversifiés, dans des contextes où la discipline enseignée s'inscrit en interaction avec d'autres et qui ressemblent souvent peu à ceux où ils ont eux-mêmes acquis leur formation.**

En outre, plus fortement qu'ils ne l'étaient auparavant, **les enseignantes et les enseignants sont maintenant incités à se centrer sur les apprentissages de leurs élèves**<sup>16</sup>. Sans nier la valeur des stratégies pédagogiques couramment utilisées jusqu'à maintenant, l'approche par compétences, inscrite dans une pratique professionnelle telle que définie précédemment, oblige les enseignantes et les enseignants à faire preuve d'une plus grande polyvalence. Elle fait appel à eux, non seulement comme à des experts des contenus, mais aussi comme à des experts du processus d'apprentissage, comme à des professionnels de l'apprentissage de disciplines inscrites dans des programmes. Elle suppose le recours à des personnes qui savent comment leurs élèves apprennent les contenus en question; des personnes qui sont capables de réorganiser et de contextualiser les savoirs, d'en diversifier les applications de manière à créer des situations significatives pour les élèves; des personnes qui voient à ce que les apprentissages soient vraiment transférables et non pas simplement acquis à un moment donné parce qu'ils étaient inscrits au programme et qu'ils se présentaient comme une condition de réussite de l'examen. **Ce changement de paradigme qui amène à se préoccuper de l'apprentissage et non seulement de l'enseignement suppose, de la part du personnel ensei-**

16. Denyse Tremblay, « Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences : les effets dans la pratique des enseignants et des enseignantes », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 2, 1999, p. 24-30.



**gnant, une plus grande autorité sur les contenus**. Comme le précise Perrenoud :

[...] plus on va vers des didactiques sophistiquées, des pédagogies différenciées et constructivistes, plus on attend de l'enseignant une maîtrise des contenus lui permettant non seulement de planifier et de donner des cours, mais de partir des questions des élèves, de leurs projets et d'intervenir dans la régulation de situations d'enseignement-apprentissage nettement moins planifiables qu'une session de leçons<sup>17</sup>.

En somme, pour le Conseil, comme pour l'ensemble des personnes rencontrées dans le cadre des consultations, il ne fait pas de doute que les exigences actuelles de l'enseignement au collégial supposent **une compétence disciplinaire de haut niveau. Celle-ci implique, plus particulièrement, la maîtrise des différentes composantes du domaine d'enseignement**, ce qui demande à l'enseignante ou à l'enseignant d'être à jour par rapport au développement des connaissances dans son domaine et de bien les maîtriser, par rapport aux formations universitaires et aux particularités des emplois auxquels les programmes de formation préparent, par rapport aux activités professionnelles et aux milieux de travail et, le cas échéant, par rapport aux exigences relatives à la santé et à la sécurité au travail. Les personnes qui enseignent au secteur technique doivent connaître les différents contextes de travail tout en étant aussi sensibles à leur évolution. Elles doivent être en mesure de suivre les changements technologiques qui s'y présentent de même que l'évolution des tâches en milieu de travail, d'où l'importance de demeurer en contact avec le marché du travail, tout en gardant une distance critique. Les enseignantes et les enseignants qui sont impliqués dans des programmes de formation préuniversitaire sont appelés, pour leur part, à entretenir des liens avec le milieu universitaire, tout particulièrement au regard de la poursuite des études. Cette proximité s'impose non seulement pour maintenir une qualité de for-

mation qui répond réellement aux besoins du marché du travail ou encore pour faciliter le passage entre les deux ordres de l'enseignement supérieur, mais aussi pour permettre le développement d'apprentissages crédibles et significatifs pour les élèves.

De plus, il existe au collégial un grand nombre de spécialités qui font appel aux arts et à la création. Plusieurs enseignantes et enseignants ont d'ailleurs déjà été honorés pour leurs productions. Il y a là une richesse à exploiter non seulement du point de vue du développement des arts, mais aussi au regard de la qualité et de la crédibilité de l'enseignement. Si les rapprochements par rapport au marché du travail s'imposent tout particulièrement dans certains domaines, dans d'autres, ce sont les liens avec le milieu des arts et de la culture, voire la capacité de s'y inscrire par des productions de différentes natures, qui ne sauraient être sous-estimés.

Étant donné l'organisation de l'enseignement au collégial, **cette compétence disciplinaire suppose la capacité de projeter la discipline dans le devenir social et professionnel auquel elle participe**. Cette compétence interpelle différemment les enseignantes et les enseignants selon qu'ils exercent leur profession en formation technique ou en formation préuniversitaire. Si l'exigence paraît incontournable *a priori* pour ceux et celles qui oeuvrent dans des programmes du secteur technique, elle ne l'est pas moins pour les autres. Ils sont tous appelés à appréhender les réalités auxquelles les élèves seront ultérieurement confrontés, que ce soit sur le marché du travail ou dans la poursuite de leurs études. Il va sans dire que cette compétence recherchée pour le personnel enseignant des collèges n'est pas que du ressort de l'expertise disciplinaire. Cette dernière n'en représente pas moins un préalable essentiel.

**Cette compétence disciplinaire suppose aussi, comme bien des personnes l'ont fait remarquer lors des consultations de la Commission de l'enseignement collégial, une approche de la discipline dans une perspective d'ouverture du champ disciplinaire et surtout une approche**

17. Philippe Perrenoud, *Enseigner [...]*, p. 12.

**qui prépare à porter un regard épistémologique sur la discipline.** Cette compétence qui fonde toute l'activité didactique s'impose plus particulièrement pour favoriser le travail en contexte de formation fondamentale et d'interdisciplinarité ainsi que pour rendre possible une formation axée sur le développement de compétences. Elle requiert de l'enseignante ou de l'enseignant la capacité de reconnaître la spécificité des méthodes de sa discipline et des questions qu'elle pose sur le réel, d'être en mesure de distinguer sa contribution de celle des autres à la compréhension du réel, de retracer le parcours et l'évolution de sa discipline, tout en faisant preuve de distance et de sens critique. Develay présente l'intérêt de la réflexion épistémologique sur une discipline, qui ne peut, du reste, se produire en l'absence d'une connaissance approfondie de celle-ci, de la façon suivante :

D'une part, elle lui permet de penser son domaine de connaissances en termes de continuités et de ruptures. D'autre part, elle lui fournit des exemples des circonstances qui ont permis aux scientifiques de franchir des obstacles – internes et externes – dans la production de leur savoir; obstacles qui sont ceux qu'expriment souvent certains élèves quand ils manifestent leurs représentations au sujet d'une notion. Enfin, ce regard épistémologique introduit l'idée que le conflit, que les obstacles sont inhérents à la production de connaissances. Le pédagogue pourra s'en inspirer et penser son enseignement en termes d'obstacles et de résolution de conflits, spéculatifs, s'entend<sup>18</sup>.

La réflexion épistémologique est, pour Develay, un moyen « de faciliter les rencontres entre enseignants qui pourraient penser *a priori* qu'ils ne peuvent pas échanger, tant les contenus qu'ils enseignent sont différents », un « moyen qui permet de regarder au-delà et à travers les disciplines,

chercher ce qu'elles partagent<sup>19</sup> », un moyen de parvenir à « mettre l'accent sur le fondamental<sup>20</sup> ».

Le Conseil est d'avis que **cette compétence disciplinaire appelle, enfin, une certaine habileté de communication, au sens de la capacité de parler de sa discipline, dans un langage accessible.** La compétence disciplinaire recherchée devrait témoigner d'une réelle capacité de parler de sa discipline ou de sa profession, d'une habileté à dire ce qu'elle permet de réaliser, et ce, à différents types d'interlocuteurs. On comprendra que ce qui est visé, dans ce cas, ce n'est pas l'expertise en communication, mais la maîtrise d'une discipline qui rend capable d'une certaine forme de vulgarisation scientifique et qui repose au départ sur une maîtrise suffisante de la langue d'enseignement. Pour l'enseignant et l'enseignante, la maîtrise de la langue et cette capacité de communiquer sont fondamentales, mais elles représentent aussi des composantes essentielles de la compétence de tout professionnel. Son aptitude à répondre aux besoins pour lesquels il est sollicité de même que la portée et l'efficacité de ses interventions en dépendent, bien souvent.

➤ **Développer et appliquer des stratégies d'enseignement (tant au chapitre de la planification, de l'intervention que de l'évaluation) axées sur l'apprentissage et le développement des élèves**

Le fait de centrer l'intervention pédagogique sur les apprentissages des élèves est devenu, au cours des dernières années, une orientation dont la nécessité s'impose, à tous les ordres d'enseignement. Elle n'est pas nouvelle, ni exclusive à l'enseignement collégial, mais elle est de plus en plus souvent et explicitement mise en relief lorsqu'il est question de préciser les attentes exprimées à l'endroit des enseignantes et des enseignants, y

18. Michel Develay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines [...]*, p. 24.

19. Michel Develay, *Pédagogie, didactique et programmes d'études : pour une épistémologie des savoirs scolaires*, p. 3.

20. *Ibid.*, p. 5.

compris ceux et celles de l'enseignement supérieur<sup>21</sup>. Au cours des dernières années, on a pu observer un important développement de la littérature destinée à outiller le corps professoral de l'enseignement supérieur, de manière à rendre ses contributions plus pertinentes et plus efficaces sous l'angle des apprentissages effectivement réalisés par les étudiantes et les étudiants. Aussi, bien des auteurs endossent cette idée voulant qu'une des principales compétences pour enseigner réside dans la « capacité de mettre en tension une centration sur les contenus et une égale centration sur les processus d'apprentissage<sup>22</sup> ». Qui plus est, cette centration sur l'apprentissage (dont le Conseil a déjà souligné les exigences sur le plan de la maîtrise disciplinaire) devient de plus en plus nécessaire pour être en mesure de faire appel à bon escient aux technologies de l'information et de la communication<sup>23</sup>.

Dans son avis *Enseigner au collégial [...]*, le Conseil présentait trois grands paramètres d'une pratique professionnelle renouvelée, sorte de cadre pouvant regrouper les compétences attendues du personnel enseignant, dans le contexte d'aujourd'hui. Y figurait, en premier lieu, **l'importance d'un changement de paradigme incitant le personnel enseignant à développer une plus grande complicité entre l'enseignement et l'apprentissage**, complicité qui appelle, entre autres choses, une réelle maîtrise de la transposition didactique. Il spécifiait ce changement de paradigme en mettant l'accent sur une pratique que l'on voulait plus

centrée sur le cheminement des élèves, sur l'organisation de situations d'apprentissage plutôt que sur la transmission de connaissances. Pour ce faire, il rappelait l'importance **de favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages, de mettre l'accent sur la participation active des élèves, de développer des liens plus serrés entre l'évaluation et l'enseignement et, finalement, de mettre à contribution une diversité de stratégies d'enseignement et d'apprentissage**.

Le Conseil est d'avis que ces paramètres méritent encore d'être retenus pour caractériser ce qui est visé ici en référence à l'axe de l'apprentissage où le transfert apparaît central. En d'autres termes, **le fait de parvenir au transfert des apprentissages, non pas dans des situations exceptionnelles, mais dans une pratique courante et généralisée, traduirait, selon lui, un réel changement en faveur de l'axe de l'apprentissage**; un changement dans le sens où on se préoccuperait de savoir si les élèves apprennent vraiment compte tenu des méthodes d'enseignement utilisées, dans le sens où c'est d'abord l'apprentissage des élèves qui conditionnerait l'ensemble des opérations mises en œuvre dans l'acte d'enseigner. Vu sous cet angle, le transfert des apprentissages n'est pas un accident de parcours ni un exercice du ressort exclusif de l'élève. Pour y parvenir, ceux-ci ont besoin de l'accompagnement des enseignantes et des enseignants qui, à leur tour, doivent être outillés, notamment sur le plan de la didactique et de la connaissance des processus en cause dans l'apprentissage.

En justifiant la pertinence d'une compétence disciplinaire de haut niveau, dans la section précédente, le Conseil a aussi souligné, au passage, les limites qu'elle présentait par rapport aux exigences actuelles de la pratique de l'enseignement. Il a insisté tout particulièrement sur l'importance de maîtriser sa discipline en raison des besoins spécifiques découlant de l'implantation de l'approche programme et du fait de concevoir les programmes par compétences. Mais, ce faisant, il ne reconnaissait pas comme étant suffisante la maîtrise disciplinaire,

21. L'avènement des TIC est susceptible d'y entraîner de grands changements, en particulier au chapitre de la relation pédagogique, changements qui loin de réduire l'importance de la compétence pédagogique des enseignants pourraient contribuer, au contraire, à en raviver l'importance. Voir Higher Education Research and Development Society of Australasia, *The Accreditation of University Teachers : A HERDSA Discussion Document*.

22. Michel Develay, « Pédagogie, didactique [...] », p. 3.

23. Jacques Tardif, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*

bien au contraire. Pour réellement permettre l'accès aux compétences visées par les programmes de formation, **la maîtrise disciplinaire ne suffit pas.**

**Il faut aussi savoir inscrire son enseignement dans une dynamique de programme et intervenir à chacune des étapes de la gestion des apprentissages, tant au regard de la planification et de la régulation que de l'accompagnement des élèves.**

Il existe plusieurs façons de circonscrire l'expression de ce champ de compétences<sup>24</sup>. On en retrouve une description particulièrement explicite dans le profil de compétences préparé par un groupe de répondantes et répondants locaux de Performa. Sous l'énoncé « enseigner dans une perspective de formation fondamentale », on retrouve les responsabilités auxquelles tout enseignant est confronté peu importe son niveau d'expertise, à savoir :

Analyser la situation éducative : situer le rôle et la place du cours dans le programme; s'approprier les objets d'apprentissage; identifier les caractéristiques des étudiants et prévoir leur influence possible sur l'apprentissage; identifier les obstacles à l'apprentissage; déterminer les objectifs d'apprentissage.

Concevoir l'intervention pédagogique : sélectionner et structurer les contenus en fonction des objectifs à atteindre et des caractéristiques de la situation; concevoir et organiser des situations d'apprentissage adaptées aux caractéristiques de la situation et propres à favoriser la participation active et responsable des étudiants en même temps que l'intégration et le transfert des apprentissages; concevoir et organiser des stratégies d'évaluation adaptées aux caractéristiques de la situation; choisir, élaborer ou adapter le matériel didactique approprié.

Réaliser l'intervention pédagogique : établir avec ses étudiants, individuellement comme en groupe, une relation pédagogique propre à favoriser leur apprentissage et à soutenir leur motivation; communiquer avec ses étudiants, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte; présenter un contenu organisé et structuré de façon à favoriser la construction de leur propre savoir par les étudiants; structurer l'emploi du temps en classe de façon à faire la plus grande place possible à des activités d'apprentissage qui suscitent l'engagement des étudiants; proposer des activités d'apprentissage suivant une progression qui à la fois pose un défi aux étudiants et leur permet d'anticiper la réussite; assurer la gestion de la classe de manière à créer un climat propice à l'apprentissage; encadrer l'apprentissage, et fournir aux étudiants une rétroaction fréquente, propre à favoriser l'apprentissage, de même que l'intégration et le transfert des apprentissages; ajuster son intervention aux exigences et aux variations de la situation; procéder à une évaluation sommative des apprentissages des étudiants.

Réguler son action : analyser les effets de son enseignement sur l'apprentissage des étudiants et, le cas échéant, adapter ses interventions ultérieures<sup>25</sup>.

Dans ce profil, la compétence est explicitée en référence au cours comme champ d'action. Moyennant certaines adaptations, il est pensable d'appliquer sensiblement les mêmes composantes dans d'autres champs ou contextes d'intervention, comme les stages en milieu de travail, dont la contribution est de plus en plus recherchée dans les différents programmes et, d'une façon toute particulière, dans les programmes de la formation technique. Il faut penser aussi aux différents types d'interventions à caractère pédagogique que peut ou pourra supposer l'enseignement à distance en train de connaître, avec le développement des technologies de l'information et de la communication, une expansion importante, voire prodigieuse, en certains milieux. Il s'agit d'un développement qui suscite de nouvelles attentes à

24. Daniel Roy, *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, p. 144-145; Performa, *Un Profil [...]*, p. 30; National Board for Professional Teaching Standards, *What Teachers Should Know and Be Able to Do*; Society for Teaching and Learning in Higher Education, *Ethical Principles in University Teaching*.

25. Performa, *Un Profil [...]*, p. 30.

l'égard du personnel enseignant, en mettant en relief tout particulièrement l'axe de l'apprentissage<sup>26</sup>.

➤ **Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative**

Les enseignantes et les enseignants sont aussi appelés à entretenir une collaboration significative avec leurs pairs ainsi qu'avec les membres des autres secteurs engagés dans l'activité éducative. Cette collaboration fait directement appel à leur **capacité de contribuer à des réalisations collectives qui vont au-delà de l'acte d'enseigner proprement dit et qui peuvent prendre des formes diverses, selon l'expertise de chacun et les priorités institutionnelles**. On se rappellera que le Conseil a déjà souligné l'importance de favoriser l'engagement institutionnel des enseignantes et des enseignants. Une participation accrue aux décisions institutionnelles, à la gestion pédagogique, de même qu'un travail plus collégial représentaient, selon lui, des exigences de la professionnalisation de la pratique de l'enseignement. Il notait aussi l'importance du rôle joué par les enseignantes et les enseignants dans la vie interne des établissements, ceux-ci étant certainement les mieux placés pour contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance favorable à la réussite chez les élèves<sup>27</sup>.

Il invitait plus particulièrement les membres du personnel enseignant à fournir une contribution significative en matière de « service interne », que ce soit par la participation aux instances de coordination, aux travaux des comités de programmes et à ceux des départements ou autrement. Cette contribution était vue, notamment, comme une façon de développer un lien institutionnel, une occasion de mieux percevoir les contributions possibles du personnel enseignant et le pouvoir

réel qui lui est accessible, une pratique qui pouvait aussi favoriser la socialisation et le développement d'une identité professionnelle. Sans attendre les mêmes engagements de toutes les enseignantes et de tous les enseignants, le Conseil émettait l'opinion que toutes et tous devaient néanmoins être interpellés par cette responsabilité institutionnelle, selon des modalités qui tiennent compte de leur cheminement professionnel, de leur expertise particulière ainsi que des caractéristiques des équipes de travail dans lesquelles ils œuvrent<sup>28</sup>. C'est en référence à ce point de vue que sont ici mises en relief les exigences requises des enseignantes et des enseignants pour **inscrire leur pratique dans un système d'éducation qui a des règles qu'ils se doivent de respecter, mais à la définition desquelles ils sont aussi appelés à contribuer de façon significative**.

**Ce système comprend d'abord les composantes institutionnelles**, soit les **départements** auxquels ils sont rattachés, les **programmes** dans lesquels ils œuvrent et qui circonscrivent l'essentiel de leur activité pédagogique, de même que **l'établissement** qui les emploie. Dans ce cadre, entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative suppose, au départ, la volonté et les moyens permettant de s'insérer dans une dynamique éducative où la collaboration avec les autres acteurs est non seulement souhaitable, mais essentielle à la réalisation des activités éducatives, au développement des compétences professionnelles ainsi qu'à l'expression de l'autonomie professionnelle. Cette idée d'engagement institutionnel ne concerne pas que la réalisation de tâches particulières. Elle s'insère aussi dans un esprit de travail, dans une façon collective et institutionnelle de faire les choses. Il s'agit, en d'autres termes, de savoir apporter sa contribution à un ensemble de tâches collectives, tout en étant fidèle aux objectifs institutionnels.

26. Jacques Tardif, *op. cit.*

27. Conseil supérieur de l'éducation, *Enseigner au collégial [...]*, p. 15.

28. *Ibid.*, p. 84.

Plus concrètement, **au regard de l'activité départementale**, les enseignantes et les enseignants sont appelés à **assumer des responsabilités inhérentes à la vie départementale**. Étant donné le mode d'organisation qui prévaut dans les collèges, les départements représentent certainement le premier lieu d'engagement du personnel enseignant. Les responsabilités départementales entraînent la réalisation d'activités collectives liées à l'enseignement, mais aussi à des tâches connexes, activités de l'ordre de la gestion pédagogique, qui ne sont pas liées directement à la relation pédagogique, mais qui ne relèvent pas moins de la responsabilité du personnel enseignant et auxquelles chacun doit apporter une contribution.

**Au regard des programmes**, les enseignantes et les enseignants sont bien sûr conviés à **inscrire leur enseignement dans une dynamique de programme** où les activités de formation sont réellement complémentaires et non simplement juxtaposées, et à contribuer ainsi à l'atteinte des objectifs des programmes. Cet engagement dans une dynamique de programme est fondamental, mais ils sont aussi appelés à **apporter une contribution significative aux différentes activités requises par la gestion pédagogique des programmes de formation**, selon leurs compétences et intérêts. Il est question ici, plus particulièrement, des activités d'élaboration, d'évaluation et de mise à jour des programmes d'études auxquelles toutes et tous sont conviés, selon des modalités variables toutefois.

**Au regard de l'activité institutionnelle**, les enseignantes et les enseignants sont aussi appelés à **collaborer avec les autres acteurs aux politiques et projets institutionnels**, tant au chapitre de leur conception, de leur application que de leur évaluation. Les collèges fournissent bien des occasions d'apporter ce type de contributions, que ce soit par l'intermédiaire d'une participation aux instances comme la Commission des études, le Conseil d'administration ou encore dans le cadre des responsabilités confiées aux départements ou aux comités de programmes. Cela peut vouloir dire participer aux efforts collectifs pour assurer

l'atteinte des objectifs institutionnels, par une contribution à des projets de différentes natures, inscrits ou non dans les programmes, pouvant prendre la forme de collaboration internationale, de gestion de stages ou de cliniques, d'opération portes ouvertes, de simulation d'entreprises pour permettre l'entraînement des élèves, etc. Cela peut vouloir dire aussi s'engager dans la recherche de solutions à des problèmes particuliers de responsabilité institutionnelle.

Enfin, l'engagement institutionnel suppose également un **apport à la vie interne de l'établissement d'abord sur le plan scolaire (enseignement et soutien au cheminement), mais aussi sur les plans culturel et social**, pour en faire un milieu stimulant tout spécialement pour le bénéfice des élèves. Le personnel enseignant est certainement bien placé pour contribuer au développement personnel des élèves ainsi qu'à la construction de leur sentiment d'appartenance. Cette contribution peut trouver sa voie aussi bien par des activités reliées au développement des programmes que par des activités à rayonnement plus large. Elle peut s'inscrire dans des collaborations à des projets particuliers d'aide et d'encadrement des élèves, comme dans bien d'autres types de projets institutionnels.

**Ce système comprend, par ailleurs, l'ensemble des acteurs de l'éducation** (les autres établissements d'enseignement, le réseau collégial, le système d'éducation dans son ensemble), ce qui commande **des contributions de diverses natures à des activités réseaux, des collaborations avec d'autres établissements d'enseignement collégial ou autre, etc.** Il y a là autant de collaborations différentes appelées à se développer, en particulier dans un contexte de décentralisation, dans la mesure où on ne souhaite pas que l'augmentation de la marge de manœuvre des établissements conduise à l'isolement ou au démantèlement du réseau.

**Ce système renvoie, enfin, à la société civile** dans laquelle l'établissement s'inscrit et avec laquelle il entretient des rapports multiples, dans une perspective de développement et d'enrichissement de

l'activité éducative. Cela peut supposer de la part des enseignantes et des enseignants de **mettre à contribution des ressources de la communauté ou du milieu dans lequel s'inscrit l'établissement**, et ce, en reconnaissant les ressources que le milieu peut offrir, en favorisant l'utilisation par les acteurs scolaires et en instaurant des collaborations avec les milieux sociaux et économiques. Au-delà de l'accès aux ressources, ils peuvent aussi **recourir au milieu en tant que lieu d'apprentissage pour les élèves**, dans le cadre de stages ou d'activités d'immersion, par exemple. Ils peuvent également s'y référer **comme objet d'apprentissage** et même **comme bénéficiaire de services**, contribuant de cette façon au développement d'apprentissages significatifs pour les élèves, tout en offrant un soutien direct au milieu concerné, par exemple en orientant leurs approches vers la résolution de problèmes et l'offre de services réels.

➤ **Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante**

Il est question ici d'évolution à court, moyen et long termes, dans l'exercice quotidien comme dans le devenir de la profession. Pour circonscrire davantage ce champ de compétences, le Conseil retient **trois grandes exigences de la pratique** dont la première, et non la moindre, est essentielle à l'expression des autres. La première concerne l'analyse de ses pratiques et son réinvestissement dans son travail quotidien, dans la gestion de sa formation continue et dans la définition de l'identité professionnelle. La deuxième a trait à la contribution au développement des connaissances et la troisième parle d'une certaine maîtrise du développement des technologies de l'information et de la communication en contexte éducatif.

## L'analyse de ses pratiques

**Analyser ses pratiques et en réinvestir les résultats dans son travail quotidien, dans la gestion de sa formation continue et dans la définition d'une identité professionnelle représente une**

**première exigence.** En tant qu'acte réflexif, l'exercice de l'enseignement requiert la réflexion dans l'action et sur l'action. C'est là une observation largement répandue et de plus en plus explicitement associée aux conditions d'une pratique professionnelle de l'enseignement, à tous les ordres d'ailleurs. **On dira que l'enseignement se professionnalise dans la mesure où il prend de plus en plus ses distances par rapport à l'application mécanique de techniques**, dans la mesure où il se définit davantage par la construction de stratégies qui s'appuient sur des savoirs constitués et sur le développement d'une « expertise de l'action en situation professionnelle<sup>29</sup> », en d'autres termes **par le développement d'une réflexion dans l'action et sur l'action.**

Dans cette perspective, Altet présente le *savoir-analyser* ses pratiques comme une compétence professionnelle clef et même l'enjeu premier de la formation des enseignantes et des enseignants. Plus particulièrement, elle le présente comme « une démarche [...] centrée sur l'analyse et la réflexion sur des pratiques vécues, [une démarche qui] produit des savoirs sur l'action et formalise des savoirs d'action<sup>30</sup> ». Perrenoud en parle, lui aussi, comme un objectif de formation de première importance, en affirmant que la *lucidité professionnelle* représente une compétence professionnelle essentielle<sup>31</sup>. L'expression de cette *lucidité professionnelle* suppose, selon lui, le développement d'un *habitus professionnel* qui rend capable d'analyser ses pratiques et de les modifier au besoin, notamment en prenant conscience de son propre fonctionnement. *L'habitus professionnel* recherché pour les enseignantes et les enseignants

29. Marguerite Altet, « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », dans Parquay *et al.*, *op. cit.*, p. 29.

30. *Ibid.*, p. 39.

31. Philippe Perrenoud, « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », dans Parquay *et al.*, *op. cit.*, p. 206.

devrait rendre capable « d'une autotransformation continue<sup>32</sup> », en d'autres termes d'exercer un certain contrôle sur l'évolution et le développement de leurs pratiques. Perrenoud constate toutefois que le développement de cet *habitus professionnel* ne s'improvise pas. Une formation doit y contribuer, non seulement en préparant les enseignantes et les enseignants à participer à la recherche, à en assimiler les résultats pour ensuite les réinvestir dans leur pratique, mais aussi et peut-être même davantage en leur proposant des « modèles de régulation de leur pratique par la réflexion sur et dans l'action »<sup>33</sup>.

En somme, que l'on se réfère au concept du *savoir-analyser*, tout particulièrement mis en relief par Altet, ou encore à celui de *lucidité professionnelle*, explicité par Perrenoud, c'est toujours cette idée de « conscience des ressorts de son action<sup>34</sup> », empruntée cette fois à Develay, qui revient comme exigence essentielle. La maîtrise de l'évolution de sa pratique et la contribution au devenir de sa profession supposent, dans la perspective retenue par le Conseil, cette capacité d'analyse pour en réinvestir les résultats dans sa pratique quotidienne, mais aussi dans la gestion de sa formation continue. **Comme tout professionnel est appelé à aborder sa formation dans une perspective de formation continue, cette capacité d'analyse devient un levier essentiel pour orienter le choix de ses activités de perfectionnement.**

**Le « savoir-analyser » ses pratiques représente aussi un préalable pour être en mesure de participer, par ailleurs, à la définition d'une identité professionnelle propre à l'enseignement,** autre exigence requise pour contribuer au devenir de la profession. On peut définir cette identité comme « une façon de se représenter son métier,

ses responsabilités, sa formation continue, son rapport aux autres professionnels, le fonctionnement des établissements, la division du travail au sein du système éducatif [...]»<sup>35</sup>. Dire que l'enseignante ou l'enseignant est appelé à contribuer à la définition de cette identité, c'est reconnaître, à l'instar de Gohier et de ses collègues, qu'elle ne résulte pas d'un simple processus d'identification à des normes et à des critères préétablis. C'est envisager qu'elle se développe plutôt dans le cadre d'un processus dynamique où l'enseignante comme l'enseignant est appelé, bien sûr, à interpréter et à intérioriser ces normes et ces critères, mais aussi à les interpeller et à les influencer<sup>36</sup>. **L'identité professionnelle telle que conçue ici, en accord avec l'idée qu'il n'existe pas un modèle d'enseignante ou d'enseignant mais différentes personnalités, suppose donc une certaine intériorisation des principaux éléments définitoires de la profession, mais aussi la capacité de les personnaliser et d'en infléchir l'évolution.** Cela veut dire que les enseignantes et les enseignants pourront réellement participer à l'évolution de cette identité et contribuer ainsi au devenir de leur pratique, dans la mesure où la réflexion sur leur pratique sera possible.

## Le développement des connaissances

**Une deuxième exigence concerne la contribution au développement des connaissances (pédagogiques, disciplinaires et technologiques).** L'auto-analyse de ses pratiques ou le fait de s'inscrire dans une démarche de réflexion sur ses pratiques représente, certes, une première façon de contribuer au développement des connaissances pédagogiques, mais non la seule souhaitable. **Tous les**

32. Philippe Perrenoud, « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 72.

33. *Ibid.*, p. 73.

34. Michel Develay, *Savoirs et compétences*.

35. Philippe Perrenoud, *Enseigner [...]*, p. 72.

36. Christiane Gohier, Martha Anadon, Yvon Bouchard, Benoit Charbonneau et Jacques Chevrier, « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans *L'Enseignant, un professionnel*, sous la direction de Christiane Gohier, Nadine Bednarz, Louise Gaudreau, Richard Pallascio et Ghyslain Parent, p. 45.



**membres du personnel enseignant sont conviés à prendre connaissance de la recherche et à réinvestir les résultats jugés pertinents dans leur pratique. Mais là ne s'arrête pas la contribution du corps enseignant, puisqu'il est aussi appelé à fournir un apport à la théorisation des savoirs d'expérience pédagogique**, c'est-à-dire à la transposition des savoirs de sens commun en savoirs savants.

Perrenoud décrit bien l'importance, voire la nécessité, de théoriser les savoirs issus de l'expérience, pour ensuite les faire circuler, les confronter et les proposer en soutien à la pratique. Il voit d'ailleurs, dans cette contribution à la théorisation des savoirs d'expérience, une condition de professionnalisation de la pratique de l'enseignement, au sens où c'est aussi à ce prix que l'on parviendra à une réelle professionnalisation de l'enseignement. Ainsi précise-t-il :

[...] le savoir des enseignants est peu partagé, ils n'ont pas de langage commun pour parler de leurs typologies d'élèves ou d'erreurs, leur mode d'organisation du temps ou de l'espace, leurs réactions au désordre [...]. C'est le chacun pour soi, non seulement pour sa pratique, mais – et ce n'est qu'à demi « logique » – pour la théorie de sa pratique. S'il n'a pas « les mots pour le dire », chacun reste fermé dans son expérience. Cela ne veut pas dire qu'il ne construit aucun savoir, mais que ces savoirs ne sont pas socialisés, qu'ils ne se confrontent à aucun autre, ne s'enrichissent pas de l'histoire des autres<sup>37</sup>.

Partant d'une lecture similaire de la réalité, Gauthier insiste, pour sa part, sur le développement d'un « savoir d'action pédagogique basé sur la pratique des enseignants mais validé par la recherche ». Il constate que ce savoir n'a pas été suffisamment développé jusqu'à maintenant, ce qui représente un handicap pour le personnel enseignant et un frein à la professionnalisation de sa pratique. Le fait de recentrer la recherche en édu-

cation sur ce qui se fait réellement en classe favorisera, selon lui, l'émergence d'une base de connaissances en enseignement ou encore l'émergence d'une *jurisprudence publique validée*. En traitant le savoir disciplinaire dans le cadre de leur enseignement, les enseignantes et les enseignants produisent aussi un savoir pédagogique, mais celui-ci demeure la plupart du temps de l'ordre du privé ou même inconnu des enseignantes et enseignants eux-mêmes. Ils peuvent constater, par exemple, que certaines de leurs approches donnent de bons résultats, mais sans trop savoir pourquoi. Ce sont ces savoirs de sens commun issus de la pratique, cantonnés au domaine du privé, que Gauthier souhaite valider par la recherche, pour ensuite les formaliser, les rendre publics et accessibles au personnel enseignant. Il parle ici de savoirs d'action pédagogique s'inscrivant dans ce qu'il appelle une *jurisprudence publique* en prolongement d'une *jurisprudence privée*. La recherche permettrait, selon lui, de faire le passage de l'un à l'autre et le développement de ces savoirs d'action pédagogique validés par la recherche serait, en outre, très utile pour la formation du personnel enseignant<sup>38</sup>.

Dans cette optique, **la contribution des enseignantes et des enseignants au développement des connaissances pédagogiques est différente de celle qui émerge de la pratique de l'autoanalyse. Elle se présente d'abord en termes d'ouverture au regard externe**, c'est-à-dire d'ouverture au regard de spécialistes de la recherche, mais aussi en termes de rapports plus ou moins formels à la recherche proprement dite. **Considérant l'ouverture au regard externe**, Gauthier précise qu'il importe de

[...] passer d'une pratique privée à une pratique publique. Il faut voir et être vu. C'est une exigence à la fois scientifique et politique. Scientifique dans la mesure où on ne peut identifier des savoirs pédagogiques

37. Philippe Perrenoud, *Enseigner [...]*, p. 157.

38. Clermont Gauthier, Stéphane Martineau et Denis Simard, « À la recherche d'une base de connaissances en enseignement », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 2, décembre 1994, p. 31-36.

si on ne voit pas ce qui se passe dans la classe, si on ne compare pas des pratiques enseignantes entre elles. Politique en ce sens où on ne peut faire reconnaître la solidité de ces savoirs si on ne rend pas compte de la manière de les produire. Il ne suffit pas d'affirmer naïvement l'existence d'une base de connaissances pour enseigner, il faut également la démontrer. Cela implique l'analyse des présupposés et des méthodes de recherche qui ont produit cette base de connaissances et la mise en examen des résultats afin de les valider. On ne peut donc faire de la recherche sans voir et on ne peut professionnaliser sans être vu<sup>39</sup>.

**Quant aux rapports plus ou moins formels à la recherche, ils peuvent emprunter des voies diverses déjà significativement présentes au collégial**, et ce, pour ce qui est de la recherche pédagogique, mais aussi pour ce qui est de la recherche disciplinaire et technologique. Que ce soit par les projets de recherche ou de création – s'il est question de spécialités reliées au domaine des arts – que les enseignantes et les enseignants assument eux-mêmes ou auxquels ils collaborent, que ce soit par les activités de diffusion des données de recherche, par la production de matériel didactique ou encore par les activités reliées aux transferts technologiques, les enseignantes et enseignants des collèges représentent certainement des partenaires majeurs dans le développement des connaissances dans ces différents domaines.

**Sans que la réalisation de recherches formelles ou de créations soit requise de tous les membres du personnel enseignant, le Conseil est d'avis qu'elle doit y être le fait d'une masse critique significative. Il s'attend, par contre, en particulier à l'enseignement collégial, à ce qu'ils soient tous et toutes en mesure d'y participer et de la prolonger en l'investissant dans leur milieu et leurs enseignements.** Une certaine ouverture à la recherche s'impose pour les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire. À l'enseigne-

ment collégial, cette ouverture se doit d'être encore plus substantielle.

Sans vouloir convertir tous les membres du personnel enseignant en chercheurs professionnels, le Conseil souscrit à l'idée que la recherche et la création devraient faire partie des préoccupations des équipes de travail. Elles devraient figurer sous différentes formes (réalisation, diffusion, appropriation des résultats, etc.) dans leurs plans de travail et représenter 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<sup>40</sup>.

### **La maîtrise des technologies de l'information et de la communication**

**La troisième exigence renvoie à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ainsi qu'à la contribution à leur développement, en contexte éducatif.** Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas que de simples moyens d'enseignement. **Les développements auxquels elles donnent lieu sont de nature à entraîner des bouleversements majeurs sur plusieurs plans.** Qu'il suffise d'évoquer les nouveaux rapports aux savoirs qu'elles engendrent en facilitant, par exemple, l'accès à un développement exponentiel de l'information. Pensons aux pressions importantes sur le renouvellement des connaissances et des compétences de la main-d'œuvre qui entraînent à leur tour des besoins accrus, en matière de formation continue notamment. Les outils technologiques sont en constante évolution et contribuent à la restructuration des emplois. Ces changements ne peuvent être ignorés de ceux et celles qui participent à la formation de la main-d'œuvre, sinon c'est la qualité de leurs enseignements et leur propre crédibilité auprès des élèves et des employeurs qui peuvent être menacées.

39. Clermont Gauthier et Stéphane Martineau, « Naissance et reconnaissance d'une nouvelle figure de maître », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 2, décembre 1998, p. 18.

40. Conseil supérieur de l'éducation, *Enseigner au collégial [...]*, p. 73.

Le système d'éducation, particulièrement à l'enseignement supérieur, est vivement interpellé par les développements en cours. Les initiatives de formation à distance prennent de l'ampleur. Les programmes de formation virtuels, voire les établissements virtuels, se multiplient. On peut maintenant intervenir auprès de plus grands groupes d'élèves disséminés dans des lieux différents, et ce, en moins de temps et, dans certains cas, à moindre coût. Dorénavant, c'est au niveau mondial que les offres de formation compétitionnent et, dans certains milieux<sup>41</sup>, le secteur privé devient un concurrent particulièrement menaçant. Avec le concours des TIC, l'enseignement supérieur à but lucratif est en voie de connaître un essor remarquable, semble-t-il. Il en va de même de l'autoapprentissage interactif multimédia. Tous ces phénomènes incitent à redéfinir la contribution des acteurs scolaires et même celle des lieux de formation. Ainsi s'exercent sur le système public d'éducation des pressions multiples dont certaines peuvent entraîner des effets non souhaités.

Pour ce qui est des retombées bénéfiques, il est possible d'évoquer, notamment, les possibilités qu'elles offrent sur les plans de la coopération et de la mise en réseau, tant pour les élèves que pour les enseignantes et les enseignants, ainsi que leur contribution en ce qui a trait à la gestion des groupes, lorsqu'elles facilitent, par exemple, le développement du multitâche et la reconnaissance plus formelle des variations dans les rythmes d'apprentissage. L'accès à ces nouveaux médias peut également être vu comme un moyen de favoriser l'expression d'une plus grande préoccupation pour l'apprentissage, facilitant ainsi le changement de paradigme sur lequel repose la réforme en éducation. Dans une de ses récentes publications, Tardif fait remarquer que le recours aux TIC dans l'enseignement pourrait, à certaines conditions, contribuer à démocratiser l'apprentissage et la réussite<sup>42</sup>. La conjoncture actuelle pourrait d'ailleurs s'y prêter.

En effet, disposant aujourd'hui d'une meilleure connaissance du fonctionnement de l'apprentissage, grâce au développement des sciences cognitives notamment, il semble qu'on soit mieux outillé pour permettre une intégration des TIC à l'enseignement d'une façon qui permette de favoriser le développement d'apprentissages signifiants pour les élèves.

De nouveaux défis se posent en cette matière et ils impliquent des choix importants. En l'absence de gens porteurs de visées éducatives nouvelles et compétents pour ce faire, on risque d'y perdre beaucoup. Les orientations qui seront prises, comme celles qui se concrétisent dans l'informel depuis un certain temps, ne sont pas inhérentes aux équipements ni le fruit du hasard. **En matière d'éducation, les choix ne devraient pas se faire sans recourir à l'expertise du personnel enseignant, d'où l'importance qu'il accède à cette compétence lui permettant de percevoir les avantages et les limites des TIC dans sa pratique professionnelle et d'exercer une certaine maîtrise sur leur développement en contexte éducatif<sup>43</sup>.**

**Pour que les technologies soient réellement au service de l'enseignement et de l'apprentissage, les enseignantes et les enseignants doivent d'abord savoir comment s'en servir**, en connaître les propriétés et les effets, être en mesure de les intégrer à leurs pratiques comme des outils d'enseignement et non comme des solutions de remplacement. Ils doivent être capables de percevoir les nouveaux besoins qu'elles génèrent en ce qui a trait, par exemple, à la capacité de se situer par rapport aux différentes sources d'information ou encore par rapport à la place des apprentissages de base. **Mais cela suppose aussi une nécessaire participation à l'analyse des situations propices à leur utilisation et à la conception de leurs modalités d'utilisation à des fins éducatives.**

---

41. Voir François Tavenas, *Le défi du juste équilibre*, allocution prononcée lors du colloque annuel des technologies de l'information pour l'apprentissage (CATIA), 19 p.

42. Jacques Tardif, *op. cit.*

---

43. À noter que le prochain rapport annuel du Conseil portera sur l'éducation et les nouveaux médias.

Une telle maîtrise requiert des connaissances particulières sur ces équipements, sur leur potentiel et leurs limites, sur leur développement actuel et futur. Elle fait appel à la capacité de les utiliser, mais aussi de les concevoir, d'en comprendre les enjeux, d'intervenir par rapport à ces enjeux, et ce, tant sous l'angle de la qualité des apprentissages, de l'accès à la formation et de l'organisation des enseignements, que sous l'angle de la place de l'école dans le nouveau partage de responsabilités entre les différents acteurs impliqués dans le champ de l'activité éducative. Est mise en relief ici la capacité de réfléchir sur l'enseignement dans une perspective ouverte qui déborde largement le domaine psychopédagogique, parce que les phénomènes liés au recours aux TIC relèvent autant de l'économique, du politique, du social, de l'éthique que du pédagogique.

**C'est l'idée de s'outiller non pas pour subir ou, au plus, tenter de suivre les changements dans ce domaine, mais davantage pour les anticiper, les prévenir, contribuer à les façonner en tenant compte du potentiel spécifique du collégial et des ressources du milieu.** Cette maîtrise s'impose pour que le développement des TIC ne supplante pas certains objectifs que les collègues sont appelés à viser, pour que le développement ne se fasse pas d'une façon qui les détourne de leur mission fondamentale, pour que ces technologies soient mises à contribution avec l'objectif d'améliorer la réussite des élèves et la qualité de leur formation.

### 3.3 Des valeurs et des champs de savoirs fondateurs des compétences

À la lecture des propos précédents, on aura sans doute compris l'importance d'une identité professionnelle propre à l'enseignement au collégial, une identité qui rassemble en vue de la réalisation de projets communs, sans pour autant uniformiser ou standardiser les pratiques. On aura également retenu qu'il s'agit d'un cadre de référence pour l'enseignement au collégial et non d'une liste d'attentes signifiées au personnel enseignant débutant. On retiendra aussi que **ces compétences**,

au-delà des savoirs qu'elles mobilisent, **supposent l'expression d'attitudes reposant sur des valeurs fondamentales** que le Conseil juge utile de rappeler. La **première**, et la plus fondamentale de toutes, concerne le fait de croire à la capacité de tous les élèves d'apprendre et à leur droit d'être soutenus dans leurs apprentissages. La **seconde** est liée à l'ouverture à la collaboration avec les différents acteurs scolaires dans le respect des buts, politiques et standards institutionnels. La **troisième** concerne l'ouverture au regard externe et la nécessité de rendre compte de ses actions. Enfin, la **quatrième**, porte sur l'esprit de recherche et de développement professionnel continu que suppose toute pratique professionnelle.

Quant aux **savoirs appelés à être mobilisés dans le développement de ces compétences**, ils sont ici regroupés sous six champs : la discipline, la didactique, la pédagogie, les programmes de formation, les technologies de l'information et de la communication et la recherche. Le **champ de la discipline** concerne les connaissances et savoirs reliés directement à la discipline ou à la spécialité professionnelle de l'enseignant ou de l'enseignante. Le **champ de la didactique**, où l'apprentissage est abordé en fonction de la logique des savoirs, renvoie à la médiation que le personnel enseignant opère entre les savoirs savants et les savoirs scolaires. Les savoirs qui lui sont rattachés rendent possible, par exemple, le choix des contenus d'apprentissage, leur hiérarchisation ou encore leur organisation dans une séquence d'enseignements et d'apprentissages.

Le **champ de la pédagogie**, où cette fois l'apprentissage est abordé en référence à la relation entre les acteurs impliqués, s'attarde notamment aux connaissances de types psychologique et sociologique sur les populations scolaires, la motivation, le processus d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et de gestion des groupes, les stratégies de communication et d'évaluation, en somme, sur l'ensemble des opérations requises par l'acte d'enseigner. Il englobe aussi les connaissances relatives au système d'éducation, à ses fondements et à ses composantes, savoirs nécessaires pour situer les collègues (particularités de l'enseignement collégial, sa structure, son organisation du travail,

son modèle de formation) dans le système d'éducation. Enfin, les savoirs qu'il regroupe portent aussi sur les aspects sociaux, politiques et éthiques de l'évolution de la pratique de l'enseignement.

Le **champ des programmes de formation** regroupe, pour sa part, des connaissances relatives aux particularités des programmes d'études et tout particulièrement aux différentes phases de leur développement (conception, élaboration et évaluation). Ce champ suppose des savoirs qui permettent de comprendre et de bien situer les différentes approches en matière d'élaboration de programmes, de même que les écoles de pensée auxquelles elles se rattachent, de manière à pouvoir saisir la portée des changements en cours, anticiper sur l'avenir et intervenir efficacement. Ce champ présente un intérêt particulier au collégial étant donné les exigences découlant de l'application d'une approche programme, la nouvelle responsabilité dans l'élaboration locale des programmes et, de ce fait, l'importante contribution à la gestion pédagogique des programmes attendue du personnel enseignant des collèges.

Le **champ des technologies de l'information et de la communication** fait ici référence aux savoirs (techniques, didactiques, pédagogiques, sociologiques et même politiques) requis par l'appropriation technique, par le développement des applications pédagogiques ainsi que par l'évaluation critique du développement et des impacts de ces technologies. Il renvoie aux savoirs spécifiques que suppose une certaine maîtrise à la fois professionnelle, pédagogique et sociale, dont il a été question précédemment. Le Conseil le présente comme un champ distinct de la pédagogie parce que les compétences recherchées à cet égard ne peuvent s'y limiter. Enfin, le **champ de la recherche** renvoie surtout à ce qui rend possible l'appropriation des résultats de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage ainsi que leur réinvestissement dans la pratique<sup>44</sup>.

---

44. On doit comprendre ici que les préoccupations relatives à la recherche disciplinaire font partie du champ de la discipline.



# CHAPITRE 4

## Les orientations retenues pour la mise en œuvre de la formation

---

Les orientations retenues pour la mise en œuvre de la formation s'appuient sur les axes de développement qui ont émergé de façon très explicite des consultations faites en vue de la préparation de cet avis. On constatera que, dans le choix de ses orientations et des propositions qui en découlent, le Conseil a voulu respecter la diversité des pratiques, diversité qui génère sa part de complexité, mais qui contribue à la richesse du collégial. Ce chapitre présente cinq grandes orientations accompagnées de leurs recommandations respectives. Il y est question, d'abord, de la nécessité de concevoir la formation à l'aide d'un référentiel commun, ensuite, de la place de la composante de formation disciplinaire, de balises particulières pour la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial, de modalités d'application de l'obligation de formation et de perspective de formation continue.

### 4.1 Le recours à un référentiel commun

Le Conseil suggère de développer la formation du personnel enseignant des collèges en se référant aux champs de compétences et aux domaines de savoirs exposés précédemment, et ce, peu importe la manière, le lieu ou le moment de cette formation. S'il fallait résumer ces compétences, le référentiel proposé prendrait la forme du tableau de la page 54. Ce référentiel pourrait, selon le Conseil, servir de base pour concevoir l'offre de formation. Y sont exposées les compétences de l'enseignante ou de l'enseignant expert vers lesquelles toutes les enseignantes et tous les enseignants, débutants ou non, devraient tendre, compétences dont la formation initiale et le perfectionnement peuvent favoriser l'acquisition.

Le Conseil n'a pas la prétention d'y voir le seul référentiel pertinent. Celui qui a été élaboré récemment par un groupe de travail rattaché au programme Performa, dont il s'est d'ailleurs inspiré, est encore plus précis. D'autres pourraient également voir le jour. Ce qui importe, c'est qu'on s'entende sur l'existence d'un référentiel commun, bien enraciné dans la pratique du collégial,

et plus particulièrement, dans la pratique professionnelle en émergence depuis quelques années.

Au moins trois raisons militent en faveur d'un référentiel commun. Premièrement, ce qui est visé ici, c'est une formation structurée qui s'appuie sur une conception de la pratique professionnelle de l'enseignement au collégial, qui ne se limite pas à la simple transmission de connaissances soutenue par l'application de quelques techniques et qui ne se réduit pas non plus à la réponse à des besoins ponctuels exprimés par les enseignantes et les enseignants en cours de pratique. Cette formation structurée devrait prendre en considération l'ensemble des activités professionnelles de l'enseignant ou de l'enseignante. Ayant un caractère multidimensionnel, elle ne saurait se limiter à quelques notions sommaires et techniques relevant essentiellement du domaine de la psychopédagogie. Elle devrait offrir, au contraire, un corpus structuré de connaissances, un corpus fournissant des assises d'ordres théorique et scientifique, d'où l'utilité d'un tel référentiel. Deuxièmement, il importe de soutenir le développement d'une identité professionnelle au sein du personnel enseignant et la formation proposée pourrait y contribuer, notamment par une culture commune qu'elle serait appelée à nourrir, culture commune qui pourrait difficilement émerger en l'absence d'un tel référentiel. Troisièmement, ce référentiel commun s'avère d'autant plus pertinent que la formation est appelée à emprunter des voies multiples pour répondre aux exigences de cheminements professionnels variés. Pour éviter l'éparpillement, pour favoriser le développement de contributions réellement pertinentes à la formation, dans un contexte de cheminements multiples, le bien-fondé d'un tel référentiel de compétences ne fait pas de doute.

#### Le Conseil recommande :

- 1. que le collégial se dote d'un référentiel de compétences commun, référentiel qui ferait l'objet d'une reconnaissance formelle et qui servirait d'assise au développement de programmes de formation pour le personnel enseignant des collèges.**

## **Un référentiel commun de compétences pour la formation du personnel enseignant des collèges**

### **Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle**

- maîtriser les différents aspects de sa discipline;
- porter un regard épistémologique sur sa discipline;
- projeter et concrétiser l'apport de sa discipline dans les sphères du social et de l'emploi;
- en parler dans un langage accessible et maîtriser la langue d'enseignement.

### **Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves**

- favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages;
- mettre l'accent sur la participation des élèves;
- développer des liens serrés entre l'évaluation et l'enseignement dans une double perspective, celle du soutien au cheminement et celle du réajustement constant des pratiques pour les rendre plus conformes aux besoins d'apprentissage des élèves;
- mettre à contribution une diversité de stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
- inscrire son enseignement dans une dynamique de programme et contribuer ainsi à l'atteinte des objectifs des programmes d'études.

### **Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative**

- au regard de l'activité départementale : assumer une part des responsabilités inhérentes à la vie départementale;
- au regard des programmes : apporter une contribution significative aux différentes activités requises par la gestion pédagogique des programmes de formation;
- au regard de l'activité institutionnelle : collaborer avec les autres acteurs aux différents projets institutionnels ainsi qu'à la vie interne de l'établissement, d'abord sur le plan scolaire (enseignement et soutien au cheminement), mais aussi sur les plans social et culturel;
- au regard de l'activité éducative dans son ensemble : apporter une contribution à des projets qui impliquent différents acteurs du système d'éducation et établir des collaborations avec les autres acteurs du milieu (société civile) à des fins éducatives (voir le milieu comme réservoir de ressources, lieu d'apprentissage, objet d'apprentissage et aussi comme bénéficiaire de services).

### **Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante**

- analyser ses pratiques et en réinvestir les résultats dans son travail quotidien, dans la gestion de sa formation continue et dans la définition d'une identité professionnelle propre à l'enseignement;
- contribuer au développement des connaissances;
- utiliser les technologies de l'information et de la communication et contribuer à leur développement, en contexte éducatif.



## 4.2 Une formation professionnelle qui comporte deux grandes composantes : une composante disciplinaire et une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial

Avec la préoccupation de cerner l'ensemble des composantes d'une formation professionnelle jugée pertinente pour enseigner au collégial, le Conseil a distingué la composante de **formation disciplinaire**<sup>1</sup> des autres composantes possibles de cette formation professionnelle regroupées sous l'appellation **formation professionnelle propre à l'enseignement collégial**. La composante de formation disciplinaire désigne ici la formation spécifique à un domaine d'enseignement en référence à l'ensemble des disciplines contribuant aux programmes d'études de l'enseignement collégial, autant celles qui se rattachent à la formation générale et à la formation préuniversitaire que celles qui appartiennent plus spécifiquement au secteur technique. Quant à la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial, elle renvoie à des compétences et champs de savoirs liés plus spécifiquement à la pratique de l'enseignement. La formation disciplinaire contribue, certes, à la préparation professionnelle du personnel enseignant, mais sans être liée spécifiquement à l'exercice de la profession enseignante. Un baccalauréat en sociologie, par exemple, peut préparer à bien d'autres professions qu'à l'enseignement au collégial. Cette distinction ne doit pas laisser croire, toutefois, que la formation disciplinaire ne participe pas à la formation professionnelle du personnel enseignant. Le Conseil est d'avis que les notions de compétences disciplinaires et de compétences professionnelles ne s'opposent pas, bien au contraire, les savoirs disciplinaires s'inscrivant au cœur des compétences profes-

sionnelles et leur servant d'assises. De plus, il ne veut pas associer à la pédagogie tout ce qui n'est pas disciplinaire, une telle association ne lui paraîtrait pas conforme à la réalité visée. Aussi privilégie-t-il l'appellation *formation professionnelle propre à l'enseignement*, dans laquelle la dimension pédagogique trouve sa place.

**Le Conseil pense que la formation du personnel enseignant des collèges devrait d'abord s'appuyer sur une solide formation disciplinaire et comporter aussi une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement.** Cette nouvelle exigence découle principalement du fait que la pratique de l'enseignement s'est complexifiée de façon significative, au cours des dernières années, et que tous les membres du personnel enseignant sont maintenant appelés à maîtriser cette nouvelle complexité. Elle ne doit cependant pas entraîner de compromis sur les exigences disciplinaires.

Le Conseil est aussi d'avis de **maintenir les conditions actuelles d'accès à la formation disciplinaire initiale**, à savoir l'obtention, dans un premier temps, d'une formation universitaire spécialisée dans une discipline, à laquelle s'ajouterait, dans un deuxième temps, une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial de type initial. On comprend ici que le Conseil n'a pas fait le choix d'une formation intégrée, comme celle qui prévaut pour le personnel enseignant du secondaire par exemple, approche qui ne lui semblait pas en mesure de répondre aux exigences et aux particularités de l'enseignement au collégial.

**Le baccalauréat spécialisé<sup>2</sup> dans une discipline devrait également être maintenu comme niveau minimal.** L'embauche de personnes ne détenant pas de baccalauréat ne devrait être possible que

1. Formation qui devrait répondre aux attentes formulées dans le premier champ de compétences apparaissant dans le référentiel exposé précédemment.

2. On parle ici d'un baccalauréat spécialisé dans une discipline et non d'un programme constitué d'une majeure et d'une mineure.

lorsque la formation universitaire dans le domaine d'enseignement n'existe pas et dans la mesure où le candidat ou la candidate à l'enseignement détient une expérience de travail significative dans sa spécialité. On comprend, cette fois, que le Conseil présente le baccalauréat comme étant le seuil minimal, tout en reconnaissant qu'il puisse exister quelques exceptions. Il est d'avis que les conditions d'embauche devraient cependant **favoriser les candidats et candidates qui possèdent plus qu'un baccalauréat**, ce qui pourrait vouloir dire, par exemple, une maîtrise, un deuxième baccalauréat ou encore un certificat qui s'ajouterait au baccalauréat. Le Conseil pense qu'il est important d'exiger plus qu'un baccalauréat, mais il ne croit pas que cela soit possible, ou même souhaitable, dans tous les cas. Il ne propose donc pas de changer le seuil d'accès minimal, ni de circonscrire la nature de la formation qui s'ajouterait au baccalauréat, laissant ainsi une marge de manœuvre aux collègues, tout en les invitant à exiger plus que le baccalauréat, ce qui semble déjà acquis dans bien des milieux. Il ne propose pas non plus une formation disciplinaire spécifique pour les personnes qui se destinent à l'enseignement au collégial. Il croit cependant que si les programmes de baccalauréat attachaient plus d'importance à la communication et à la capacité de porter un regard épistémologique sur sa discipline, ceux-ci répondraient davantage aux besoins de l'ensemble des personnes diplômées, peu importe qu'elles optent par la suite pour l'enseignement ou pour une autre profession<sup>3</sup>.

Certaines personnes ont exprimé le souhait que les exigences disciplinaires minimales soient haussées au niveau de la maîtrise. Loin de s'objecter à ce qu'on recrute pour le réseau collégial un personnel hautement qualifié, le Conseil partage l'avis qu'une formation disciplinaire du niveau de la maîtrise représente un avantage, mais le fait de porter à la maîtrise l'exigence disciplinaire de

base lui paraissait difficilement applicable, dans tous les cas, en particulier au secteur technique. Les besoins varient beaucoup d'un milieu à l'autre et le Conseil juge important que la mesure proposée soit largement applicable, d'où la souplesse de sa proposition. Mais d'autres considérations motivent aussi son choix. Il constate, par exemple :

- que les problèmes rencontrés par les enseignantes et les enseignants ne semblent pas reliés principalement à leurs compétences disciplinaires et que des ajustements<sup>4</sup> peuvent être apportés à la formation disciplinaire actuelle, sans pour autant conduire à élever au niveau de la maîtrise l'exigence minimale d'accès à la pratique;
- que, dans certains domaines, les acquis expérimentiels développés sur le marché du travail peuvent être préférables à une scolarité de plus haut niveau;
- qu'il n'est pas sans intérêt de laisser la porte ouverte au développement de formations multiples; dans certains cas, un deuxième baccalauréat peut s'avérer plus pertinent qu'un diplôme de deuxième cycle;
- que la qualification professionnelle du personnel enseignant et les besoins à cet égard ne se mesurent pas uniquement en considérant les qualifications de chaque enseignant pris isolément; ils s'estiment aussi en considérant les compétences et les qualifications des équipes et des collectifs de travail, en particulier dans un contexte où le travail se définit sur une base plus collective;
- que les enseignantes et les enseignants contribuent au développement de l'identité professionnelle de leurs élèves; ainsi la présence de techniciennes et de techniciens parmi le personnel enseignant peut avoir des avantages, dans certaines spécialités, comme ce peut être

3. Cette question est abordée avec plus de précisions dans le cadre des attentes exprimées à l'endroit des universités, au chapitre 5 du présent document.

4. Les ajustements proposés par le Conseil apparaissent dans la recommandation 16.

le cas, dans d'autres spécialités, d'enseignantes et d'enseignants qui détiennent, cette fois, une maîtrise ou même un doctorat;

- que des distinctions sont possibles entre le seuil d'accès à la pratique et les critères de présélection ou d'embauche; ainsi, le fait de maintenir le seuil minimal à son niveau actuel n'interdit pas de favoriser, par d'autres moyens, l'exigence d'une formation disciplinaire de plus haut niveau;
- enfin, que le baccalauréat spécialisé dans une discipline représente déjà une qualification disciplinaire plus poussée que celle qui est requise pour enseigner au secondaire et que cette formation disciplinaire est appelée, là aussi, à se poursuivre dans une perspective de formation continue.

**Considérant l'ensemble de ces constats, le Conseil recommande :**

- 2. que la formation requise pour enseigner au collégial comporte une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial en plus de la composante de formation disciplinaire;**
- 3. que la formation disciplinaire demeure l'élément central de la formation du personnel enseignant des collèges et que les exigences minimales soient maintenues au niveau d'un baccalauréat spécialisé; les collèges devraient cependant favoriser l'embauche de personnes qui possèdent plus qu'un baccalauréat, sur le plan disciplinaire.**

### **4.3 Des balises particulières pour la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial**

Tout en pensant qu'il faille laisser une bonne marge de manœuvre aux établissements de formation dans la mise en œuvre de cette composante de formation, le Conseil suggère quelques balises. **La première précise que la formation devrait s'acquérir, pour l'essentiel, consécutivement à la composante de formation disciplinaire initiale et en étant bien enracinée dans le milieu collégial.** Cela signifie qu'elle s'adresserait à des personnes qui ont terminé, ou qui s'apprentent à le faire, au moins un baccalauréat dans une discipline ou une spécialité donnée. Par ailleurs, l'enracinement dans le milieu représente certainement une des préoccupations majeures des représentantes et représentants du collégial. Cela suppose, entre autres choses, que les compétences à acquérir et les façons d'y parvenir soient cernées en tenant compte de la culture pédagogique propre au collégial et au contact de cette dernière. La formation à développer devrait tenir compte des manières de faire des collègues. Il faudrait alors mettre en relief les savoirs didactiques adaptés à la réalité de l'approche programme des collègues et faire appel aux conseillères et conseillers pédagogiques ainsi qu'aux enseignantes et enseignants d'expérience du collégial. Ces personnes représentent des ressources essentielles pour circonscrire et même répondre aux besoins de formation du personnel enseignant. Leurs savoirs sont de nature à révéler cette culture pédagogique propre au collégial, à donner du sens à la formation du personnel enseignant. Y recourir permettrait aussi de mettre en valeur des personnes qui possèdent une grande expertise, mais dont le rayonnement demeure trop restreint au sein des collèges. L'enracinement dans le milieu rappelle, en outre, l'articulation nécessaire entre la théorie et la pratique aussi bien que la nécessité de structurer les contenus de cette formation du personnel enseignant en s'inspirant de l'approche par compétences déjà utilisée pour la conception des programmes de formation offerts par les collègues.

**La deuxième balise se rapporte au fait que la formation devrait faire appel à la contribution de chacun des grands champs de compétences constitutifs du référentiel retenu.** Dans sa composante de **formation initiale**, tous les champs de compétences mériteraient d'être considérés, sous forme d'amorces tout au moins. La formation initiale devrait normalement fournir les premiers outils favorisant un développement ultérieur. Il serait toutefois souhaitable que des accents soient mis sur certains aspects comme :

- l'acquisition de compétences didactiques et pédagogiques qui impliquent l'étude des processus d'apprentissage et qui outillent pour la transposition des savoirs savants en savoirs à enseigner et en savoirs enseignés, pour la planification de l'enseignement, le développement et la mise en œuvre de situations d'apprentissage ainsi que pour l'évaluation des apprentissages;
- l'acquisition de connaissances conceptuelles qui préparent à l'exercice d'une pratique réflexive, laquelle devrait être amorcée en formation initiale pour prendre ensuite une importance accrue en formation continue;
- l'acquisition d'une culture professionnelle qui permet l'élaboration de représentations de la pratique conformes aux exigences du système éducatif, de l'ordre d'enseignement et du milieu institutionnel (notamment sous l'angle des responsabilités à assumer, des rapports avec les autres intervenants, du fonctionnement des établissements, de la division et du partage des responsabilités entre les différents acteurs du système, du modèle de formation privilégié et des particularités des programmes de formation en vigueur au collégial).

Dans le prolongement de la formation initiale, le **perfectionnement** relié à cette composante de la formation pourrait, quant à lui, être axé sur le développement d'une pratique réflexive, sur une plus grande maîtrise des technologies de l'information et de la communication, tout en permettant aux enseignantes et aux enseignants de s'outiller

pour assumer progressivement des responsabilités professionnelles de plus en plus grandes dans la conception, le développement et l'évaluation des programmes, notamment.

Le Conseil pense aussi que **le contenu de la formation devrait miser sur les points communs aux deux grands secteurs de formation**, sans pour autant occulter les différences. Ces dernières n'interdisent pas, selon lui, de poser les premiers jalons d'une formation professionnelle pour l'ensemble du personnel enseignant, tout en sachant que la souplesse et le discernement seront de rigueur dans la gestion de cette formation, de manière à tenir compte des particularités des différents secteurs.

**La troisième balise rappelle que, tout en visant le développement de compétences minimales communes, les modalités de formation devraient permettre l'expression de cheminements variés et inscrits dans des plans personnels de développement professionnel.** Il n'y a pas qu'une façon d'accéder à l'enseignement au collégial, les cheminements professionnels y conduisant sont multiples. Aussi, il ne serait pas réaliste, ni même souhaitable, de n'entrevoir qu'une seule voie d'accès à l'enseignement, d'où l'importance d'envisager l'apport de plans personnels de développement professionnel, incluant des objectifs et des modalités de formation. Ce qui est visé ici, c'est une certaine personnalisation de la formation qui supposerait que l'on permette aux futurs enseignants et aux futures enseignantes de participer à la définition de leur projet de formation, en partant de leurs acquis et en tenant compte des compétences visées ainsi que des disponibilités du milieu. Par la mise en place de plans personnels de développement professionnel, la formation serait alors contractualisée, l'enseignante ou l'enseignant devenant maître de sa formation et responsable de ses apprentissages<sup>5</sup>.

---

5. Michel Develay, *Peut-on former [...]*, p. 74-79.

On comprendra que la formation structurée que propose le Conseil n'est pas à confondre avec une formation uniforme pour tous et toutes. **Il ne recherche pas un modèle unique, mais une formation qui s'appuie sur un référentiel commun développé en tenant compte de la problématique de l'enseignement collégial et qui rend possibles des parcours variables.** Ces variations pourraient se concrétiser autant dans la durée, le contenu que le format.

Les raisons justifiant cette diversité de parcours ont été abondamment explicitées lors des consultations de la Commission de l'enseignement collégial. Les façons d'entrer dans la profession sont multiples et le demeureront, étant donné la grande variété des champs d'activité couverts par l'enseignement au collégial. Tout en appartenant au même milieu, les contextes de travail des enseignantes et des enseignants de même que leurs cheminements professionnels sont aussi diversifiés. Les collègues doivent faire appel à des enseignantes et à des enseignants de carrière, mais aussi à des spécialistes dont l'activité professionnelle n'est pas d'abord l'enseignement. Ce dernier type de contributions semble important, voire essentiel, du moins dans certains domaines. L'enseignement au collégial ne résulte pas toujours d'un choix professionnel planifié, il s'offre souvent comme une possibilité au cours d'une vie professionnelle. Aussi, faut-il s'attendre à ce qu'on puisse, dans certains cas, parvenir à l'enseignement au collégial d'une manière accidentelle, et de ce fait envisager une certaine modulation dans les approches de la formation. Mais cela ne veut pas dire qu'il faille y voir une assise à la conception d'un modèle de formation pour l'ensemble du personnel enseignant. La nuance est importante. Tout en reconnaissant la pertinence d'adapter la formation aux différents cheminements professionnels, le Conseil ne conçoit pas pour autant l'enseignement au collégial comme étant dans tous les cas un accident de parcours dans un cheminement professionnel, croyant plutôt qu'il faille miser aussi sur la contribution d'enseignantes et d'enseignants de carrière à cet ordre d'enseignement.

Enfin, **la quatrième balise précise que les approches pédagogiques devraient favoriser l'interaction constante entre la théorie et la pratique et ainsi permettre une réflexion sur les pratiques inscrite dans un contexte réel d'enseignement et alimentée par une compréhension théorique explicite de l'enseignement et de l'apprentissage.** Est mise en relief ici l'importance d'établir un rapport théorie-pratique où l'une et l'autre s'interpellent et se régulent. Dans une telle perspective, l'enseignement ne saurait se réduire à l'application de théories, pas plus qu'il ne résulterait d'une simple imitation de pratiques existantes. Il est plutôt cette

capacité, à partir de principes fondateurs (une théorie de référence certes), à résoudre des problèmes qui se posent dans la mise en œuvre de la prévision, problèmes qui apparaissent généralement dans l'urgence d'un temps qui ne s'interrompt pas pour laisser place à quelque lecture salvatrice. L'enseignant doit gérer deux temporalités : le long terme avec la planification de son année, la progression qu'il a à penser, et le court terme aussi avec la multiplicité de prises de décision dans l'instant où il agit. L'intégration théorie-pratique doit s'attacher à ces deux durées. [...] Ainsi un va-et-vient est-il nécessaire entre une pratique [...] et une analyse de cette pratique<sup>6</sup>.

Au cours des consultations, on a souvent rappelé à la Commission de l'enseignement collégial qu'il fallait prévoir cette tension entre la théorie et la pratique, tension essentielle au développement du jugement pédagogique. On a soutenu, de multiples façons, cette idée que l'apprentissage prenait tout son sens quand le transfert dans la pratique était directement possible. Des enseignantes et des enseignants ont reconnu n'avoir apprécié leur formation en enseignement que lorsqu'elle leur était offerte concurrentement à leur travail d'enseignant.

---

6. Michel Develay, *Peut-on former [...]*, p. 76.

On a souvent insisté sur les avantages présentés par une formation acquise en cours d'emploi et encadrée par des gens du collégial, comparative-ment à une formation en milieu universitaire. Et les bénéfices qui lui étaient rattachés ne concernaient pas que le transfert des apprentissages, ils s'appliquaient aussi au développement organisationnel, en multipliant, par exemple, les occasions de contacts entre les membres des différents départements. L'articulation théorie-pratique était d'ailleurs présentée comme une des justifications majeures à l'origine et au succès du programme Performa. On voulait que la formation se donne sur place, en tenant compte des activités quotidiennes d'enseignement, de manière à ce que le transfert dans la pratique soit privilégié. Le souhait que la formation s'acquière, non exclusivement mais prioritairement, en cours d'emploi est largement répandu chez les intervenantes et intervenants du collégial. Ils jugent qu'il est essentiel de partir des représentations des enseignantes et des enseignants pour les amener à réfléchir sur leurs dynamiques et à évoluer dans leurs pratiques. Ils croient que c'est d'abord en cours d'emploi, dans le cadre d'une démarche de formation continue, en référence à un perfectionnement ouvert sur des analyses de besoins des enseignantes et des enseignants en exercice que la formation trouve sa pleine légitimité.

**Le fait de souligner les avantages d'une formation acquise en cours d'emploi ne suppose pas qu'il faille repousser toute formation qui pourrait s'acquérir en dehors d'un contexte d'emploi et préalablement à l'obtention d'un poste dans l'enseignement, bien au contraire. Il met cependant en relief la nécessité de prévoir un équilibre et une relation dynamique entre la théorie et la pratique.** Une formation qui s'acquiert en cours d'emploi y gagne en richesse et en pertinence si elle s'accompagne de bases théoriques et conceptuelles, d'un éventail d'outils d'analyse et de réflexion que l'université est en mesure d'offrir.

#### Le Conseil recommande :

#### 4. que la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial :

- soit enracinée dans la culture du collégial et suivie, pour l'essentiel, consécutivement à la formation disciplinaire;
- soit élaborée à partir d'un référentiel commun, dans une perspective multidimensionnelle et comporte un corpus de connaissances fournissant des assises d'ordres théorique et scientifique;
- prenne forme dans le cadre d'une formation continue, c'est-à-dire une formation initiale suivie d'activités de perfectionnement;
- soit structurée, tout en autorisant des parcours variés et personnalisés;
- soit axée sur le développement d'une pratique réflexive, ce qui implique qu'elle fasse appel à la pratique de l'enseignement, à la réflexion sur l'action et aux représentations que les enseignantes et les enseignants se donnent de l'enseignement, pour en arriver à cheminer dans leurs conceptions de l'apprentissage et leurs pratiques pédagogiques.

#### 4.4 Une obligation de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial pour toutes et tous

Le Conseil est d'avis que **cette composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial devrait interpeller l'ensemble du personnel enseignant** des collèges, pas seulement la relève enseignante. Il a longuement réfléchi au caractère obligatoire ou facultatif d'une telle com-

posante de formation, les points de vue entendus sur cette question étant parfois difficilement conciliables. Des personnes se sont opposées au fait de rendre cette formation obligatoire, alors que d'autres y étaient plutôt favorables. Ceux et celles qui s'y opposent le font, notamment, parce qu'ils doutent de l'utilité et de la valeur d'une telle formation, parce qu'ils ne croient pas à la faisabilité du projet (problèmes de recrutement, de surcharge de travail, de ressources, d'organisation du travail, trop grande disparité dans les besoins, etc.), parce que le développement d'une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial pourrait représenter, selon eux, une menace pour la formation disciplinaire, enfin, parce que le fait de lui donner un caractère obligatoire porterait atteinte, pensent-ils, à l'autonomie et au professionnalisme des enseignantes et des enseignants.

Ceux et celles qui sont favorables à une telle obligation<sup>7</sup>, dont le Conseil, pensent pour leur part que l'accès à une telle formation est encore plus nécessaire aujourd'hui, compte tenu de la complexité croissante de cette pratique professionnelle. Sans obligation de formation, ils voient un risque de ne pas atteindre les objectifs visés pour l'ensemble du réseau. Le Conseil juge important de mettre fin au système de volontariat actuel pour faire en sorte que le souci de se développer professionnellement soit présent chez tous les membres du personnel enseignant. Une formation rendue nécessaire favoriserait, de l'avis de plusieurs, le développement d'une nouvelle culture pédagogique, une culture où l'apport des disciplines serait

conçu en fonction des finalités des programmes, conformément aux exigences de l'enseignement au collégial.

Certaines personnes consultées ont également soutenu l'idée que cette formation s'imposait le plus tôt possible, pour favoriser, certes, le développement d'une identité professionnelle, mais aussi pour éviter de vivre des expériences de travail négatives, inutilement traumatisantes, qui peuvent avoir des effets pervers sur la pratique ultérieure, voire sur la décision de faire carrière dans l'enseignement. Des études sur l'insertion professionnelle laissent entendre que les premières expériences en enseignement pourraient avoir des impacts majeurs sur le développement professionnel<sup>8</sup>.

Il importe, selon le Conseil, que tous les membres du personnel enseignant soient interpellés par un référentiel commun de compétences, mais selon des approches qui tiennent compte de leur situation. Aussi, pour les enseignantes et enseignants débutants, il présente l'engagement dans une formation structurée comme une condition liée à l'embauche. Le Conseil est d'avis que les enseignantes et les enseignants en exercice devraient, pour leur part, s'inscrire dans des démarches d'analyse de besoins, voir à parfaire leur formation en conséquence dans le cadre d'activités de perfectionnement et répondre ainsi à une obligation de développement professionnel.

### **Une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial initiale posée d'abord comme une exigence de base supplémentaire pour tout nouvel enseignant et toute nouvelle enseignante**

Cette obligation devrait-elle s'appliquer à l'embauche ou au cours de la période de probation préalable à l'obtention de la permanence ? Selon quelles modalités ? Plusieurs stratégies sont possibles, du

7. Dans l'enquête menée en 1990-1991 par Michèle Berthelot, 66,6 % des enseignantes et enseignants du collégial avaient exprimé l'avis que l'on devait exiger une formation en psychopédagogie des personnes qui veulent enseigner au collégial et 63,4 % se disaient intéressés par un programme de perfectionnement en psychopédagogie pour assurer leur perfectionnement professionnel. Plus nombreux encore étaient ceux et celles qui pensaient que « les enseignants débutants devraient, pour une certaine période, enseigner sous la supervision d'un enseignant expérimenté ». Michèle Berthelot, *op. cit.*, p. 87 et 104.

8. Danielle Raymond et Daniel Hade, *op. cit.*, p. 8.

moins théoriquement. Une première consisterait, par exemple, à faire en sorte que la formation complétée devienne une des conditions d'embauche pour tout le monde. Une deuxième pourrait prévoir qu'une formation amorcée et l'engagement formel à la terminer en cours d'emploi fassent partie des conditions d'embauche. Une troisième pourrait compter sur la valorisation de la formation parmi les critères liés à l'embauche et sur l'obligation pour la candidate ou le candidat à l'enseignement de suivre une formation au cours de ses premières années d'enseignement. Enfin, une quatrième piste pourrait consister en un assouplissement de la précédente, privilégiant l'engagement moral à l'obligation formelle.

Parmi ces quatre stratégies recueillies lors de ses consultations, le Conseil retient la troisième. Ainsi, **la formation exigée des personnes faisant partie de la relève enseignante pourrait être acquise en partie ou en totalité avant l'embauche, ce qui représenterait un atout, mais ne constituerait pas une condition d'embauche généralisable. Elle pourrait donc être accessible en cours d'emploi. L'enseignante ou l'enseignant serait alors tenu de s'engager, dès son entrée en fonction, dans un plan personnel de développement professionnel incluant un volet formation, dont les modalités tiendraient compte de sa situation particulière. Ce plan serait conçu comme un outil de développement professionnel et chercherait à favoriser une insertion professionnelle progressive et formatrice. À défaut d'engagement en ce sens de la part de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant, ce dernier se trouverait exclu de l'application des règles régissant la priorité d'emploi, ce qui entraînerait l'impossibilité d'obtenir une permanence en emploi. La formation ainsi exigée s'inscrirait dans des programmes à formats variables conçus à partir d'un référentiel de compétences commun, programmes appliqués dans un contexte où les acquis des personnes seraient formellement reconnus et où la théorie et la pratique s'inscriraient dans un rapport dynamique. Cette formation initiale serait dispensée tantôt dans les universités, tantôt dans les collèges, dans une recherche de complémentarité entre les deux milieux.**

Plusieurs personnes consultées souhaitaient que l'acquisition de cette formation soit préalable à l'embauche. Le Conseil ne pense pas que cela soit réalisable dans le contexte actuel. Aussi, juge-t-il essentiel de laisser aux établissements une marge de manœuvre dans l'application de cette exigence de formation. Sans proposer d'en faire une exigence préalable à l'embauche pour toutes et tous, le Conseil invite néanmoins les collèges à y voir un atout et à en reconnaître formellement l'importance dans leurs politiques de recrutement.

Cette fois encore, le Conseil n'opte pas pour une approche distincte pour chacun des deux grands secteurs, technique et préuniversitaire, approche qui aurait sous-estimé bien des aspects de la réalité des collèges et manifesté une connaissance insuffisante ainsi qu'une conception erronée de l'enseignement technique. Les problèmes de recrutement d'enseignantes et d'enseignants souvent présentés comme une difficulté particulière du secteur technique, ne lui sont pas exclusifs. Ils ne se présentent pas non plus dans tous les sous-secteurs de la formation technique, formation beaucoup plus hétérogène dans les faits que dans le discours officiel. Le recrutement peut aussi s'avérer très difficile au secteur préuniversitaire et en formation générale, selon les époques et les régions. Une orientation qui aurait particularisé les conditions de recrutement pour chacun des deux grands secteurs ne paraissait pas adéquate. Aussi, le Conseil privilégie une ligne de conduite commune aux deux grands secteurs, tout en reconnaissant que, dans la pratique, les modalités d'application pourront exiger une plus grande souplesse dans certaines disciplines professionnelles, disciplines susceptibles d'ailleurs de varier de façon importante d'une région à l'autre. Il n'appartient pas au Conseil de préciser les assouplissements nécessaires d'une discipline à l'autre, dans les modalités de recrutement et les conditions d'embauche. Les établissements sont mieux placés que lui pour prendre en considération les particularités locales.



**Pour les enseignantes et les enseignants en exercice, l'accès à des activités de formation professionnelle initiale propre à l'enseignement collégial, dans le cadre d'activités de perfectionnement déterminées par des analyses de besoins**

Reconnaissant la nécessité d'un référentiel de compétences commun, le Conseil ne pouvait proposer de l'appliquer uniquement au personnel enseignant de la relève. Pour développer une saine collaboration entre anciens et nouveaux, des bases communes doivent être partagées. Une culture pédagogique qui ne vise pas l'uniformité des pratiques, mais qui permettrait, entre autres choses, de partager une vision et un langage communs s'impose, du point de vue du Conseil. Les préoccupations de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial devraient donc concerner aussi les personnes actuellement en emploi dont les compétences, si elles n'ont pas été acquises, devraient l'être par le recours à des activités de perfectionnement. La formation à entreprendre pourrait découler de l'analyse de leurs besoins<sup>9</sup> et s'inscrire dans leur plan personnel de développement professionnel. Ces enseignantes et enseignants seraient ainsi tenus d'aller suivre, le cas échéant, la formation manquante, et ce, en vertu d'une obligation de développement professionnel pour toutes et tous.

Sans imposer aux enseignantes et aux enseignants en exercice de suivre tout un programme de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial, le Conseil pense, néanmoins, que tous et toutes devraient être interpellés par rapport aux compétences attendues, de manière à procéder aux ajustements mis en relief par des analyses de besoins. Ces dernières pourraient se concrétiser non seulement en référence aux compétences de chaque personne considérée individuellement, mais aussi en référence aux ressources réunies dans les équipes de travail. Cela supposerait que soient consi-

dérés, d'une part, les acquis de formation minimale nécessaires pour communiquer adéquatement entre pairs et, d'autre part, l'ensemble des compétences réunies dans les équipes de travail. Le Conseil y voit un scénario enrichissant et équitable pour l'ensemble du personnel enseignant.

**Le Conseil est d'avis :**

**5. que la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial devrait être obligatoire pour toute personne souhaitant enseigner au collégial, mais selon des modalités d'acquisition variables, ce qui veut dire :**

- **que les collègues devraient favoriser l'embauche de personnes ayant terminé une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial de type initial en plus d'une formation disciplinaire;**
- **que les conditions d'embauche des nouvelles candidates et des nouveaux candidats à l'enseignement devraient inclure l'engagement formel à acquérir, si ce n'est déjà fait, une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial de type initial, selon des modalités établies dans un plan personnel de développement professionnel; un engagement formel devrait être requis pour que s'appliquent les mécanismes régissant la priorité d'emploi et l'acquisition de cette formation dans son volet initial devrait faire partie des conditions essentielles pour l'octroi de la permanence en emploi;**
- **que les membres du personnel enseignant actuellement en emploi devraient aussi être tenus de faire l'examen de leur pratique au regard des compétences recherchées pour enseigner au collégial, de procéder aux ajustements découlant de cet examen et de témoigner formellement de leurs activités de formation dans leurs plans personnels de développement professionnel.**

9. Ces analyses de besoins pourraient s'inscrire dans des démarches d'autoévaluation assistées par les conseillères et les conseillers pédagogiques des collèges.

#### 4.5 Une perspective de formation continue

En enseignement comme dans toute autre pratique professionnelle, la formation ne peut s'acquérir une fois pour toutes, ce qui implique que les exigences de formation ne sauraient se limiter à l'acquisition d'une formation initiale. Dans une optique de développement professionnel, le Conseil est d'avis qu'**une pratique de formation continue s'impose, ce qui veut dire que, au-delà d'une formation initiale, toutes les enseignantes et tous les enseignants devraient être appelés à s'engager dans des activités de perfectionnement et à y voir une composante de leur pratique professionnelle.**

Actuellement, le perfectionnement se réalise sur une base volontaire. Le Conseil est d'avis qu'il faut revoir cette conception, en s'inspirant notamment de ce qui prévaut aux autres ordres d'enseignement ou encore dans les ordres professionnels, où l'obligation de formation continue s'impose de plus en plus. Il juge pertinent de **demander que s'applique une obligation de perfectionnement autant sur le plan disciplinaire que sur celui de la formation professionnelle propre à l'enseignement collégial, et ce, pour tout le personnel enseignant.**

En outre, ce perfectionnement devrait être inscrit aussi bien **dans une perspective de développement professionnel que de développement institutionnel**, c'est-à-dire dans une optique qui tente de concilier les préoccupations de développement professionnel des individus, de développement organisationnel des établissements et de développement de la profession d'enseignante et d'enseignant au collégial. Cela suppose qu'on prenne en compte les besoins de formation professionnelle propre à l'enseignement ainsi que les besoins de formation disciplinaire et que l'on fasse appel autant à la responsabilité des individus qu'à celle des établissements.

Le Conseil pense aussi que le perfectionnement devrait **s'inscrire à l'enseigne de l'équité**, tant

pour ce qui est de l'accès que de la reconnaissance des activités. Ainsi, l'ensemble du personnel enseignant pourrait avoir accès à une reconnaissance formelle des compétences acquises, peu importe la manière et le lieu d'acquisition. Dans le but d'optimiser les ressources existantes, une certaine **concertation des différents acteurs**, autant pour la définition des besoins que pour l'offre de services, serait fortement souhaitable. En outre, conçu de manière à **faire appel à des voies diversifiées**, le perfectionnement devrait emprunter une pluralité de moyens n'accordant pas la priorité, et encore moins l'exclusivité, à la formation en milieu universitaire. Le Conseil est d'avis qu'il importe de reconnaître la compétence et la complémentarité des différents milieux (professionnel, industriel, culturel, collégial et universitaire) pour répondre aux besoins. Il pense, enfin, que le perfectionnement devrait **être ancré dans les pratiques d'enseignement**, ce qui pourrait entraîner, par exemple, la valorisation des formations par les pairs ainsi que l'intégration d'activités de perfectionnement au temps et au lieu de travail, pour ainsi constituer une partie intégrante de la pratique professionnelle de tous les membres du personnel enseignant.

##### Le Conseil recommande :

6. **que la formation professionnelle du personnel enseignant des collèges soit abordée dans une perspective de formation continue, nécessitée à la fois par le développement professionnel et par le développement institutionnel;**
7. **que le perfectionnement se développe dans une perspective de partage des responsabilités (individuelles et institutionnelles), d'équité (dans l'accès aux activités de formation et dans la reconnaissance des acquis), de concertation des ressources de formation, de respect de la diversité des approches et d'enracinement dans la pratique de l'enseignement.**

# CHAPITRE 5

## Les pistes d'action privilégiées

---

La mise en œuvre du dispositif de formation privilégié pour le personnel enseignant des collèges requiert une approche systémique, une approche qui concerne l'ensemble des acteurs scolaires et non seulement le personnel enseignant. Elle interpelle, tout particulièrement, les directions de collège pour qu'elles s'engagent plus activement dans le soutien à l'insertion professionnelle du personnel enseignant de la relève et, plus globalement encore, dans la mise en œuvre de leur politique de gestion et de développement des ressources humaines. Elle exige des enseignantes et des enseignants qu'ils parviennent à porter, individuellement et collectivement, un regard critique sur leur pratique et à s'investir plus substantiellement dans leur propre développement professionnel. Elle demande aux universités des programmes de formation réellement imbriqués dans l'écosystème de l'enseignement collégial. Enfin, l'État est aussi interpellé par cette réorientation du dispositif de formation du personnel enseignant des collèges, dont la crédibilité et la mise en œuvre supposent aussi des engagements significatifs de sa part.

Le Conseil présente, dans ce chapitre, les pistes d'action qu'il juge prioritaires. Celles-ci sont regroupées en fonction des défis qu'elles représentent pour les collèges, pour les universités et pour l'État. À noter qu'il est question autant de formation initiale que de perfectionnement, de formation disciplinaire que de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial, et les mesures proposées concernent l'ensemble du personnel enseignant du secteur régulier.

### 5.1 Défis pour les collèges

Trois défis interpellent plus particulièrement les collèges. Le premier concerne les mesures qui visent l'insertion professionnelle de la relève. Le deuxième défi est celui du soutien au développement professionnel de l'ensemble du personnel enseignant et, le troisième, celui de la maîtrise d'œuvre du dispositif de formation dans une perspective réseau.

- *Premier défi : mettre en place une organisation du travail permettant une insertion professionnelle progressive et formatrice pour les enseignantes et enseignants débutants*

La réalisation du projet de formation proposé implique certaines modifications à l'organisation actuelle du travail, tout particulièrement au regard de l'insertion professionnelle de la relève enseignante. Ces modifications sont liées à la reconnaissance d'un statut particulier pour les enseignantes et les enseignants débutants, à l'émergence de nouvelles fonctions d'encadrement et de soutien à exercer par des enseignantes et des enseignants d'expérience – fonctions de mentor, d'enseignante ou d'enseignant associé et de chargée ou de chargé d'enseignement – ainsi qu'aux conditions que la pleine reconnaissance de ces nouvelles fonctions suppose. Les conditions mises en relief concernent plus particulièrement : l'énoncé de critères de choix des personnes appelées à exercer ces fonctions et la reconnaissance formelle de leurs responsabilités, l'accès à une formation particulière pour les mentors et les enseignantes et enseignants associés, la contribution des conseillères et conseillers pédagogiques, des coordonnateurs et coordonnatrices de département, ainsi que celle des directions de collège, la révision des modalités d'application de la priorité d'emploi et d'octroi de la permanence, enfin, l'application systématique des programmes institutionnels d'insertion professionnelle.

### Un statut particulier pour les enseignantes et les enseignants débutants

Le Conseil suggère que l'on prévoie **un statut particulier pour les membres de la relève enseignante, statut impliquant, notamment, une tâche allégée sur le plan de la prestation de l'enseignement durant une période de temps donnée**. Cet allègement devrait leur permettre de réellement s'engager dans un plan de formation visant la rencontre des objectifs d'une formation initiale appelée à se poursuivre dans le cadre d'activités ultérieures de perfectionnement. Au

cours de cette période, ces personnes bénéficieraient d'un encadrement offert par des conseillères et conseillers pédagogiques ainsi que par des enseignantes et enseignants expérimentés, tout en ayant accès à des activités de formation.

S'il paraît inévitable, voire à certains égards souhaitable, de faire en sorte que la formation puisse s'acquérir en cours d'emploi, il est indispensable de prendre en considération la charge de travail de ces enseignantes et de ces enseignants et de chercher à l'alléger, du moins pour un temps donné.

**Une diminution réelle de la tâche d'enseignement s'impose tant pour faciliter l'acquisition d'une formation de qualité par les enseignantes et les enseignants débutants que pour leur permettre de dispenser, à leur tour, des enseignements de qualité à leurs élèves.** Sans fixer de règles particulières, le Conseil croit que ce qui importe c'est de s'assurer que le partage des tâches tient compte des besoins et des contraintes du personnel de la relève. Faut-il préciser ici qu'une même tâche peut représenter une charge de travail beaucoup plus considérable pour l'enseignant qui débute que pour celui qui possède quelques années d'expérience ? De plus, l'obligation d'acquérir une formation en cours d'emploi du type de celle que le Conseil propose entraîne, pour les enseignantes et les enseignants débutants, une charge de travail supérieure à celle que peut représenter le perfectionnement continu. Aussi importe-t-il que cet allègement soit bien réel, qu'il soit conçu de manière à ne pas entraîner de pénalités sur le plan du cheminement professionnel des personnes concernées et qu'il ne se solde pas non plus par un alourdissement de la charge de travail des collègues.

Cet allègement pourrait prendre la forme d'une libération de certaines responsabilités liées à la vie départementale, mais, encore mieux, celle de libération de prestations ou de modifications dans le calcul des prestations d'enseignement. On comprend que le nouvel enseignant ne puisse s'engager de la même façon que l'enseignant d'expérience dans les responsabilités départementales et dans celles des comités de programme. Or, cette implication différente ne représente pas nécessairement

un allègement réel de sa charge de travail, son insertion dans le milieu pouvant être aussi exigeante pour lui qu'une participation très substantielle aux travaux de ces instances. **Si on souhaite faciliter l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants, il serait préférable d'envisager d'alléger leur charge de travail en regardant du côté de la composition de la tâche d'enseignement plutôt que du côté de la participation à la vie départementale ou à l'activité des comités de programme.** La collaboration aux travaux confiés à ces deux instances pourrait même fournir des occasions à privilégier pour favoriser l'insertion professionnelle, moyennant certaines adaptations de la contribution attendue.

**Selon la nature des milieux et des contrats de travail, l'allègement serait appelé à prendre des formes différentes.** Il pourrait donner lieu, dans certains cas, à une libération formelle et, dans d'autres, à des modulations dans les paramètres servant au calcul de la tâche. Le fait de donner le même cours, par exemple, durant une certaine période, sans pour autant favoriser l'enracinement dans la même pratique, pourrait constituer une forme possible d'allègement. Prendre en considération le fait que les cours exigent ou non une nouvelle préparation peut contribuer à diminuer la charge de travail du nouveau personnel. Il en va de même de la prise en compte de la complexité des cours dans le partage des tâches au sein des équipes départementales, de manière à ce que les cours réputés les plus complexes, en raison des particularités des contenus ou des élèves, ne soient pas confiés aux débutantes et aux débutants.

Le Conseil comprend qu'à cet égard la responsabilité départementale est majeure, responsabilité qui devrait cependant s'exercer dans le respect de balises institutionnelles reconnaissant clairement, pour le personnel enseignant de la relève, un statut d'enseignant en formation. Il n'appartient pas au Conseil de fixer ici les modalités de cet allègement. Cependant, il lui semble nécessaire de souligner que **ce qui est recherché, c'est une prise en**

**compte réelle de ce nouveau statut dans le partage des enseignements et dans l'organisation du travail, afin de faciliter l'acquisition d'une formation de qualité.**

**La reconnaissance de nouveaux rôles à exercer par des acteurs du milieu collégial : ceux de mentor, d'enseignante ou d'enseignant associé et ceux de chargée ou chargé d'enseignement**

La reconnaissance d'un statut de personnel en formation pour ceux et celles qui débutent dans l'enseignement devient nécessaire pour que la formation en cours d'emploi soit réellement possible. Cette reconnaissance suppose à son tour **un encadrement significatif de la part de ressources spécifiquement désignées à cet effet**. Actuellement, il revient à l'assemblée départementale d'assurer l'assistance professionnelle aux nouvelles enseignantes et aux nouveaux enseignants. Les collègues offrent aussi des services et des activités d'intégration de diverses natures. Cette assistance se présente avec des modalités variables selon les collègues et les départements. Elle peut donner lieu à un soutien substantiel, mais elle peut aussi se limiter, comme c'est malheureusement trop souvent le cas, à bien peu de choses, par exemple, à la transmission de la documentation disponible sur les cours. De plus, les individus qui assurent l'encadrement des nouvelles et des nouveaux collègues ne sont pas toujours choisis selon leur expertise en enseignement ni selon leur capacité de communiquer à un tiers. Ils ne disposent pas non plus d'un allègement de tâche pour assumer cette responsabilité. On peut affirmer sans risque de se tromper que, jusqu'à maintenant, les conditions n'ont pas toujours été réunies pour faciliter l'insertion de la relève enseignante dans les établissements. S'il est essentiel de soutenir cette insertion professionnelle et, qui plus est, si on fait le choix d'y contribuer, notamment par une formation professionnelle propre à l'enseignement accessible pour une bonne part en cours d'emploi, des changements dans l'organisation du travail s'imposeront.

**Ainsi, pour soutenir les enseignantes et les enseignants débutants dans l'appropriation de leurs nouvelles fonctions, le recours aux collègues mentors serait nécessaire.** Dans le cadre des consultations de la Commission de l'enseignement collégial, la référence à l'accompagnement par un mentor<sup>1</sup> est revenue de façon constante. C'était aussi une approche que la Commission des États généraux sur l'éducation<sup>2</sup> valorisait pour tous les ordres d'enseignement, dans une perspective de soutien à l'insertion professionnelle. Les résultats d'enquêtes<sup>3</sup> réalisées auprès de personnes responsables de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur montrent bien, eux aussi, l'intérêt que peut représenter la mise en place d'une telle mesure. Outre le fait d'occuper les premiers rangs parmi les mesures susceptibles d'avoir des impacts positifs sur la qualité de l'enseignement, les bénéfices rattachés à cette pratique sont nombreux tant du point de vue des premiers bénéficiaires que de celui des personnes agissant comme mentor. On note, par exemple, que le recours au mentor contribue à limiter les erreurs embarrassantes du

1. « Le rôle de mentor consiste à accompagner le nouveau professeur sur le plan pédagogique tout au long de son insertion professionnelle et institutionnelle. Cet accompagnement peut prendre diverses formes, au gré des personnes concernées, mais comprend nécessairement les interventions suivantes : – aide immédiate à l'arrivée pour l'élaboration des plans de cours et du matériel pédagogique, et discussion des préoccupations reliées à la prestation en classe; – suivi continu de manière informelle consistant à renforcer les bons coups et à discuter les difficultés rencontrées et les préoccupations reliées à la prestation en classe; – participation au programme de formation individualisée et à l'évaluation réalisée à des fins formatives. » Collège Gérald-Godin, *Politique institutionnelle de gestion du cheminement professionnel du personnel enseignant*, p. 14-15.
2. Commission des États généraux sur l'éducation, *op. cit.*, p. 42.
3. W. Allen Wright, *op. cit.*; voir aussi Shackelford, R., Seldin, P. et Annis L., *Lessons Learned to Improve Teaching Effectiveness*, The Department Chair, vol. 3, n° 3, p. 11-13, cité par W. Allen Wright, *op. cit.*, p. 36.

personnel débutant, qu'il lui permet de disposer plus facilement des ressources appropriées au moment où les difficultés se présentent, qu'il peut normalement faciliter l'insertion dans le département et l'institution, qu'il contribue à stimuler chez tous les acteurs concernés le besoin de se développer, qu'il peut favoriser les rapprochements entre les mentalités et le développement d'une communauté réunissant juniors et seniors de l'enseignement, et ce, tout en représentant une façon de reconnaître l'expertise des enseignantes et enseignants d'expérience.

Par ailleurs, dans une approche de la formation telle que véhiculée ici, le mentor ne suffirait pas. Aussi le Conseil est-il d'avis que **l'enseignante ou l'enseignant associé pourrait représenter une nouvelle réalité à l'enseignement collégial**. Cette fonction qui s'apparenterait à celle qui existe actuellement au secondaire s'en distinguerait, à certains égards, pour ne pas répéter les difficultés rencontrées actuellement dans le cadre de la formation des enseignantes et des enseignants du secondaire, d'une part, et, d'autre part, pour tenir compte des particularités de l'approche de la formation initiale proposée pour le personnel enseignant du collégial.

L'enseignante ou l'enseignant associé qui intervient dans la formation des maîtres au primaire et au secondaire est cette praticienne ou ce praticien d'expérience qui, dans le milieu scolaire, assure la supervision de la formation pratique<sup>4</sup>. Les attentes

liées à l'exercice de cette fonction varient selon les milieux. Elles concernent, par exemple, l'observation du stagiaire pour lui offrir une rétroaction sur ses prestations d'enseignement, son initiation à la pratique réflexive, l'évaluation de ses apprentissages<sup>5</sup>, de même que les liens entre les apprentissages faits en milieu universitaire et ceux réalisés dans le cadre d'une formation pratique. L'ensemble de ces exigences montre qu'il ne suffit pas d'être un bon praticien ou une bonne praticienne pour assumer correctement cette fonction. Cela suppose une capacité de réflexion critique et de distanciation par rapport aux pratiques. Les enseignantes et enseignants associés doivent être capables « de tenir un discours cohérent et critique sur leur propre pratique et plus largement sur leur profession<sup>6</sup> ».

Selon le Conseil, la présence d'enseignantes et enseignants associés devrait aussi être envisagée au collégial. S'inspirant des responsabilités qui leur sont confiées au secondaire, le Conseil croit que ces personnes pourraient assurer des responsabilités d'encadrement et de supervision de la formation pratique, non seulement pour le personnel débutant, dont une partie de la charge de travail pourrait tenir lieu de formation pratique<sup>7</sup>, mais aussi pour des étudiantes et des étudiants inscrits dans des programmes de formation dans les universités que les collèges seraient appelés à

4. De façon générale, ce sont les universités qui définissent les tâches et responsabilités des enseignantes et enseignants associés. Ces personnes ne sont pas libérées de leurs tâches normales d'enseignement pour assurer cette supervision et la formation qui pourrait les préparer à exercer cette fonction fait souvent défaut. Voir, à cet effet, Pierre Boudreau et Abderrahim Baria, « La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire », dans Danielle Raymond et Yves Lenoir, *op. cit.* C'est d'ailleurs, pour une bonne part, ce qui fait que le portrait de la formation pratique qui émerge de la recherche n'a pas été très positif jusqu'à maintenant. Voir, à cet effet, Laurier Busque et Yves Herry, *op. cit.* p. 187. Malgré les limites que la formation pratique peut présenter dans le

contexte actuel, elle n'est pas remise en cause pour autant, bien au contraire. On la recherche de plus en plus, en en questionnant cependant plus systématiquement les conditions d'exercice.

5. Céline Garant et Michèle Lavoie, « Une démarche collaborative de perfectionnement. Conditions de développement professionnel des divers partenaires », dans *Le Développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*, sous la direction de Louis-Philippe Boucher et Monique l'Hostie, p. 213-214.
6. Marcienne Lévesque et Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 274.
7. Dans l'esprit du Conseil, le travail des enseignantes et enseignants débutants reconnu comme formation pratique, encadrée et supervisée par des enseignantes et des enseignants d'expérience du collégial, ferait l'objet d'une évaluation par l'université au même titre que la formation pratique des stagiaires.

accueillir comme stagiaires. **Ces nouveaux intervenants et intervenantes cumuleraient alors une double responsabilité d'encadrement des stagiaires provenant des universités et d'encadrement des enseignantes et enseignants débutants, également inscrits dans des programmes de formation universitaire, mais en probation dans les collèges.**

De plus, tenant compte des particularités de l'enseignement collégial et du type de formation recherché, le Conseil pense qu'**il faudrait prévoir le recours à des conseillères et conseillers pédagogiques ainsi qu'à des enseignantes et enseignants reconnus comme experts pour agir, cette fois, comme personnes chargées d'enseignement dans les programmes de formation professionnelle propre à l'enseignement** offerts par les universités<sup>8</sup>. Sans être généralisée, il existe chez les conseillères et conseillers pédagogiques

8. Des nouveaux rôles émergent des partenariats : « Traditionnellement, l'engagement des enseignants de métier dans la FIE [formation initiale des enseignants] se traduisait par le rôle de *cooperating teacher*, lequel consistait à recevoir dans sa classe, sur une base volontaire, un stagiaire pour une période déterminée de quelques semaines, selon le programme établi par les instances universitaires. L'université assignait aussi à ce stagiaire un superviseur. Celui-ci était responsable du bon déroulement du stage et il se voyait confier la plus grande responsabilité de l'évaluation du stagiaire, en conformité avec les visées du programme. La triade de supervision [...] a constitué le mode standard d'opération du stage et a été à la source de plusieurs décades de débats et de travaux de recherche sur la formation pratique en FIE. » L'intensification de la participation des enseignantes et des enseignants fait éclater ce modèle pour faire émerger de nouveaux rôles. Les auteurs présentent sommairement quatre types de nouvelles désignations : 1. rôles se rapprochant de la conception traditionnelle d'enseignant associé; 2. rôles comportant des habiletés de supervision accrues; 3. rôles pour ceux qui enseignent et co-enseignent dans les cours universitaires destinés aux étudiants-maîtres; 4. rôles aménagés pour ceux qui prendraient le leadership de projets d'écoles de développement professionnel, projets reliés au développement et à l'implantation de programmes, à l'observation et à la rétroaction relatives aux programmes de développement professionnel et à la formation continue dans les écoles. Danielle Raymond et Yves Lenoir, *op. cit.*, p. 86 et 87.

et chez le personnel enseignant du collégial une expertise qui se doit d'être pleinement utilisée pour mettre en œuvre, en collaboration avec les universités, une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial. **Ces personnes reconnues pour leur expertise particulière pourraient faire partie de banques (locales, régionales ou même provinciales) de ressources et intervenir systématiquement dans la formation.** Elles seraient appelées à travailler en collaboration avec les universitaires. On sait que plusieurs enseignantes et enseignants des collèges ont déjà eu l'occasion d'enseigner à l'université. Plusieurs personnes chargées de cours œuvrant dans le cadre du programme Performa de l'Université de Sherbrooke sont issues du collégial et il en va de même d'une partie du personnel affecté au *Certificat en enseignement collégial* offert par l'Université Laval. Le recours aux praticiennes et praticiens du réseau pour dispenser une partie de cette formation ne constituerait donc pas un précédent. On sait aussi que le collégial n'a pas été, jusqu'à maintenant, un champ que les universitaires ont exploité et pour lequel ils ont développé une réelle expertise. Le Conseil est d'avis que le recours à ces personnes représenterait un atout dans le développement d'une formation qui cherche vraiment à répondre aux besoins du milieu. Voilà donc autant de raisons qui pourraient justifier une ouverture vers une implication substantielle de la part d'acteurs du collégial dans la mise en œuvre de cette composante de la formation professionnelle du personnel enseignant des collèges.

### **Des critères de choix et des responsabilités clairement reconnues**

Il serait cependant difficile de croire que les fonctions envisagées puissent réellement s'exercer, si on devait se contenter de faire appel aux conditions actuelles et au bénévolat des enseignantes et des enseignants, en particulier dans un contexte où leur travail devient de plus en plus exigeant. **Pour que cet encadrement de la relève enseignante soit réellement possible, le respect d'un certain nombre de conditions s'impose.**

Le Conseil est d'avis que **la désignation des personnes appelées à exercer ces fonctions ne pourrait relever simplement du volontariat et des disponibilités des gens**, comme c'est le cas présentement pour la supervision de stages, lorsque les départements sont sollicités par les universités à cet effet. Selon le Conseil, **des critères de choix devraient être établis sur la base des exigences réelles des fonctions à exercer**. Il y voit un préalable essentiel à la pleine reconnaissance de ces rôles et responsabilités. À cet égard, il pourrait être opportun de prêter attention à la réflexion critique que les acteurs de la formation des maîtres au secondaire portent sur leur propre expérience.

Dans un récent avis produit par le Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant, on insistait sur cette nécessité de reconnaître pleinement les exigences et la complexité du travail requis de maîtres-associés. On rappelait, à cet effet, que l'exercice de cette fonction requiert du temps pour travailler avec les stagiaires en dehors de la classe et pour discuter avec les représentantes et représentants des universités responsables de la formation<sup>9</sup>. Le COFPE recommandait en conséquence « que le rôle des maîtres-associés soit formellement et concrètement reconnu, selon des modalités appropriées aux exigences et à la complexité de ce rôle<sup>10</sup> ». On demandait de plus « d'attribuer aux enseignantes et aux enseignants associés une durée de libération effective suffisante pour assumer leurs responsabilités hors de la supervision en classe<sup>11</sup> ». Cette libération se justifiait par le besoin « de mieux assurer les liens nécessaires avec les universités, de rencontrer préalablement les candidates et les candidats à un stage et d'accueillir les nouveaux stagiaires, de planifier rigoureusement leurs interventions auprès des stagiaires, de la classe et des collègues de travail, de concevoir et de procéder aux ajustements nécessaires, d'évaluer leurs propres interventions péda-

gogiques et d'encadrement et d'assurer la relève dans cette fonction exigeante<sup>12</sup> ». Une telle reconnaissance s'imposerait aussi pour les enseignantes et les enseignants de métier disposés à satisfaire aux exigences de ces nouvelles fonctions au collégial, et ce, d'autant plus que ces exigences pourront, dans certains cas du moins, être encore plus grandes que celles imposées aux maîtres-associés de l'enseignement secondaire. **C'est donc dire que des libérations devraient être prévues à cet effet et que les personnes responsables de ces fonctions devraient aussi être en mesure d'en rendre compte dans leur milieu respectif.**

Certaines personnes pensent que la reconnaissance de ces responsabilités devrait impliquer la création de statuts différents et même éventuellement une rémunération qui attesterait d'une certaine hiérarchie dans les statuts. Est-ce une voie à privilégier ? Le Conseil s'est posé la question. Parmi les personnes consultées, il en est qui y voyaient une façon de reconnaître que tous les enseignants et toutes les enseignantes n'ont pas la même formation ni la même compétence et qu'il y a des responsabilités qui ne devraient être assumées que par des personnes qui ont développé un certain niveau d'expertise professionnelle.

En 1986, le Groupe Holmes avait formulé une recommandation dans le sens de la diversification des statuts professionnels à l'intérieur de la profession enseignante. Cette hiérarchie était alors présentée comme une voie prometteuse pour favoriser la professionnalisation<sup>13</sup>. Par ailleurs, dans le

9. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, *Consolider [...]*, p. 19.

10. *Ibid.*, p. 19.

11. *Ibid.*, p. 66.

12. *Ibid.*, p. 66-67.

13. Trois niveaux y étaient identifiés : un premier niveau où l'accent est mis sur l'apprentissage et où l'activité professionnelle fait l'objet d'une supervision, un deuxième niveau où l'enseignant a complété les études requises et est en mesure d'assumer de façon autonome toutes les tâches qui relèvent normalement de la responsabilité d'un enseignant et un troisième niveau accessible à « celui qui peut démontrer qu'il a atteint une maîtrise toute particulière des compétences exigées pour l'exercice de la profession. Un tel professionnel pourra se voir confier des tâches de coordination, de supervision ou de direction dans des secteurs comme les programmes d'études, le matériel didactique, l'évaluation des élèves ou le perfectionnement d'autres



cadre d'un sondage réalisé au début des années 1990<sup>14</sup>, en vue de la préparation de son rapport annuel sur la profession enseignante, le Conseil avait cherché à connaître le point de vue du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial sur la possibilité d'établir une certaine hiérarchie dans les statuts d'enseignant. La grande majorité des répondants et répondantes s'y était montrée peu favorable. Le Conseil n'y a d'ailleurs jamais souscrit, ayant cependant insisté sur l'importance d'introduire plus de flexibilité dans l'organisation du travail, comme l'ont revendiqué plusieurs autres intervenants, dont la Commission des États généraux sur l'éducation.

Eu égard à cette diversification des tâches, le Conseil estime pertinent de proposer la reconnaissance d'un statut particulier pour les enseignantes et enseignants au cours de leurs premières années d'enseignement. Il juge aussi essentielle la reconnaissance concrète des responsabilités particulières reliées à l'exercice des fonctions de mentor, d'enseignante ou d'enseignant associé ainsi que celles de chargée ou chargé d'enseignement, mais il ne souscrit pas à l'idée de promouvoir une hiérarchie dans les statuts.

### **Une formation pour les personnes appelées à exercer les fonctions de mentor ainsi que celles d'enseignante ou d'enseignant associé**

Il importe par ailleurs que les personnes affectées aux fonctions de mentor et d'enseignante ou d'enseignant associé puissent bénéficier d'une formation continue<sup>15</sup>. Pour exercer efficacement leur

---

enseignants. ». Voir à cet effet *A Report of the Holmes Group. Tomorrow's Teachers*, cité par Réginald Grégoire, *Les compétences à acquérir par les enseignants et les enseignantes durant leur formation, une vue d'ensemble du débat en cours aux États-Unis*, p. 39.

14. Michèle Berthelot, *op. cit.*

15. Pour élaborer cette formation, plusieurs préconisent une approche qui part notamment de l'étude des représentations. Marcienne Lévesque et Maurice Tardif, *op. cit.* p. 275.

rôle, ces personnes doivent être en mesure de prendre leur distance par rapport à leurs propres activités. Il importe qu'elles apprennent « à les nommer, à les mettre en mots et en concepts afin d'en rendre possible l'apprentissage par un novice<sup>16</sup> ». De telles compétences ne s'acquièrent pas seulement par l'exercice de la profession, même lorsqu'il se présente dans les meilleures conditions et qu'il repose sur de nombreuses années de pratique. L'expérience peut rendre capable de faire certaines choses, mais ne rend pas nécessairement capable de dire ce que l'on sait faire, ce qui pourrait constituer un des objectifs importants de la formation souhaitée.

### **Une contribution significative de la part des conseillères et conseillers pédagogiques, des coordonnateurs et coordonnatrices de département, ainsi que des directions de collège**

Il est clair que l'émergence de ces nouvelles fonctions n'exclurait pas le soutien requis de la part des autres acteurs du collégial, bien au contraire. Ainsi, la contribution des conseillères et conseillers pédagogiques pourrait s'avérer majeure. Sollicités pour la spécification des besoins de formation, la conception des programmes, la planification des activités, la localisation des ressources, l'analyse des besoins individuels de formation et le soutien à l'articulation des plans personnels de développement professionnel ainsi que pour l'encadrement et le soutien des mentors et des enseignantes et enseignants associés, les conseillères et conseillers pédagogiques pourraient même, le cas échéant, assumer des charges d'enseignement.

**Déjà considérés comme des acteurs de premier plan en matière de perfectionnement, leur contribution pourrait s'avérer encore plus substantielle** avec l'implantation d'une formation professionnelle propre à l'enseignement au collégial.

---

16. *Ibid.*, p. 274.

On aura compris, par ailleurs, que la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques de formation nécessite aussi **la collaboration entre pairs, de même que l'expression d'un leadership de qualité chez les coordonnateurs et coordonnatrices de département**, c'est-à-dire un leadership qui rend capable d'assurer l'organisation et l'animation des collègues, de superviser les travaux, de coordonner les efforts d'équipes et de rendre compte des activités réalisées à la direction des études<sup>17</sup>. La coordination des activités départementales représente un élément déterminant de la qualité de l'activité éducative des collèges. À ce titre, ses responsabilités par rapport à la qualification professionnelle du personnel enseignant sont majeures et appelées à le devenir encore davantage, avec l'accès en cours d'emploi à une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial.

Quant au **leadership pédagogique attendu des directions de collège, il demeure primordial. Il ne saurait être ignoré, non seulement pour que l'accès aux ressources se concrétise, mais aussi pour que les collaborations internes et externes soient possibles**. Les résultats d'une enquête à portée internationale auprès de personnes responsables de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur montrent que ce leadership peut même représenter un des moyens les plus déterminants pour améliorer la qualité de l'enseignement dans les collèges et les universités<sup>18</sup>. Y est mise en relief, par exemple, l'influence que les directions peuvent exercer pour ce qui est, notamment, de la promotion de l'excellence en enseignement, du soutien au perfectionnement, du climat de confiance pouvant favoriser chez les enseignantes et les enseignants la recherche de rétroactions sur leur intervention pédagogique ainsi que du soutien aux activités de recherche sur l'enseignement. Selon cette enquête, leur leadership est considéré comme

majeur et le Conseil juge important d'insister pour qu'il soit pleinement assumé.

### **La révision des modalités d'application de la priorité d'emploi et d'octroi de la permanence, pour tenir compte de cette nouvelle exigence de formation**

Actuellement, dans les collèges, chaque fois qu'une enseignante ou un enseignant obtient une charge d'enseignement, des mécanismes de priorité d'emploi s'appliquent. Pour tenir compte de l'obligation de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial qui serait faite à toute personne désireuse d'enseigner au secteur régulier, certaines règles seraient appelées à changer. Le Conseil pense que **la priorité d'emploi devrait s'appliquer uniquement aux personnes qui auraient acquis une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial ou encore qui accepteraient de s'engager dans un plan de formation, selon des modalités établies conjointement**. Aussi, les règles actuelles régissant la priorité d'emploi et l'octroi de la permanence devraient être modifiées pour tenir compte de cette nouvelle exigence. On comprendra ici que toute personne embauchée dans un contexte particulier, et ne répondant pas à cette exigence, ferait partie des cas d'exception et ne pourrait avoir accès à la priorité d'emploi. Quant aux modalités de maintien de la priorité d'emploi, elles seraient à revoir pour tenir compte des variations qui se présenteraient dans les plans personnels de formation des personnes embauchées. Par ailleurs, il est clair que cela aurait des impacts sur l'octroi de la permanence, car le Conseil voit la formation comme une condition nécessaire, bien que non suffisante, à l'octroi d'une permanence en emploi.

L'application du scénario de formation proposé supposerait donc certains ajustements qui restent à définir. Il appartenait au Conseil d'en montrer la nécessité, mais non d'en préciser les modalités spécifiques. La question est complexe, les enjeux sont multiples et les technicalités qu'ils soulèvent supposent le recours à des spécialistes des relations de travail. La question appelle une réflexion appro-

17. Conseil supérieur de l'éducation, *Enseigner au collégial [...]*, p. 41.

18. W. Allen Wright, *op. cit.*, p. 27.

fondie à laquelle tous les acteurs concernés devraient être associés. Le Conseil est conscient qu'il s'agit d'un défi majeur pour le collégial, un défi qui exigera une réelle volonté politique de parvenir à une solution équitable, un défi qui exigera aussi que l'on reconnaisse que l'équité n'est pas synonyme d'uniformité dans les façons de faire.

L'importance de l'emploi dit précaire à l'enseignement collégial représente souvent un argument pour contrer l'application de nouvelles exigences en formation. L'ampleur de cette réalité, de même que ses effets pervers ne sauraient être niés. Ils posent de sérieuses contraintes à l'atteinte d'objectifs de formation pour les enseignantes et les enseignants des collèges. Cependant, ce constat relatif à la précarité de l'emploi ne devrait pas avoir pour effet d'interdire toute réflexion sur les modalités d'implantation d'une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial, surtout si l'accès à cette formation peut s'accommoder de souplesse dans les modalités. Le Conseil invite plutôt les acteurs du réseau à profiter de cette volonté de mieux préparer les enseignantes et les enseignants sur le plan professionnel, pour s'engager dans une réflexion systématique sur cette question complexe de la précarité de l'emploi au collégial, et pour s'inscrire dans une dynamique de recherche de solutions. Notamment, dans certaines disciplines professionnelles du secteur technique, des situations d'exception sont à prévoir, mais le Conseil est d'avis que le dispositif proposé devrait pouvoir s'appliquer sans trop de difficultés, à la grande majorité des cas.

### **La mise en œuvre systématique de programmes institutionnels d'insertion professionnelle**

Sans la mise en œuvre systématique de programmes institutionnels d'insertion professionnelle, les changements proposés ne pourront s'implanter.

**Une réglementation institutionnelle officialisant les pratiques de formation professionnelle à l'enseignement et définissant certaines balises s'impose, dans chaque établissement, pour que**

**les intentions deviennent réalité.** Par ailleurs, ces programmes devraient aussi prévoir des mesures pour faciliter une certaine forme de réactualisation de la formation, tant sur le plan disciplinaire que pédagogique et didactique, et ce, pour tous et toutes, même dans les cas où la formation initiale serait officiellement terminée. Sur le plan disciplinaire, par exemple, ce n'est pas parce qu'on a obtenu son diplôme de maîtrise en biologie qu'on est immédiatement apte à composer avec les enseignements requis par les programmes d'études d'un ordre d'enseignement donné. Sur le plan pédagogique, un moment d'appropriation s'imposerait aussi, étant donné les particularités des différents milieux. Voilà autant de besoins à soutenir dans le cadre de programmes institutionnels d'insertion professionnelle.

Le Conseil pense que ces derniers devraient également contenir des mesures particulières de soutien à l'insertion des enseignantes et des enseignants dans leur nouveau milieu de travail. Chaque établissement a ses particularités et ses exigences. Pour que l'insertion s'y réalise avec le maximum d'efficacité, pour que les compétences acquises avant l'embauche ou en période de probation révèlent leur plein potentiel, la connaissance du milieu (son fonctionnement, ses services, ses ressources) dans lequel l'activité professionnelle s'exerce mérite, elle aussi, d'être systématiquement recherchée.

Conscient que de tels programmes existent déjà dans plusieurs collèges<sup>19</sup>, le Conseil insiste ici pour que, dans chacun des établissements du collégial, les dispositions relatives à l'insertion professionnelle soient substantielles, qu'elles soient appliquées avec rigueur et qu'elles prévoient explicitement ce qui est requis par la mise en œuvre d'une formation professionnelle initiale propre à l'enseignement collégial.

---

19. Tout collègue doit maintenant se doter d'une politique institutionnelle de développement des ressources humaines comportant des mesures ou programmes relatifs à l'embauche, à l'insertion professionnelle, à l'évaluation et au perfectionnement.

➤ ***Deuxième défi : soutenir le développement professionnel de l'ensemble du personnel enseignant en exercice***

La mise en œuvre de la formation proposée présente aussi un défi de l'ordre du soutien au développement professionnel de l'ensemble du personnel enseignant en exercice. Dans ce cas, les exigences mises en relief sont de l'ordre de l'amélioration de la connaissance des qualifications professionnelles réelles du personnel enseignant, de la généralisation du recours aux plans personnels de développement professionnel et de l'augmentation des possibilités d'accès aux ressources en matière de perfectionnement.

**La connaissance des qualifications professionnelles réelles du personnel enseignant des collègues**

Dans le cadre de sa réflexion sur la formation du personnel enseignant des collèges, le Conseil souhaitait avoir accès à un portrait détaillé de ses qualifications réelles, ce qui n'a pas été possible.

**Les renseignements disponibles sur les qualifications professionnelles des enseignantes et des enseignants des collèges ne sont malheureusement pas compilés de manière systématique.**

Combien sont-ils à détenir une maîtrise dans leur discipline ou encore à cumuler deux baccalauréats ? Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants des collèges détiennent, semble-t-il, une formation en éducation en plus de leur formation disciplinaire, mais dans quelle proportion ? Le Conseil n'a pu recueillir les données pertinentes pour répondre à ses questions, ni auprès des collègues, ni auprès du ministère de l'Éducation.

Chaque collègue dispose de renseignements sur chacune des personnes qu'il emploie, mais ceux-ci ne sont pas regroupés ni analysés, de sorte qu'il ne possède pas de vue d'ensemble de ses ressources, du moins en ce qui a trait à leurs qualifications professionnelles. Quant aux fichiers du ministère de l'Éducation, ils ne font pas état de ce type de données, seules celles qui ont des incidences sur la rémunération des personnels des établissements

étant disponibles. C'est ainsi qu'on peut connaître le nombre de détenteurs et de détentrices de doctorat, parce que ce diplôme donne droit à une prime salariale. On peut voir la répartition des enseignantes et des enseignants, selon le nombre d'années de scolarité comptabilisées jusqu'à un maximum de 19 ans, mais il est impossible de savoir en quoi consiste cette formation, quels diplômes sont obtenus, ni même le nombre réel d'années de scolarité terminées, au-delà de 19 ans. Un enseignant, par exemple, qui n'a pas fait son doctorat mais qui a accumulé 20 années de scolarité est classé dans la catégorie 19 ans et plus. Par ailleurs, cette dernière ne signifie pas nécessairement l'accès à des études de deuxième cycle. Elle inclut aussi des profils constitués d'un premier baccalauréat auquel s'ajoutent d'autres années de scolarité. Au collégial, toute formation inscrite dans un programme, reconnue pertinente et qui totalise trente unités<sup>20</sup> donne droit à la reconnaissance d'une année de scolarité, et ce, jusqu'à concurrence de 19 ans. Pour ce qui est du doctorat, il élève la scolarité reconnue à 20 ans.

Le Conseil trouve cette pénurie de renseignements particulièrement regrettable. Les responsabilités que détiennent les collègues en matière de développement des ressources humaines supposent, entre autres choses, qu'ils soient en mesure de se donner une vue d'ensemble des qualifications des personnes qu'ils emploient. De telles données devraient aussi être accessibles pour l'ensemble du réseau. **La mise en lumière de ces qualifications serait tout à l'honneur du personnel enseignant. En conservant ces données dans l'ombre, on laisse malheureusement libre cours aux préjugés trop nombreux à l'endroit de ces personnes et on se prive de données utiles pour planifier le développement des ressources humaines.** Les collègues détiennent l'entière responsabilité de la

20. Ces unités doivent s'inscrire dans des programmes sans nécessairement appartenir au même programme. Dans ce système, la maîtrise, qui est généralement de 45 unités, donne droit à la reconnaissance d'une année de scolarité. Les quinze autres unités ne seront reconnues à des fins de rémunération que lorsqu'elles seront complétées par quinze autres.

formation de leur personnel. Pour assumer adéquatement leur mandat, il serait plus que souhaitable qu'ils disposent de ces renseignements. Le Conseil invite les collègues à regrouper et à analyser ces données non seulement pour le personnel enseignant, mais pour toutes les catégories de personnes à leur emploi. Il demande également au ministère de l'Éducation de voir à ce qu'elles soient accessibles à l'échelle du réseau.

### **Le recours généralisé aux plans personnels de développement professionnel**

Considérant les conditions d'acquisition d'une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial, il a été question, précédemment, de plans personnels de développement professionnel. Dans l'esprit du Conseil, ces plans devraient concerner autant les enseignantes et les enseignants en emploi qui ont le devoir de parfaire leur formation dans une perspective de formation continue, que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants. **Plutôt que d'opter pour une formation standardisée, le Conseil a privilégié des parcours variables, mais néanmoins structurés et prenant appui sur un référentiel commun. Cette souplesse dans les cheminements appelle, en retour, un témoin des engagements effectivement réalisés et des projets envisagés.** Aussi, le Conseil est d'avis que la référence à un dossier faisant état d'objectifs en matière de développement professionnel ainsi que du cheminement retenu pour les atteindre, devrait s'imposer pour tous les membres du personnel enseignant.

Tout en prenant en considération les priorités et les objectifs institutionnels, le contenu du dossier pourrait cependant varier selon les individus. Il devrait toutefois contenir suffisamment de données permettant d'orienter leur démarche et de témoigner de leur engagement réel dans un projet de développement professionnel continu auquel chaque enseignante et chaque enseignant serait désormais convié. Le Conseil y voit **un outil intéressant, voire essentiel, pour orienter et rendre**

**compte de la qualification professionnelle du personnel enseignant, dans un contexte où la diversité des pratiques de formation et l'autonomie professionnelle représentent des conditions fondamentales de développement individuel et institutionnel.**

### **L'accès aux ressources en matière de perfectionnement**

Si l'obligation de formation continue s'impose, elle doit nécessairement s'accompagner de l'accès à des ressources diversifiées. Les cheminements professionnels sont très variés et les enseignantes et enseignants devraient avoir le choix des moyens de leur perfectionnement. Aussi, les collègues sont-ils appelés à créer l'environnement propice au perfectionnement et à mettre en place les moyens requis à cet effet, d'où la nécessité d'**un financement adéquat.**

Par ailleurs, considérant l'accès au perfectionnement, le Conseil croit utile d'**insister tout particulièrement sur les exigences propres au perfectionnement dans certaines disciplines du secteur technique.** Les difficultés rappelées précédemment devraient inciter les collègues à moduler l'affectation des ressources disponibles, pour tenir compte du fait que l'envergure des besoins de perfectionnement et la disponibilité des moyens d'y répondre ne sont pas les mêmes partout. Cette reconnaissance pourrait supposer le recours à des mesures discrétionnaires répondant à des besoins particuliers. Elle pourrait également signifier le développement de liens plus consistants avec le marché du travail. À cet effet, différentes mesures sont envisageables. Ainsi en est-il, par exemple, de la participation aux activités des associations professionnelles, du développement de stages en milieu de travail, du recours à des professeurs invités venant du monde du travail, de la participation à des événements scientifiques, sociaux et culturels reliés aux domaines d'enseignement, des possibilités d'alternance entre la pratique professionnelle de sa spécialité et l'enseignement de celle-ci, des prêts de service ou encore de la modulation

de la tâche pour permettre l'exercice concomitant de l'enseignement et de la pratique professionnelle.

L'accès au perfectionnement soulève aussi la question de **la reconnaissance du perfectionnement comme partie intégrante de la pratique professionnelle**. Il n'y a pas que les ressources financières qui en limitent l'accès. Le manque de temps disponible est aussi en cause, d'où la pertinence de congés assurant la participation à des activités intensives de perfectionnement dans le cadre, par exemple, de cours, de recherches ou de la réalisation de projets particuliers. Mais il faudrait aussi favoriser une intégration plus récurrente à la pratique. Pour y parvenir, plusieurs voies peuvent être envisagées. Ainsi, il est possible de favoriser l'intégration d'activités de perfectionnement à l'horaire de travail et sur les lieux de travail, en augmentant, par exemple, le nombre de journées pédagogiques consacrées à la formation ou, encore, en prévoyant un temps de perfectionnement dans la composition des horaires, limitant ainsi les remplacements et favorisant le perfectionnement collectif. L'intégration du perfectionnement à la pratique professionnelle peut aussi prendre la forme de participations à la recherche collaborative<sup>21</sup> et à des travaux d'équipe de différentes natures. Dans certains pays<sup>22</sup>, les enseignantes et les enseignants sont tenus de consacrer au moins une semaine par année à leur perfectionnement. Cette idée pourrait aussi mener à des applications intéressantes aussi au collégial.

Dans l'esprit de bien des membres du personnel enseignant, l'intégration du perfectionnement à la pratique renvoie plutôt à l'idée de reconnaître le temps de perfectionnement dans le calcul de la tâche. Le Conseil partage aussi cette ouverture, mais avec réserve toutefois. D'abord, il lui semble préférable de viser l'aménagement des prestations d'enseignement de manière à faciliter l'accès aux activités de perfectionnement. Ensuite, lorsque

l'aménagement ne suffit pas, **l'intégration au calcul de la tâche devrait se faire dans le respect du principe de responsabilité partagée sous-jacent au perfectionnement. Les activités de perfectionnement ne devraient pas être considérées comme étant à la charge complète des établissements, tout professionnel ayant aussi sa part de responsabilité à assumer.** Actuellement, la prise en considération du temps de perfectionnement dans le calcul de la tâche se pratique, mais de façon trop restreinte. Elle pourrait prendre plus d'expansion, dans le respect toutefois de critères officiellement reconnus. Cela fait référence, par exemple, à des circonstances particulières découlant de réformes, de changements de programme, de priorités collectivement établies ou d'exigences institutionnelles particulières. L'exercice des nouvelles fonctions de mentor et d'enseignante ou d'enseignant associé pourraient d'ailleurs compter parmi les occasions de perfectionnement à inscrire dans le calcul de la tâche. Par ces quelques précisions, le Conseil a voulu indiquer qu'il endossait la pertinence, voire la nécessité, d'une reconnaissance bien tangible du temps de perfectionnement, lorsque ce dernier répond à des exigences établies collectivement, sans pour autant souhaiter que toute initiative – de formation ou de soutien à la formation – soit désormais minutieusement comptabilisée.

➤ ***Troisième défi : assurer la maîtrise d'œuvre du dispositif de formation dans le cadre d'une approche réseau***

Le Conseil est d'avis qu'il appartient aux collègues de prendre le leadership de la mise en œuvre de ce dispositif de formation. Il les invite en conséquence à s'y engager dans une perspective réseau et donc à s'entendre entre eux pour fixer les balises nécessaires à une certaine harmonisation des exigences de formation. Cette approche réseau pourrait se concrétiser, par exemple, au moyen d'un cadre général commun, d'un référentiel de compétences officiellement reconnu, d'un tronc commun de formation applicable à l'ensemble du réseau, dans l'énoncé des conditions d'embauche particulières ou même dans la manière de modéliser l'engage-

21. Voir Céline Garant et Michèle Lavoie, *op. cit.*

22. C'est le cas en Suède, par exemple. Voir à ce sujet le dossier de *L'Express* du 4 septembre 1997, p. 22.

ment des enseignantes et des enseignants dans leur plan personnel de développement professionnel. L'approche réseau renvoie aussi à la mise en commun des ressources, par la création de banques de ressources professionnelles dans différents domaines, par la reconnaissance de collègues associés notamment pour la formation des futurs candidats et candidates à l'enseignement<sup>23</sup> et par une consolidation possible de l'offre de services. On sait que le collégial est déjà engagé dans cette voie, en particulier dans le cadre des activités rattachées au programme Performa et grâce à celles qui sont offertes par l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Partant de ces acquis, de nouvelles initiatives pourraient être encouragées. Ainsi en est-il de modalités possibles dont l'objectif est d'assurer une formation de qualité, dans le cadre de pratiques équitables pour les enseignantes et les enseignants comme pour leurs élèves.

**Le Conseil invite les collègues à :**

**8. soutenir plus systématiquement l'insertion professionnelle de la relève enseignante dans leur milieu respectif :**

- en reconnaissant un statut particulier pour les enseignantes et les enseignants débutants;
- en instaurant les fonctions de mentor, d'enseignante ou d'enseignant associé et de chargée ou de chargé d'enseignement;
- en mettant en place les conditions de base requises par ces changements, à savoir :
  - ⇒ l'énoncé de critères de choix des personnes appelées à exercer ces nouvelles fonctions et la reconnaissance formelle de leurs responsabilités;

- ⇒ une formation pour soutenir les mentors de même que les enseignantes et les enseignants associés, dans l'exercice de leurs fonctions;
- ⇒ une contribution substantielle des conseillères et conseillers pédagogiques dont le travail sera sensiblement affecté par l'implantation de cette formation;
- ⇒ une contribution également importante des coordonnateurs et coordonnatrices de département ainsi que des directions de collège;
- ⇒ la révision des modalités d'application de la priorité d'emploi et d'octroi de la permanence, pour tenir compte de cette nouvelle exigence de formation initiale;
- ⇒ la mise en œuvre systématique de programmes institutionnels d'insertion professionnelle;

**9. consolider le soutien apporté au développement professionnel de l'ensemble du personnel enseignant en exercice, notamment :**

- en s'outillant pour avoir le portrait exact des qualifications professionnelles de l'ensemble de leur personnel;
- en généralisant le recours aux plans personnels de développement professionnel et en en faisant une condition d'embauche et de maintien en emploi;
- en favorisant l'accès aux ressources en matière de perfectionnement à l'ensemble du personnel enseignant et en reconnaissant les besoins particuliers dans certaines disciplines professionnelles;
- en ayant le souci de mieux intégrer le perfectionnement à la pratique;

**10. assurer la maîtrise d'œuvre du dispositif de formation dans le cadre d'une approche réseau .**

23. En d'autres termes, pour les personnes qui voudront s'inscrire dans une formation préparant à l'enseignement collégial avant leur embauche dans un collège.

## 5.2 Défis pour les universités

Cette façon de concevoir la formation entraîne de nouvelles exigences pour les acteurs du réseau collégial. Elle en impose aussi aux universités qui s'y trouvent interpellées de plusieurs façons. Le Conseil retient deux défis qui lui semblent majeurs. Le premier concerne la capacité des universités de développer la confiance du collégial alors que le deuxième se rapporte aux particularités de l'offre de formation.

### ➤ *Premier défi : développer la confiance des collègues*

Les universités, plus particulièrement les facultés des sciences de l'éducation, ont depuis plusieurs années le mandat de la formation des maîtres. Sans avoir reçu formellement celui de la formation professionnelle du personnel enseignant des collèges, certaines plus que d'autres y ont néanmoins contribué et, dans certains cas, de façon très pertinente. Le Conseil constate cependant qu'elles rencontrent trop souvent, au collégial, un problème de crédibilité important où sont en cause, notamment, leur capacité de se rapprocher des collègues et de s'inscrire dans une dynamique de réponse à leurs besoins particuliers, de se tenir à jour au sujet des réformes ministérielles et de leurs effets sur la profession enseignante, d'incarner le renouveau pédagogique dans leurs propres pratiques<sup>24</sup> ainsi que leur capacité d'offrir des formations basées sur des collaborations substantielles entre facultés.

La mise en œuvre de la formation souhaitée par le Conseil suppose que les universités deviennent des partenaires des collègues. L'expérience de partenariat développée dans le cadre du programme Performa pourrait d'ailleurs fournir des pistes à cet égard. Cependant, pour être en mesure d'offrir l'expertise attendue, il importe aussi de prendre les moyens de développer la confiance des acteurs

du collégial. **Le Conseil invite, en conséquence, les universités à mieux s'approprier la réalité des collègues, tout particulièrement quant à la manière d'y concevoir les programmes d'études, au sens donné aux compétences visées par la formation et aux nouveaux rôles exercés par le personnel enseignant dans la conception et l'évaluation locales des programmes. Il pense également que les universités devraient disposer d'une possibilité d'agir avec plus de souplesse, en étroite collaboration avec les collègues et en mettant à profit les collaborations nécessaires au sein de leurs propres instances.**

### ➤ *Deuxième défi : développer une offre de formation diversifiée, axée sur les besoins et accessible*

Considérant l'offre de formation, le défi concerne surtout le développement du volet de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial. À cet égard, le Conseil comprend que les attentes du milieu collégial ne se limitent pas à un type de programmes qui répondraient aux exigences d'un référentiel défini exclusivement par le milieu universitaire ou encore à une formation où serait absente l'interaction entre la théorie et la pratique. La mise en place du dispositif proposé par le Conseil suppose une grande souplesse dans l'offre de formation. Ce dispositif implique très certainement des façons de faire qui relèvent de la formation sur mesure, mais pas de façon exclusive. Les universités devraient aussi favoriser la formation d'enseignantes et d'enseignants de carrière pour le collégial. Tout en reconnaissant les avantages liés à une formation que l'on acquiert en cours d'emploi, l'accès à des formations préalables à l'emploi s'impose pour ceux et celles qui voudraient s'orienter vers une carrière dans l'enseignement au collégial.

L'offre de formation attendue des universités devrait permettre une diversité de formats, être axée sur les besoins exprimés et accessible selon

24. Jacques Bachand, « Des défis nouveaux pour la formation des éducateurs », Quatrième colloque de l'AQUFOM, p. 17; COFPE, *op. cit.*, p. 59.



des modalités variées, voire complémentaires<sup>25</sup>, pour répondre aux exigences de cheminements professionnels multiples. Il importe aussi qu'elle fasse appel aux TIC, tant dans ses contenus que dans une perspective d'accès à la formation. En outre, pour tenir compte de la diversité des cheminements, elle devrait être assortie d'un système de reconnaissance des acquis, conçu et administré en partenariat avec les acteurs des collèges.

Les caractéristiques envisagées pour l'offre de formation professionnelle initiale propre à l'enseignement collégial pourraient prendre, par exemple, les formes suivantes :

- des ouvertures dans la composition des programmes de baccalauréats et de maîtrises disciplinaires à des activités de formation préparant à l'enseignement; ces activités devraient pouvoir être reconnues dans un programme de formation initiale si, par la suite, la personne faisait le choix de s'orienter vers l'enseignement au collégial;
- des programmes de formation structurés sur la base du référentiel de compétences reconnu par le collégial, faisant appel à une formation pratique aussi bien que théorique et accessibles à temps plein ou à temps partiel pour des personnes désireuses d'enseigner dans un collège;
- une formation organisée éventuellement par modules et offerte à des enseignantes et enseignants nouvellement embauchés dans des établissements d'enseignement collégial; cette formation, tout en respectant les exigences d'un programme d'études précis, pourrait tenir compte des activités professionnelles des personnes en formation, en les intégrant à sa programmation.

---

25. Des cours orientés vers la pratique de l'enseignement au collégial et accessibles dans le cadre d'un baccalauréat spécialisé ou encore d'une maîtrise pourraient, par exemple, être reconnus dans le cadre d'un programme de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial.

Comme on peut le constater, **le dispositif de formation proposé pour la formation professionnelle propre à l'enseignement collégial de type initial suppose plusieurs variantes dans l'offre de formation universitaire. La formation envisagée par le Conseil appelle aussi des ajustements aux programmes de baccalauréat spécialisé.** Tout en reconnaissant, de façon générale, la compétence disciplinaire du personnel enseignant, certaines lacunes ont néanmoins été portées à l'attention du Conseil, lacunes qui concernent surtout la capacité de porter un regard épistémologique sur la discipline, lacunes qui rendent plus difficile le développement d'une formation axée sur l'acquisition de compétences. Lors des consultations de la Commission de l'enseignement collégial, nombreuses sont, en effet, les personnes qui ont signalé les problèmes rencontrés par les enseignantes et les enseignants sur le terrain de l'interdisciplinarité, constatant qu'ils avaient tendance à surinvestir dans la spécialisation, sans nécessairement disposer du recul ou de la distance nécessaire pour réfléchir sur leur discipline. Certains semblent incapables de parler des processus scientifiques propres à leur discipline et plusieurs éprouvent de la difficulté à se situer par rapport à l'histoire, aux méthodes ou encore aux principes qui fondent leur discipline. Ce manque de réflexion sur leur discipline respective constitue, semble-t-il, un handicap encore plus visible quand on travaille dans le cadre d'une approche par compétences. Se référant aux attentes exprimées par rapport à la maîtrise disciplinaire de même qu'aux lacunes observées dans le milieu, **le Conseil souhaite que des ajustements soient apportés aux contenus actuels des programmes de baccalauréat disciplinaire**, pour tenir compte en particulier des exigences relatives à la capacité de porter un regard épistémologique, à la communication et à la capacité de contextualiser la discipline dans des univers diversifiés. Ces préoccupations qui sont déjà présentes, semble-t-il, dans les objectifs de formation du premier cycle, devraient l'être davantage ou d'une façon plus explicite, et ce, pour le bénéfice de l'ensemble des diplômés universitaires, non seulement de ceux et celles qui se destinent à l'enseignement. **Quant au perfec-**

tionnement recherché, il exigerait, selon le Conseil, une ouverture à la formation sur mesure plus grande que celle à laquelle les collèges ont eu accès jusqu'à maintenant.

Le Conseil invite les universités à :

11. prendre les moyens nécessaires pour développer la confiance des collèges et pour élaborer une offre de formation professionnelle propre à l'enseignement qui réponde aux besoins diversifiés du collégial, ce qui suppose, entre autres choses :
  - qu'elles développent leur connaissance de l'enseignement collégial,
  - qu'elles fassent preuve d'une capacité d'agir avec souplesse, en étroite collaboration avec les collèges,
  - qu'elles mettent à profit les collaborations nécessaires au sein de leurs propres instances;
12. apporter des ajustements au contenu actuel des baccalauréats disciplinaires, pour tenir compte, notamment, des exigences relatives à la capacité de porter un regard épistémologique, de communiquer et de contextualiser la discipline dans des univers diversifiés, et ce, conformément aux objectifs généraux des programmes de premier cycle.

### 5.3 Défi conjoint pour les collèges et les universités

- *Un défi conjoint : partager la responsabilité de la formation du personnel enseignant des collèges*

#### Un travail conjoint à toutes les étapes de la conception et de la mise en œuvre

Dans ce projet de formation, **les universités sont clairement invitées à se rapprocher du collégial et à reconnaître la contribution des enseignantes et des enseignants expérimentés des collèges, dans la formation de la relève.** Des pratiques de cette nature se sont développées au collégial, notamment dans le cadre d'activités de perfectionnement. Les développements récents en formation des maîtres au primaire et au secondaire ont aussi ouvert de nouvelles voies en ce sens, les objectifs des programmes universitaires évoluant vers une intégration de la formation pratique<sup>26</sup>. Dans les universités, on intensifie la recherche en partenariat avec le milieu scolaire et on reconnaît de plus en plus, semble-t-il, la pertinence d'associer plus intimement les praticiennes et les praticiens à la formation des futurs enseignants et enseignantes. Pour soutenir la formation, cette intensification de la recherche en partenariat est d'ailleurs indispensable. Mais cette intégration de la formation théorique et de la formation pratique ne se vit pas sans heurt. La place à faire aux enseignantes et aux enseignants de métier dans le travail jusque-là confié aux universitaires ne va pas de soi. Des différences de culture<sup>27</sup> et même des intérêts économiques, voire politiques<sup>28</sup>, sont en cause dans cette nouvelle division du travail, mais les changements amorcés paraissent inévitables.

26. Claude Lessard, « Continuité et ruptures [...] », p. 276.

27. Danielle Raymond et Yves Lenoir, *op. cit.*, p. 89.

28. Marcienne Lévesque et Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 269-270.

Comme le suggèrent les propos précédents, il ne saurait être question de confier l'entière responsabilité de la formation du personnel enseignant aux seules universités ou aux seuls collègues. C'est une maîtrise d'œuvre partagée entre collègues et universités que le Conseil propose. **La réalisation de ce projet de formation commande une recherche d'équilibre et de complémentarité entre la formation théorique et la formation pratique<sup>29</sup> ainsi que des partenariats formels aux différentes étapes de la conception et de la mise en œuvre de la formation. Les collaborations devraient s'établir aussi bien aux chapitres de la planification et de la prestation qu'à celui de l'évaluation des programmes de formation. Il importe qu'elles s'étendent également au développement de la recherche appliquée à l'enseignement et à l'apprentissage au collégial.**

Par ailleurs, la mise en œuvre de cette formation suppose, comme le Conseil l'a déjà précisé, le développement d'un système de reconnaissance des compétences acquises. Celui-ci pourrait avoir une double fonction, soit celle de contribuer à cerner les besoins de formation initiale et continue, d'une part, et celle de mettre en valeur les acquis de perfectionnement extra-scolaire, d'autre part. Le Conseil est d'avis que **la conception et la gestion de ce système de reconnaissance des acquis**

**pourraient aussi tirer avantage d'un travail en partenariat entre collègues et universités.**

### **La détermination d'un lieu de concertation garant de la mise en œuvre de la formation**

Les enseignantes et les enseignants auront certainement beaucoup à offrir pour concrétiser ce projet de formation et lui permettre d'atteindre les objectifs visés. Aussi, leur contribution est non seulement souhaitable mais indispensable. Dans la conception et la mise en œuvre de cette formation, le Conseil est d'avis qu'ils devraient exercer un rôle majeur, avec la participation des autres acteurs concernés. **Il y voit un projet collectif appelant la collaboration de tous les milieux – collégial, universitaire, syndical, étudiant, socio économique et culturel – ainsi que celle de l'État, un projet où la participation du personnel enseignant est centrale.**

De plus, pour assurer la cohérence du projet, la meilleure utilisation possible des ressources disponibles et pour que tous s'engagent réellement dans un projet conjoint répondant à des objectifs communs, la détermination d'un lieu de concertation lui paraît nécessaire. Le mandat à assumer en ce lieu **consisterait à voir à la reconnaissance d'un référentiel commun de compétences pour le personnel enseignant des collèges, à préciser l'offre de formation ainsi que ses modalités de gestion.** Tout en reconnaissant l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et la nécessité de permettre l'expression des particularités locales, le Conseil pense que la mise en œuvre du projet de formation envisagé ne saurait être laissée entièrement à l'initiative de chacun des établissements collégial ou universitaire. Plusieurs scénarios pourraient être envisagés pour rendre possible cette concertation. Considérant que le leadership du développement de ce dispositif de formation revient aux collègues, **le Conseil pense qu'ils devraient prendre l'initiative de convoquer leurs partenaires universitaires, dans les plus brefs délais, pour établir les modalités de**

29. Il est question d'un équilibre à la fois essentiel et menaçant, comme en témoigne les questions suivantes : « Le recentrage de la formation initiale des maîtres dans nos facultés et départements de sciences de l'éducation et l'établissement de rapports plus étroits avec le milieu scolaire se feront-ils au détriment de ce rôle d'intellectuel du champ de l'éducation ? Pouvons-nous à la fois nous rapprocher des écoles réelles, faire appel aux enseignantes et aux directions d'école pour la formation pratique, développer de nouvelles modalités de recherche plus aptes à soutenir les priorités du milieu, contribuer à la résolution de problèmes urgents et prioritaires, recherche pour laquelle nous aurons besoin des écoles, des classes et des personnels, et produire en même temps un savoir critique et distancé par rapport à l'évolution du système éducatif ? » Claude Lessard, *op.cit.*, p. 278.

**cette concertation et voir à la mise en œuvre de la formation.**

**Le Conseil invite les collègues et les universités à :**

- 13. aborder la conception et la mise en œuvre de cette formation comme un projet collectif qui appelle la collaboration des acteurs de tous les milieux – collégial, universitaire, syndical, étudiant, socioéconomique et culturel – ainsi que celle de l'État, un projet collectif où la participation du personnel enseignant est centrale;**
- 14. en partager la maîtrise d'œuvre, ce qui suppose des partenariats à toutes les étapes, de la conception des programmes jusqu'à l'évaluation;**
- 15. déterminer un lieu de concertation pour voir à la reconnaissance d'un référentiel commun de compétences pour le personnel enseignant des collèges, préciser l'offre de formation ainsi que ses modalités de gestion.**

**Il invite tout particulièrement les collègues à :**

- 16. prendre l'initiative de convoquer leurs partenaires universitaires pour établir les modalités de cette concertation, autant pour la formation disciplinaire que pour la formation professionnelle propre à l'enseignement collégial.**

#### **5.4 Une responsabilité incontournable de l'État**

##### **➤ *Exprimer une volonté politique sans équivoque***

Les changements proposés requièrent un engagement substantiel de la part de l'État. Pour rendre possible une telle formation, l'expression bien tangible d'une volonté politique s'impose, et ce, dans le respect de la mission des collèges et de celle des universités. Bien que le ministre de

l'Éducation ait choisi, en 1993, de confier aux collèges toute la responsabilité de la formation et du perfectionnement de leur personnel enseignant, son ministère demeure porteur des grandes orientations en matière de formation et conserve des responsabilités importantes quant au financement des collèges. Aussi **le Conseil invite-t-il le ministère de l'Éducation à apporter certaines modifications dans ses pratiques, tant sur le plan des politiques, lois ou règlements qu'au chapitre de ses engagements financiers.**

#### **Des engagements de types législatif, réglementaire ou autre pour concrétiser les orientations que l'État a le devoir de soutenir**

Le fait de recommander que les collègues et les universités partagent la responsabilité de cette formation ne libère pas l'État de tout engagement. L'obligation de formation professionnelle initiale propre à l'enseignement collégial et celle de perfectionnement en cours d'emploi supposent, d'ailleurs, des engagements bien tangibles de sa part.

À cet égard, le ministère de l'Éducation pourrait, par exemple, prendre les moyens nécessaires pour que les politiques institutionnelles de développement des ressources humaines des collèges comportent des modalités particulières régissant la mise en œuvre d'une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial de type initial ainsi que des modalités relatives à l'obligation de développement professionnel, obligations mettant en relief des engagements de la part de l'ensemble des personnels scolaires. On a vu qu'au collégial, le perfectionnement s'était fait, jusqu'à maintenant, sur une base essentiellement volontaire. Aux autres ordres d'enseignement, la situation est différente. Au primaire et au secondaire, par exemple, la *Loi sur l'instruction publique* reconnaît le devoir professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant de se maintenir à jour tant sur le plan disciplinaire que pédagogique. Elle lui laisse cependant l'autonomie en ce qui a trait aux moyens de formation, mais on fait clairement référence à l'obligation d'être en processus de développement professionnel. À l'université, le perfectionnement

fait explicitement partie des rôles et des responsabilités des professeures et professeurs et ceux-ci disposent de congés à cet effet tout en étant appelés à rendre compte de leurs activités. Par ailleurs, conformément à une tendance observée, non seulement aux États-Unis mais aussi dans le système professionnel québécois, et considérant la compétence professionnelle comme la première garantie de protection du public, l'Office des professions du Québec envisageait, il y a quelque temps, la possibilité de confier à l'ensemble des ordres professionnels la responsabilité de voir à l'application de l'obligation de formation continue chez leurs membres<sup>30</sup>.

Dans le *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit se donner*, on précise l'obligation pour les collèges de se doter d'une politique de gestion des ressources humaines incluant des dispositions relatives à l'embauche, à l'insertion professionnelle, à l'évaluation et au perfectionnement. Le Conseil pense que le libellé de ce règlement pourrait éventuellement être modifié, pour y inclure des dispositions relatives à l'obligation de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial de type initial de même qu'à l'obligation de se maintenir à jour au regard de l'ensemble des exigences de la pratique professionnelle. Il s'agirait en quelque sorte d'une obligation d'être en processus de développement professionnel assortie d'exigences à l'intention des directions d'établissement, tout particulièrement en ce qui a trait à la responsabilité de prévoir un environnement de travail propice au perfectionnement. Le Conseil pense aussi que, de concert avec les directions de collège et les syndicats, le ministère de l'Éducation pourrait prendre les moyens pour que les conventions collectives favorisent la réalisation des conditions nécessaires à la mise en œuvre de cette formation.

---

30. Pour plus de précisions, voir l'allocation de M. Robert Diamant, président de l'Office des professions du Québec, au Symposium international sur l'autoformation.

L'obligation de formation est appelée à s'inscrire dans les pratiques de tous les établissements du collégial. Pour ce faire, le Conseil est d'avis que **l'État doit intervenir en signifiant clairement ses attentes, en s'engageant à rendre compte publiquement de l'atteinte des objectifs visés par les moyens (de types législatif, réglementaire ou autre) qu'il jugera les plus appropriés.**

### **Des pratiques de financement à la mesure des besoins**

**De toute évidence, la formation souhaitée pour le personnel enseignant ne pourra se concrétiser si des personnes ne sont pas libérées et rémunérées à cet effet.** Elle appelle l'injection de ressources additionnelles pour permettre, notamment, la mise en place des activités nécessaires à l'amorce de projets de formation initiale, l'exercice des nouvelles fonctions de mentors, d'enseignantes et enseignants associés ainsi que celles de chargées et chargés d'enseignement, un allègement réel de la tâche du nouveau personnel enseignant, pour favoriser l'accès aux activités de perfectionnement et pour faire en sorte que les conseillères et conseillers pédagogiques assument pleinement leurs nouvelles responsabilités.

Le Conseil est d'avis qu'il faut ajuster en conséquence le financement des collèges et mettre de l'avant des mesures incitatives auprès des universités pour qu'elles s'impliquent réellement dans la formation initiale et le perfectionnement du personnel enseignant des collèges. On sait, par ailleurs, que les révisions de programmes au collégial mettront en relief des besoins de perfectionnement importants au cours des prochaines années, pour tenir compte à la fois de l'évolution des connaissances dans les différents domaines, des nouveaux types de rapports à la connaissance ainsi que des changements dans les modes de formation. Il devient impératif qu'un financement adéquat soit prévu pour assurer les formations imposées par la mise en œuvre de ces changements majeurs.

De plus, le développement de la formation est intimement lié à celui de la recherche. Dans les

pages précédentes, le Conseil a rappelé l'importance de tisser des liens entre collèges et universités pour stimuler le développement de la recherche. Au cours des dernières années, le financement de la recherche au collégial a connu un déclin<sup>31</sup>. Le Conseil est d'avis que la formation recherchée pour le personnel enseignant des collèges ne pourra voir le jour si des efforts ne sont pas consentis aussi dans le domaine de la recherche.

Par ailleurs, les normes de financement du personnel enseignant ont été modifiées récemment. Elles pourraient éventuellement nécessiter d'autres ajustements pour répondre aux nouvelles exigences de formation. Il en va de même du système de rémunération. Pour que l'équité en matière de perfectionnement soit réelle, des modifications au système de rémunération du personnel enseignant sont réclamées depuis longtemps<sup>32</sup>, notamment en réponse aux besoins particuliers d'enseignantes et d'enseignants du secteur technique dont les formations sont souvent non reconnues dans le calcul de leur rémunération.

**Dans la mesure où l'État reconnaîtra, lui aussi, la pertinence d'une formation professionnelle de qualité pour tout le personnel enseignant des collèges, il devra également reconnaître que cette formation qui implique un virage important suppose un financement adéquat.**

**Le Conseil invite le ministère de l'Éducation à :**

- 17. prendre les moyens qu'il jugera les plus appropriés, pour faire en sorte que l'obligation de formation (initiale et perfectionnement) soit mise en application sur le plan national, pour signifier clairement ses attentes à cet égard et s'engager formellement à rendre compte de son application;**
- 18. consentir les investissements financiers requis pour permettre aux établissements d'enseignement collégial et universitaire d'offrir une formation qui réponde réellement aux besoins définis;**
- 19. faire l'examen des normes actuelles de financement des collèges et voir à ce qu'elles rendent possible la mise en œuvre de la formation professionnelle pour tout le personnel enseignant des collèges;**
- 20. apporter une modification au système de rémunération du personnel enseignant pour permettre la reconnaissance d'activités de perfectionnement qui ne donnent pas droit à des unités, notamment pour le personnel enseignant du secteur technique.**

31. Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, répertoire des projets*, 1994-1995, 1995-1996 et 1996-1997. Conseil supérieur de l'éducation, *Enseigner au collégial [...]*, p. 70-71.

32. Plusieurs intervenants ont formulé des recommandations en ce sens, dont notamment le Conseil des collèges et la délégation collégiale du comité mixte de Performa, à la suite d'études réalisées sur le perfectionnement du personnel enseignant du secteur technique.

## Conclusion et recommandations

---

Le Conseil a posé, à sa manière, les premiers jalons du dispositif de formation qu'il estime pertinent pour le personnel enseignant du collégial. Il reste, bien sûr, beaucoup à faire pour inscrire cette formation dans la pratique des milieux concernés et les défis qui se présentent sont de taille, mais néanmoins réalistes. Ce qui est recherché pour les enseignantes et les enseignants est déjà acquis par plusieurs d'entre eux. De plus, parmi les pratiques de formation existantes ou en émergence, certaines s'apparentent largement à ce qui est ici proposé. Aussi, la nouveauté du projet formulé ne réside pas tant dans les orientations de la formation que dans ses conditions de mise en œuvre à l'échelle du réseau. C'est d'ailleurs à cet égard que se présentent les plus grands défis. Le Conseil souhaite que tous les acteurs concernés par la mise en œuvre de cette formation s'engagent dans son opérationnalisation, rapidement et avec conviction, autant pour le bénéfice des élèves que pour celui du personnel enseignant. Les consultations menées par la Commission de l'enseignement collégial lui ont fait constater que les différents acteurs du réseau avaient déjà amorcé la réflexion. Par cet avis, il souhaite l'alimenter et convaincre de la nécessité d'engagements formels substantiels. Peut-être saura-t-il aussi, par la même occasion, contribuer à la réflexion sur le soutien à apporter aux pratiques pédagogiques en milieu universitaire.

### **En ce qui a trait aux orientations de la formation, le Conseil recommande :**

1. que le collégial se dote d'un référentiel de compétences commun, référentiel qui ferait l'objet d'une reconnaissance formelle et qui servirait d'assise au développement de programmes de formation pour le personnel enseignant des collèges;
2. que la formation requise pour enseigner au collégial comporte une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial en plus de la composante de formation disciplinaire;
3. que la formation disciplinaire demeure l'élément central de la formation du personnel enseignant des collèges et que les exigences minimales soient maintenues au niveau d'un baccalauréat spécialisé; les collèges devraient cependant favoriser l'embauche de personnes qui possèdent plus qu'un baccalauréat, sur le plan disciplinaire;
4. que la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial :
  - soit enracinée dans la culture du collégial et suivie, pour l'essentiel, consécutivement à la formation disciplinaire;
  - soit élaborée à partir d'un référentiel commun, dans une perspective multidimensionnelle et comporte un corpus de connaissances fournissant des assises d'ordres théorique et scientifique;
  - prenne forme dans le cadre d'une formation continue, c'est-à-dire une formation initiale suivie d'activités de perfectionnement;
  - soit structurée tout en autorisant des parcours variés et personnalisés;
  - soit axée sur le développement d'une pratique réflexive, ce qui implique qu'elle fasse appel à la pratique de l'enseignement, à la réflexion sur l'action et aux représentations que les enseignantes et les enseignants se donnent de l'enseignement, pour en arriver à cheminer dans leurs conceptions de l'apprentissage et leurs pratiques pédagogiques;
5. que la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial soit obligatoire, pour toute personne souhaitant enseigner au collégial, mais selon des modalités d'acquisition variables, ce qui veut dire :
  - que les collèges devraient favoriser l'embauche de personnes ayant terminé une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial de type initial en plus d'une formation disciplinaire;

- que les conditions d'embauche des nouvelles candidates et des nouveaux candidats à l'enseignement devraient inclure l'engagement formel à acquérir, si ce n'est déjà fait, une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial de type initial, selon des modalités établies dans un plan personnel de développement professionnel; un engagement formel devrait être requis pour que s'appliquent les mécanismes régissant la priorité d'emploi et l'acquisition de cette formation dans son volet initial devrait faire partie des conditions essentielles pour l'octroi de la permanence en emploi;
  - que les membres du personnel enseignant actuellement en emploi devraient aussi être tenus de faire l'examen de leur pratique au regard des compétences recherchées pour l'enseignement au collégial, de procéder aux ajustements découlant de cet examen et de témoigner formellement de leurs activités de formation dans leurs plans personnels de développement professionnel;
6. que la formation professionnelle du personnel enseignant des collèges soit abordée dans une perspective de formation continue, nécessité à la fois par le développement professionnel et par le développement institutionnel;
7. que le perfectionnement se développe dans une perspective de partage des responsabilités (individuelles et institutionnelles), d'équité (dans l'accès aux activités de formation et dans la reconnaissance des acquis), de concertation des ressources de formation, de respect de la diversité des approches et d'enracinement dans la pratique de l'enseignement.

La mise en œuvre de cette formation présente d'importants défis pour les collèges, pour les universités et pour l'État.

### Défis pour les collèges

- **Mettre en place une organisation du travail permettant une insertion professionnelle progressive et formatrice pour les enseignantes et enseignants débutants.**
- **Soutenir le développement professionnel de l'ensemble du personnel enseignant en exercice.**
- **Assurer la maîtrise d'œuvre du dispositif de formation dans le cadre d'une approche réseau.**

Le Conseil invite les collèges à :

8. soutenir plus systématiquement l'insertion professionnelle de la relève enseignante, dans leur milieu respectif :
- en reconnaissant un statut particulier pour les enseignantes et les enseignants débutants;
  - en instaurant les fonctions de mentor, d'enseignante ou d'enseignant associé et de chargée ou de chargé d'enseignement;
  - en mettant en place les conditions de base requises par ces changements, à savoir :
    - ⇒ l'énoncé de critères de choix des personnes appelées à exercer ces nouvelles fonctions et la reconnaissance formelle de leurs responsabilités;
    - ⇒ une formation pour soutenir les mentors de même que les enseignantes et les enseignants associés, dans l'exercice de leurs fonctions;
    - ⇒ une contribution substantielle des conseillères et conseillers pédagogiques dont le travail sera sensiblement



- affecté par l'implantation de cette formation;
- ⇒ une contribution également importante des coordonnateurs et coordonnatrices de département ainsi que des directions de collège;
  - ⇒ la révision des modalités d'application de la priorité d'emploi et d'octroi de la permanence, pour tenir compte de cette nouvelle exigence de formation initiale;
  - ⇒ la mise en œuvre systématique de programmes institutionnels d'insertion professionnelle;
9. consolider le soutien apporté au développement professionnel de l'ensemble du personnel enseignant en exercice, notamment :
- en s'outillant pour avoir le portrait exact des qualifications professionnelles de l'ensemble de leur personnel;
  - en généralisant le recours aux plans personnels de développement professionnel et en en faisant une condition d'embauche et de maintien en emploi;
  - en favorisant l'accès aux ressources en matière de perfectionnement à l'ensemble du personnel enseignant et en reconnaissant les besoins particuliers dans certaines disciplines professionnelles;
  - en ayant le souci de mieux intégrer le perfectionnement à la pratique;
10. assurer la maîtrise d'œuvre du dispositif de formation dans le cadre d'une approche réseau.
11. prendre les moyens nécessaires pour développer la confiance des collègues et pour élaborer une offre de formation professionnelle propre à l'enseignement qui réponde aux besoins diversifiés du collégial, ce qui suppose, entre autres choses :
- qu'elles développent leur connaissance de l'enseignement collégial;
  - qu'elles fassent preuve d'une capacité d'agir avec souplesse, en étroite collaboration avec les collègues;
  - qu'elles mettent à profit les collaborations nécessaires au sein de leurs propres instances;
12. apporter des ajustements au contenu actuel des baccalauréats disciplinaires, pour tenir compte, notamment, des exigences relatives à la capacité de porter un regard épistémologique, de communiquer et de contextualiser la discipline dans des univers diversifiés, conformément aux objectifs généraux des programmes de premier cycle.

### **Défi conjoint pour les collèges et les universités**

#### **➤ Partager la responsabilité de la formation du personnel enseignant des collèges.**

Le Conseil invite les collèges et les universités à :

13. aborder la conception et la mise en œuvre de cette formation comme un projet collectif qui appelle la collaboration des acteurs de tous les milieux – collégial, universitaire, syndical, étudiant, socioéconomique et culturel – ainsi que celle de l'État, un projet collectif où la participation du personnel enseignant est centrale;
14. en partager la maîtrise d'œuvre, ce qui suppose des partenariats à toutes les étapes, de la conception des programmes jusqu'à l'évaluation;

### **Défis pour les universités**

- **Développer la confiance des collègues.**
- **Élaborer une offre de formation diversifiée, axée sur les besoins et accessible.**

Le Conseil invite les universités à :

15. déterminer un lieu de concertation pour voir à la reconnaissance d'un référentiel commun de compétences pour le personnel enseignant des collèges, préciser l'offre de formation ainsi que ses modalités de gestion.

Le Conseil invite tout particulièrement les collèges à :

16. prendre l'initiative de convoquer leurs partenaires pour établir les modalités de cette concertation, autant pour la formation disciplinaire que pour la formation professionnelle propre à l'enseignement collégial.

### **Une responsabilité incontournable de l'État**

➤ **Exprimer une volonté politique sans équivoque.**

Le Conseil invite le ministère de l'Éducation à :

17. prendre les moyens qu'il jugera les plus appropriés, pour faire en sorte que l'obligation de formation (initiale et perfectionnement) soit

mise en application sur le plan national, pour signifier clairement ses attentes à cet égard et s'engager formellement à rendre compte de son application;

18. consentir les investissements financiers requis pour permettre aux établissements d'enseignement collégial et universitaire d'offrir une formation qui réponde réellement aux besoins définis;

19. faire l'examen des normes actuelles de financement des collèges et voir à ce qu'elles rendent possible la mise en œuvre de la formation professionnelle, pour tout le personnel enseignant des collèges;

20. apporter une modification au système de rémunération du personnel enseignant, pour permettre la reconnaissance d'activités de perfectionnement qui ne donnent pas droit à des unités, notamment pour le personnel enseignant du secteur technique.

## Bibliographie

---

- ALLAIRE, Hélène, *L'Évaluation de programmes, un processus de changement*, Montréal, AQPC, 1999, 115 p.
- ALTET, Marguerite, *La Formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France, 1994, 264 p.
- ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES, « Preuves à l'appui d'un bon enseignant », *Affaires universitaires*, 1997, 4 p.  
[http://homer.aucc.ca/français/university/feature/july\\_97/preuves.htm](http://homer.aucc.ca/français/university/feature/july_97/preuves.htm)
- ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE, *Apprendre et enseigner autrement*. Actes du 16<sup>e</sup> colloque international, Montréal, HEC, mai 1999, 792 p.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, *Les Besoins en animation et en développement pédagogiques au collégial. Vers la création d'un Centre d'études, de développement et d'animation pédagogiques*, Document de consultation, Montréal, AQPC, 1992, 33 p.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, *Rapport du symposium sur l'élaboration locale et la mise en œuvre des programmes par compétences*, Montréal, AQPC, 1999, 192 p.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE UNIVERSITAIRE EN FORMATION DES MAÎTRES, « Modèles et pratiques de formation des maîtres au Québec », Actes du colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM), dans le cadre du 62<sup>e</sup> Congrès de l'Association canadienne pour l'avancement des sciences (ACFAS), Monographie n° 44, Rimouski, CREME, 1994, 111 p.
- AYLWIN, Ulrick, « Les croyances qui empêchent d'évoluer », Actes du 17<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, Montréal, AQPC, 1997, 7 p.
- BACHAND, Jacques, « Des défis nouveaux pour la formation des éducateurs », Actes du quatrième colloque de l'AQUFOM, sous la direction de Céline GARANT, France LACOURSE et Marco SCHOLER, Sherbrooke, CRP, 1995, p. 9-18.
- BERENDT, Brigitte, « La formation des enseignants du supérieur à la didactique : information sur des actions en Europe », *Recherche et formation*, n° 15, 1994, p. 91-100.
- BERNARD, Huguette, *Rapport sur les politiques et les pratiques des établissements universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement*, Montréal, CREPUQ, 1996, 56 p.
- BERTHELOT, Michèle, *Enseigner: qu'en disent les profs ?*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1991, 162 p.
- BOUCHER, Louis-Philippe et Monique L'HOSTIE, *Le Développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, 231 p.
- CHAMPY, Philippe et Christiane ÉTÉVÉ (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, 1097 p.
- COLLÈGE GÉRALD-GODIN, *Politique institutionnelle de gestion du cheminement professionnel du personnel enseignant*, Politique de gestion des ressources enseignantes adoptée le 16 juin 1998, Sainte-Geneviève, Collège Gérald-Godin, 38 p.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*, Québec, COFPE, 1998, 65 p.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, *Des mesures transitoires pour l'obtention du brevet d'enseignement*, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, COFPE, 1996, 7 p.

- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, Québec, COFPE, 1999, 71 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Québec, 1996, 90 p.
- COMMISSION DES UNIVERSITÉS SUR LES PROGRAMMES, *Les Programmes en éducation dans les universités du Québec*, Rapport n° 10, 1999, 210 p.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Évaluation du programme Sciences humaines*, Rapport synthèse, Québec, CEEC, 1997, 72 p.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, 404 p.
- CONSEIL DES COLLÈGES, *Le Perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial : analyse de la situation et pistes d'amélioration*, Québec, Conseil des collèges, 1990, 52 p.
- CONSEIL DES COLLÈGES, *L'Enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, Conseil des collèges, 1992, 413 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Collège*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, CSE, 1975, 185 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, Sainte-Foy, CSE, 1991, 57 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*, Sainte-Foy, CSE, 1995, 118 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Sainte-Foy, CSE, 1997, 106 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Sainte-Foy, CSE, 1997, 106 p.
- CRESPO, Manuel et Denis BLONDIN (dir.), *Le Professorat et les enjeux de l'enseignement supérieur*, Montréal, Université de Montréal, 1996, 290 p.
- DALCEGGIO, Pierre, *La Formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur, écho des pratiques de perfectionnement pédagogique au cours des quinze dernières années*, Montréal, Université de Montréal, 1991, 44 p.
- DENIS, Guy et Solange DUCHARME, « Performa : une réalité à la mesure de l'utopie », *Pédagogie collégiale*, mai 1988, vol. 1, n° 4, p. 24-27.
- DESSUREAULT, Guy, *Étude de tâches d'enseignants et d'enseignantes du Cégep de Trois-Rivières*, Trois-Rivières, Syndicat des professeur-e-s du Cégep de Trois-Rivières, 1995, 106 p.
- DEVELAY, Michel, « Pédagogie, didactique et programmes d'études : pour une épistémologie des savoirs scolaires », Actes du colloque de l'AQPC 1993, Montréal, AQPC, 1993, 6 p.
- DEVELAY, Michel, *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF, 1994, 156 p.
- DEVELAY, Michel (dir.), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, 156 p.
- DEVELAY, Michel, *Donner du sens à l'école : le rapport au savoir*, Paris, ESF, 1996, 123 p.

- DEVELAY, Michel, *Savoirs et compétences*, 1997, 3 p. [http://www.fen.fr/enseignants/ufm/preface\\_iufm.htm](http://www.fen.fr/enseignants/ufm/preface_iufm.htm)
- DIAMANT, Robert, *Allocution de M. Robert Diamant, président de l'Office des professions du Québec, au Symposium international sur l'autoformation*, 1997, 23 p.
- DONNAY, Jean et Marc ROMAINVILLE (dir.), *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, 155 p.
- DUCHARME, Solange, « Devrons-nous subir une mutation pour innover vraiment ? », Actes du 17<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, Montréal, AQPC, 1997, 14 p.
- ÉQUIPE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS, *Le Rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1999, 121 p.
- EURYDICE, *La Formation des enseignants dans les pays de l'Union européenne et de l'AELE/EEE*, 1995. <http://europa.en.int/en/comm/dg22eurydice/formfr/sommaire.html>
- EWART, Gestny, Roger LEGAL, Léonard P. RIVARD et Raymond THÉBERGE, « Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine », *Éducation et Francophonie*, Perspectives d'avenir en éducation, vol. XXVII, Collège universitaire de Saint-Boniface, Association canadienne d'éducation de langue française, 1999, 12 p. <http://acelf.ca/revue/XXVII/articles/Theberge.html>
- FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, *Certificat de pédagogie pour l'enseignement collégial, Rencontre avec les directrices et directeurs généraux des collèges*, Sainte-Foy, Université Laval, 1998, 11 p.
- FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL, *Avis déposé à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation sur la consultation entourant la formation du personnel enseignant*, Montréal, FAC, janvier 1999, 16 p.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPs, *Le Perfectionnement des enseignants*, Montréal, Fédération des cégeps, 1986, 195 p.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPs, *La Réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps, 1999, 136 p.
- FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE CÉGEP, *La Formation du personnel enseignant des collèges*, Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, FEC-CEQ, janvier 1999, 14 p.
- FÉDÉRATION ÉTUDIANTE COLLÉGIALE DU QUÉBEC, *La Formation des enseignants : pour une vision intégrée de la qualité de l'éducation*, Avis présenté à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, FECQ, janvier 1999, 18 p.
- FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU QUÉBEC, *La Formation du personnel enseignant de l'ordre collégial*, Avis de la FNEEQ à l'occasion de la consultation de la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, FNEEQ-CSN, février 1999, 15 p.
- FORCIER, Paul, « Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 23-28.
- FORCIER, Paul, *Vers la conception, l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme de formation pédagogique initiale des enseignantes et des enseignants du collégial dans le cadre de Performa*, Assemblée générale, réunion de février 1993, Université de Sherbrooke, 1993, 20 p.

- FORCIER, Paul, « Exposé de Paul Forcier concernant un programme de formation à offrir aux nouvelles enseignantes et aux nouveaux enseignants dans le cadre de Performa », Compte rendu de la réunion de l'Assemblée générale des 15, 16 et 17 juin 1993, 24 p.
- FORQUIN, Jean-Claude, « Quelle formation en commun pour tous les enseignants ? Savoirs et pédagogie : Faux dilemmes et vraies questions », *Recherche et formation*, n° 13, avril 1993, p. 9-24.
- GAGNÉ, Gilles (dir.), *Main basse sur l'éducation*, Montréal, Éditions Nota Bene, 1999, 294 p.
- GAUTHIER, Clermont, Stéphane MARTINEAU et Denis SIMARD, « À la recherche d'une base de connaissances en enseignement », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 2, 1994, p. 31-36.
- GAUTHIER, Clermont et Stéphane MARTINEAU, « Naissance et reconnaissance d'une nouvelle figure de maître », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 2, 1998, p. 15-20.
- GAUTHIER, Clermont, Claude LESSARD et Maurice TARDIF, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1998, 290 p.
- GAUTHIER, Clermont et Denis JEFFREY, *Enseigner et séduire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999, 223 p.
- GINGRAS, Paul-Émile, *PERFORMA, perfectionnement et formation des maîtres, une appréciation prospective de PERFORMA*, Rapport de recherche, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1993, 108 p.
- GOHIER, Christiane, Nadine BEDNARZ, Louise GAUDREAU, Richard PALLASCIO et Ghyslaine PARENT (dir.), *L'Enseignant, un professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 174 p.
- GOODLAD, John, *Educational Renewal, Better Teachers, Better School*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1994, 305 p.
- GRÉGOIRE, Réginald, *Les Compétences à acquérir par les enseignants et les enseignantes durant leur formation, une vue d'ensemble du débat en cours aux États-Unis*, Québec, MEQ, 1990, 91 p.
- HATTON, Neville, « Changing Initial Teacher Education - Limitations to Innovation in the United States, Australia and the United Kingdom », Communication présentée au 9<sup>e</sup> World Congress of Comparative Education, Sydney, Université de Sydney, 1996, 14 p.
- HERBERT, Guy, « La Formation du personnel enseignant des collèges », Mémoire présenté à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, Saint-Jérôme, 1998, 10 p.
- HIGHER EDUCATION RESEARCH AND DEVELOPMENT SOCIETY OF AUSTRALASIA, *The Accreditation of University Teachers : A HERDSA Discussion Document*, 1997, 12 p. <http://sunsite.anu.edu.au/education/herdsa/accred.htm>
- JONES, John, « Teaching Development in New Zealand Higher Education », *Higher Education Staff Development : Directions for the 21<sup>st</sup> Century*, Paris, UNESCO, 1994, p. 107-120.
- LALIBERTÉ, Jacques, « Perfectionnement du nouveau personnel enseignant. Quelques caractéristiques des activités offertes dans le cadre du CPEC », *Le Relais*, vol. 3, n° 2, février 1994, p. 9-13.
- LARUE, Marcel et Margaret WHITE, *Le Perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps*, Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges, 1987, 219 p.

- LE BOTERF, Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation, 1995, 176 p.
- LESSARD, Claude, *La Professionnalisation de l'enseignement au collégial : un défi exigeant*, Communication présentée à l'assemblée annuelle de Performa de 1997, *Le Relais*, vol. 7, n° 2, 1998, p. 3-9.
- L'HOSTIE, Monique, *Propositions pour un programme de formation du personnel enseignant en exercice au Cégep de Jonquière*, Document de travail, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, mars 1998, 8 p.
- LUCAS, Christopher J., *Teacher Education in America, Reform Agendas for the Twenty-First Century*, New-York, St-Martin's Press, 1997, 329 p.
- MARTINEAU, Stéphane, Clermont GAUTHIER, Denis SIMARD et Maurice TARDIF, « La recherche d'une base de connaissances en enseignement : un nouveau défi pour la formation des maîtres », Actes du 4<sup>e</sup> colloque de l'AQUFOM, Sherbrooke, 1995, p. 209-226.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Les Collèges du Québec, nouvelle étape. Projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps*, Québec, MEQ, 1978, 79 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *La Formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues*, Québec, MEQ, 1992, 35 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *La Formation à l'enseignement : l'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants*, Québec, MEQ, 1995, 21 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *La Formation des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle au secondaire*, Document de travail, Québec, MEQ, octobre 1998, 34 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Statistiques de l'éducation, enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, édition 1999, Québec, MEQ, 1999, 264 p.
- NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS, *The Standards : What Teachers Should Know and Be Able to Do*, 1997, 30 p. <http://www.nbpts.org/nbpts/standards/>
- PARADIS, Fernand et Loïc THÉRIEN, *Perfectionnement du personnel en techniques de génie électrique*, Rapport final 1991-1995, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1996, 78 p.
- PARQUAY, Léopold, Marguerite ALTET, Évelyne CHARLIER et Philippe PERRENOUD, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Paris, De Boeck Université, 1996, 267 p.
- PERFORMA COLLÉGIAL, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1998, 54 p.
- PERRENOUD, Philippe, « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 59-76.
- PERRENOUD, Philippe, « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 1, 1995, p. 20-24.
- PERRENOUD, Philippe, « Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement », *Perspectives*, vol. XXVI, n° 3, 1996, p. 543-562.
- PERRENOUD, Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, 200 p.
- PERRENOUD, Philippe, *De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire*, 1997, 9 p. <http://agora.unige.ch/ctie/educateur/perrint.htm>.

- PERRENOUD, Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997, 125 p.
- PERRENOUD, Philippe, « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 3, 1999, p. 14-17.
- PERRENOUD, Philippe, « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », dans Parquay *et al.*, *op. cit.*, p. 206.
- PERRENOUD, Philippe, *Gérer sa propre formation continue*, 1999, 13 p. <http://www.ac-grenoble.fr/stismier/nullpart/divers/perrenou11.htm>
- PICCININ, Serge et Michelle PICARD, "Credit Courses on University Teaching for Graduate Students in Canadian Universities", *La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. XXIV, n° 3, 1994, p. 58-70.
- PICCININ, Sergio-J., « La préparation des professeurs d'université à l'enseignement », *Res Academica*, 1998, 24 p.
- POIRIER-PROULX, Lise, *Le Perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur professionnel au collégial*, Rapport de recherche, Sherbrooke, Délégation collégiale du comité mixte de Performa, juin 1991, 148 p.
- PRÉGENT, Richard, *Programme de formation pédagogique des nouveaux professeurs : un investissement institutionnel rentable. Bilan du programme implanté depuis huit ans à l'École polytechnique de Montréal*, Montréal, École polytechnique de Montréal, 1992, 23 p.
- PRÉGENT, Richard, Sylvie FONTAINE et Pascale WOUTERS, *Les Services de pédagogie universitaire québécois : état de la situation en 1996*, Montréal, 20 p.
- PREPARING FUTURE FACULTY, *Frequently Asked Questions*, 1998, 7 p. <http://www.preparing-faculty.org/Activ>
- RAMSDEN, Paul, *Learning to Teach in Higher Education*, London, Routledge, 1992, 290 p.
- RAYMOND, Danielle et Daniel HADE, *Performa collégial. Développement du contenu du module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial*, Document de travail, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, mai 1999, 34 p.
- RAYMOND, Danielle et Yves LENOIR (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, AQUFOM, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a., 1998, 324 p.
- RHÉAUME, Denis, Louisette LAVOIE, Paul LAURIN, Gylain PARENT, Chantal ROYER, Pierre TOUSSAINT et Renée CARTIER, *Le Rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignants*, Rapport d'une enquête auprès des professeurs des sciences de l'éducation des universités québécoises francophones, Trois-Rivières, Université du Québec, 1998, 35 p.
- ROBITAILLE, Martin, « Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel », Thèse de doctorat en sociologie, Montréal, Université de Montréal, 1998, 228 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*, Rimouski, Cégep de Rimouski, 1991, 158 p.
- SIGMA, Projet pilote SIGMA. *La formation des enseignants en Europe : évaluation et perspectives*, 1998, 24 p. [http://tntee.umu.se/tntee/french/sigma\\_pr\\_fr.html](http://tntee.umu.se/tntee/french/sigma_pr_fr.html)
- SOCIÉTÉ CANADIENNE POUR L'ÉTUDE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Bulletin*, automne 1998-hiver 1999.



- SOCIETY FOR TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION, *Ethical Principles in University Teaching*, 1998, 9 p. [http://www.umanitoba.ca/academic\\_support/uts/stlhe/ethical.html](http://www.umanitoba.ca/academic_support/uts/stlhe/ethical.html)
- STRINGER, Guy, *Histoire de PERFORMA, un programme d'études innovateur de l'Université de Sherbrooke, des origines à 1983*, Sherbrooke, CRP, 1996, 198 p.
- TARDIF, Jacques, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, Paris, ESF, 1998, 127 p.
- TARDIF, Maurice et Hélène ZIARKO (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1997, 299 p.
- TAVENAS, François, *Le Défi du juste équilibre*, allocution prononcée lors du colloque annuel des technologies de l'information pour l'apprentissage (CATIA), mars 1998, 19 p.
- TREMBLAY, Denyse, « Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences : les effets dans la pratique des enseignants et des enseignantes », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 2, 1999, p. 24-30.
- UNESCO, « Adoption d'une recommandation concernant la condition du personnel enseignant du supérieur », Conférence générale 29<sup>e</sup> session, Paris, 1997, 30 p.
- UNESCO, *Résolution sur la formation des enseignants*, dans le cadre du deuxième Congrès mondial de l'Internationale de l'Éducation réuni à Washington D.C., du 25 au 29 juillet 1998, 4 p.
- WRIGHT, W. Allen, *Teaching Improvement Practices. Successful Strategies for Higher Education*, Boston, Anker Publishing Company, 1995, 402 p.
- « La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, vol. XIX, n° 1, 1993, 258 p.
- L'Express*, 4 septembre 1997.



# Annexe 1

---

## Démarche et consultations de la Commission de l'enseignement collégial

C'est à la Commission de l'enseignement collégial que le Conseil avait confié la préparation de cet avis. Une revue du corpus des travaux a été réalisée, notamment, pour connaître les pratiques en vigueur aux autres ordres d'enseignement et pour saisir les grands enjeux liés à la formation du personnel enseignant. De plus, différentes consultations ont permis de recueillir des points de vue diversifiés et substantiels sur le contenu et les modalités d'organisation d'une formation professionnelle pour le personnel enseignant des collèges. Les personnes dont le nom apparaît plus loin ont apporté une contribution à la réflexion du Conseil, en participant aux consultations de la Commission de l'enseignement collégial, soit dans le cadre de ses réunions, soit en dehors de celles-ci, grâce au soutien du personnel du Conseil. Ces consultations ont pris les formes suivantes: tables rondes inscrites à l'ordre du jour des réunions de la Commission de l'enseignement collégial, entretiens de groupe, entrevues individuelles et échanges dans le cadre d'une réunion de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires.

Les entretiens de groupe représentent la pièce maîtresse des consultations de la Commission. Ils ont requis la participation de personnes œuvrant dans 32 cégeps, un établissement rattaché au ministère de l'Agriculture, une école rattachée au ministère de la Culture et deux collèges privés. Au total, 15 entretiens de groupe ont été réalisés dont 3 auprès de conseillères et conseillers pédagogiques, 3 auprès de personnes des directions des études et des ressources humaines, 5 auprès d'enseignantes et d'enseignants, un auprès de représentantes et de représentants de la Fédération étudiante collégiale du Québec et 3 auprès des fédérations syndicales d'enseignantes et d'enseignants. Ces entretiens mettaient en présence des personnes qui avaient accepté de participer à une séance de travail – d'une durée variant entre une et trois heures, selon la configuration des groupes – et à qui la Commission

avait préalablement transmis ses outils de consultation. Les personnes sollicitées pour ces consultations agissaient en tant qu'informateurs clefs et les points de vue exprimés étaient essentiellement d'ordre personnel, sauf ceux de la fédération étudiante et des fédérations syndicales. Quant au matériel recueilli, il était avant tout d'ordre qualitatif conformément à la démarche retenue.

Les entretiens de groupe ont porté plus particulièrement sur trois grands thèmes :

### 1. Pertinence d'une formation professionnelle propre à l'enseignement au collégial

- Quels changements ont affecté la pratique de l'enseignement au collégial, au cours des dernières années ? Mettent-ils en relief des besoins particuliers en matière de formation du personnel enseignant ? Si oui, quels sont ces besoins et de quels changements découlent-ils ?
- Qu'est-ce qui pourrait justifier des changements dans la formation du personnel enseignant des collèges ?
- Au-delà de la formation disciplinaire, l'acquisition d'une formation professionnelle propre à l'enseignement vous paraît-elle essentielle au collégial ? Pourquoi ?

### 2. Particularités du contenu d'une formation jugée pertinente pour enseigner au collégial

- Quelles pourraient être les grandes composantes de cette formation ?
- Des changements sont-ils à envisager par rapport aux exigences actuelles liées à la formation disciplinaire ? Jusqu'où la spécialisation disciplinaire doit-elle aller ? Une formation disciplinaire ouverte à l'interdiscipli-

narité est-elle souhaitable au collégial? Pourquoi? Avec quelles implications pour ce qui est du contenu de la formation?

- Sur quoi (quels types de contenus ou quels champs de savoirs) devrait porter une formation professionnelle propre à l'enseignement? Quels types de compétences viser? Quels types de savoirs privilégier?
- L'enseignement au collégial pose-t-il, au regard de la qualification des enseignantes et des enseignants, des exigences qui sont propres à cet ordre d'enseignement? Si oui, quelles sont-elles?
- Toujours sous l'angle du contenu d'une formation pertinente, l'enseignement au secteur technique, d'une part, et l'enseignement au secteur préuniversitaire, d'autre part, présentent-ils des exigences qui leur sont propres?

### 3. Particularités de l'organisation d'une formation jugée pertinente pour enseigner au collégial

- Quels types d'approches ou encore quels modèles pourraient être privilégiés pour permettre, de façon réaliste, l'acquisition de la formation souhaitée par l'ensemble du personnel enseignant des collèges? Quelles sont les approches qui vous semblent les mieux adaptées aux besoins de l'enseignement collégial?
- Des changements sont-ils à envisager plus particulièrement par rapport à l'accès à la composante disciplinaire de la formation? Si des changements s'imposent, quels sont-ils?
- Quelles pourraient être, selon vous, les modalités à privilégier pour l'acquisition d'une formation professionnelle propre à l'enseignement au collégial?
- Quels pourraient en être les principaux impacts sur l'organisation actuelle du travail?

- Quelles différences anticiper, selon les deux grands secteurs de formation?
- Au-delà de la formation disciplinaire, quelle(s) contribution(s) les universités peuvent-elles apporter à la formation professionnelle propre à l'enseignement du personnel enseignant des collèges?
- Qui devrait avoir la responsabilité d'assurer cette formation et par quels types de contribution? Qui pourrait éventuellement l'exiger?

\* \* \*

Les personnes suivantes ont participé aux réunions de la Commission de l'enseignement collégial :

#### Membres du personnel enseignant

Mme Sylvie Brassard, Cégep de Jonquière

M. Alain Fortin, Cégep de Lévis-Lauzon

M. Claude Laflèche, Collège de Bois-de-Boulogne

M. Laurent Landry, Collège de la région de L'Amiante

Mme Louise Vigeant, Collège Édouard-Montpetit

M. Carl Witchel, John Abbott College

#### Représentantes et représentants syndicaux du personnel enseignant du collégial

M. Pierre Patry, président, et Mme Jocelyne Ouimet, Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)

M. Richard Landry, président, M. Yves de Grand-Maison et M. Jean-Pierre Drapeau, Fédération autonome du collégial (FAC)

M. Carl Charbonneau, vice-président, et M. Denis Arcand, Fédération des enseignantes et enseignants des cégeps et des collèges (FEC-CEQ)

#### Conseillère et conseillers pédagogiques

M. Pierre Deshaies, Collège Shawinigan

Mme Ginette Dion, Cégep de Trois-Rivières

M. Guy Herbert, Cégep de Saint-Jérôme

M. Michel Poirier, Cégep de Baie-Comeau

#### **Membres du personnel de direction**

M. Paul Boisvenu, directeur des études, Cégep du Vieux-Montréal

M. Louis Devoe, directeur des ressources humaines, Collège Gérald-Godin

M. Jacques Gilbert, directeur des études, Collège Shawinigan

Mme Marie-Johanne Lacroix, directrice des études, Cégep de Granby Haute-Yamaska

M. Rosaire Martin, directeur des ressources humaines, Collège Lionel-Groulx

M. Bernard Morin, directeur des études, Collège Ahuntsic

Mme Ginette Proulx, directrice des ressources humaines, Cégep de Saint-Laurent

#### **Représentantes et représentants étudiants**

M. Philippe Leclerc, président, Mme Caroline Prévost et M. Dominique Poulin, Fédération étudiante collégiale de Québec

#### **Membres du personnel des universités**

M. Marcellin Croteau, directeur du programme Performa, Université de Sherbrooke

M. Jacques Laliberté, membre du GRA de Performa

Mme Marcienne Lévesque, vice-doyenne, Université de Montréal

Mme Lise Poirier-Proulx, membre du GRA de Performa

\* \* \*

Ont aussi été consultés :

#### **Membres du personnel enseignant**

M. Rosaire Bergeron, Collège de Limoilou

Mme Isabelle Boursiquot, Collège de Lévis

Mme Tracy Burns, Collège François-Xavier-Garneau

M. André Carrier, Cégep de Lévis-Lauzon

M. Clément Cazelet, Collège Lionel-Groulx

Mme Brigitte Chevrier, Cégep de Sainte-Foy

M. Robert Donnelly, Champlain Regional College, campus St. Lawrence

M. Gilbert Dupuis, Collège de Maisonneuve

Mme Marie-France Gautrin, Collège Ahuntsic

Mme Danièle Lauzanne, École de danse de Québec

M. Guy Lemire, Collège de Sherbrooke

Mme Josée Marchand, Cégep de Sainte-Foy

M. Claude Parenteau, Cégep de Trois-Rivières

Mme Danièle Pelletier, Cégep de Saint-Jérôme

M. Bertrand Péloquin, Cégep de Sorel-Tracy

M. Louis Pilote, Cégep de Sainte-Foy

M. Jean Rivard, Collège de Bois-de-Boulogne

#### **Conseillères et conseillers pédagogiques**

Mme Andrée Cantin, Cégep régional de Lanaudière

M. Yves Fontaine, Collège de Valleyfield

M. René Fradette, Cégep de La Pocatière

M. Guy Herman, Cégep de Rimouski

Mme Andrée Labelle, Collège Gérald-Godin

M. Armand Lamontagne, Collège Édouard-Montpetit

Mme Michèle Lauzon, Collège de Maisonneuve

M. Jean-Paul Lévesque, Cégep de Matane

Mme Danielle Raymond, Cégep de Rivière-du-Loup

M. Gilles Tremblay, Cégep Marie-Victorin

M. François Vasseur, Institut de technologie agricole de La Pocatière

### **Membres du personnel de direction**

M. François Cauchy, adjoint à la directrice des études, Collège Montmorency

M. Guy Denis, adjoint à la directrice des études, Collège de Sherbrooke

M. Gaston Faucher, adjoint au directeur des études, Collège François-Xavier-Garneau

Mme Gisèle Huot, adjointe à la directrice des études, Collège de Limoilou

Mme Jacqueline T. Giard, directrice des études, Champlain Regional College

Mme Carole Lavoie, adjointe au directeur des études, Cégep de Sainte-Foy

M. Robert Plamondon, directeur des études, Petit Séminaire de Québec

### **Membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires :**

M. Jean-Claude Bourassa, professionnel, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

M. Gaston Denis, président, Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires

Mme Monique Dufresne, chargée de cours, Université du Québec à Montréal

Mme Danielle Lafontaine, professeure, Université du Québec à Rimouski

M. Pierre Lapointe, directeur scientifique, Institut national de recherche scientifique

Mme Marie-Josée Legault, professeure, Télé-Université

Mme Suzanne Lemerise, professeure, Université du Québec à Montréal

M. Alex Potter, directeur général, Champlain Regional College

M. Patrick Robitaille, étudiant, Université du Québec à Montréal

M. Benoît Roux, professeur, Université de Montréal

Mme Geneviève Tanguay, secrétaire générale, Fonds FCAR

### **Autres membres du personnel des universités**

Mme Huguette Bernard, professeure, Université de Montréal

Mme Louise Langevin, professeure, Université du Québec à Montréal

M. Richard Prigent, conseiller pédagogique, École polytechnique de Montréal

M. Serge Robert, professeur, Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Pour la préparation de cet avis, la Commission de l'enseignement collégial s'est aussi inspirée des consultations réalisées à l'automne 1994, auprès de 175 élèves, sur les conditions de réussite au collégial. De plus, elle a pris en compte celles menées en 1996, auprès d'un nombre équivalent d'enseignantes et d'enseignants du collégial, sur l'évolution de la pratique professionnelle de l'enseignement.

Le Conseil remercie toutes ces personnes qui, en exprimant leurs points de vue, ont grandement contribué à nourrir sa réflexion.

## Annexe 2

---

### Tableau 1

Personnel enseignant des cégeps selon la scolarité reconnue pour le traitement,  
1994-1995

Années de scolarité	Permanents		Non-permanents		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
16 ans	1 191	12,6	3 600	35,7	4 791	24,5
17 ans	1 298	13,7	2 306	22,9	3 604	18,5
18 ans	1 967	20,8	1 466	14,6	3 433	17,6
19 ans	4 429	46,8	1 338	13,3	5 767	29,5
20 ans	555	5,9	188	1,9	743	3,8
Non pertinent	17	0,2	1 175	11,7	1 192	6,1
<b>Total</b>	<b>9 457</b>	<b>100</b>	<b>10 073</b>	<b>100</b>	<b>19 530</b>	<b>100</b>

Source : Ministère de l'Éducation du Québec, *Système d'informations statistiques sur les employés des cégeps* (SISEC), janvier 1997.

### Tableau 2

Personnel enseignant des cégeps selon la scolarité reconnue pour le traitement,  
1997-1998

Années de scolarité	Permanents		Non permanents		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
16 ans	995	10,8	3 038	37,2	4 033	23,2
17 ans	1 342	14,5	2 133	26,2	3 475	20,0
18 ans	1 935	20,9	1 446	17,7	3 381	19,4
19 ans	4 335	46,9	1 253	15,4	5 588	32,1
20 ans	645	7,0	283	3,5	928	5,3
<b>Total</b>	<b>9 252</b>	<b>100</b>	<b>8 153</b>	<b>100</b>	<b>17 405</b>	<b>100</b>

Source : Ministère de l'Éducation du Québec, *Statistiques de l'éducation*, édition 1999, p. 210.

**Tableau 3**

**Personnel enseignant permanent du secondaire et du collégial  
selon la scolarité reconnue pour le traitement,  
en 1997-1998**

Années de scolarité	Secondaire		Collégial	
	Nombre	%	Nombre	%
<b>14 ans et moins</b>	1 214	4,7		
<b>15 ans</b>	1 196	4,8		
<b>16 ans</b>	5 837	23,4	995	10,7
<b>17 ans</b>	6 244	25	1 342	14,5
<b>18 ans</b>	4 696	18,8	1 935	20,9
<b>19 ans</b>	5 720	22,9	4 335	46,9
<b>20 ans et plus</b>	69	0,3	645	7,0
<b>Total</b>	24 976	100	9 252	100

Source : Ministère de l'Éducation du Québec, *Statistiques de l'éducation*, édition 1999, p. 199 et 210.



# Commission de l'enseignement collégial\*

---

## **MEMBRES**

### **Michel TOUSSAINT**

Président de la Commission  
Directeur général  
Cégep de La Pocatière

### **Hélène ALLAIRE**

Conseillère pédagogique  
Cégep Marie-Victorin

### **Lyne BEAUDOIN**

Enseignante  
Collège François-Xavier Garneau

### **François BEAUREGARD**

Conseiller à l'enseignement collégial  
Centrale de l'enseignement du Québec

### **Claude BRASSARD**

Enseignant  
Collège Lionel-Groulx

### **Louise CAZEALT**

Directrice des études  
Cégep Beauce-Appalaches

### **Sophie DORAIS**

Adjointe au directeur des études  
Collège Gérald-Godin

### **Michel HÉROUX**

Conseiller d'orientation  
Cégep de Trois-Rivières

### **Guylaine HOULE**

Diplômée  
Collège Montmorency

### **Gilles KIROUAC**

Directeur général des programmes de 1<sup>er</sup> cycle  
Université Laval

### **Louise MARTIN**

Enseignante  
Cégep de Saint-Jérôme

### **Elizabeth MONZEIN**

Enseignante  
Cégep de Saint-Félicien

### **Jacques C. PLANTE**

Directeur  
École secondaire Dorval Jean XXIII

### **Marielle POIRIER**

Directrice des études  
Collège Édouard-Montpetit

Coordination de la Commission

### **Renée CARPENTIER**

**Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation de cet avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :**

### **Nicole BOUTIN**

Directrice des études  
Collège Montmorency

### **Alain BERNIER**

Enseignant  
Collège Ahuntsic

### **Gilles DESLAURIERS**

Directeur de l'éducation des adultes et des centres de la formation professionnelle  
Commission scolaire des Mille-Îles

### **Suzanne DUMONT**

Conseillère pédagogique à la retraite  
Collège de Bois-de-Boulogne

### **Germain GAUVIN**

Enseignant  
Cégep de Lévis-Lauzon

### **Jacques TARDIF**

Professeur  
Université de Sherbrooke

### **Nicole TREMBLAY**

Conseillère pédagogique  
Collège de Limoilou

---

\* Membres en 1999-2000



# Conseil supérieur de l'éducation

---

## **MEMBRES**

### **Céline SAINT-PIERRE**

Présidente

### **Judith NEWMAN**

Vice-présidente

### **Chantal AUROUSSEAU**

Chargée de cours

Université du Québec à Montréal

### **Aline BORODIAN**

Étudiante au 2<sup>e</sup> cycle

École des Hautes Études Commerciales

### **Luc BOUVIER**

Professeur de français

Collège de l'Outaouais

### **Robert CÉRÉ**

Directeur adjoint

École Marie-Anne

Commission scolaire de Montréal

### **Édith CÔTÉ**

Professeure agrégée

Faculté des sciences infirmières

Université Laval

### **Gaston DENIS**

Professeur à la retraite

Université de Sherbrooke

### **Hélène DUMAIS**

Enseignante au primaire

École Jacques-Buteux

Commission scolaire Chemin-du-Roy

### **Marie-Claude GATINEAU**

Directrice des services aux élèves

Commission scolaire English-Montréal

### **Suzanne GIRARD**

Directrice principale

Dotation/équité/recrutement

Banque Nationale du Canada

### **Christopher JACKSON**

Doyen

Faculté des beaux-arts

Université Concordia

### **Linda JUANÉDA**

Directrice

École des Pins

Commission scolaire de la  
Seigneurie-des-Mille-Îles

### **Bernard LAJEUNESSE**

Directeur général

Commission scolaire Pierre-Neveu

### **Jean LAJOIE**

Commissaire

Commission municipale du Québec

### **Colleen MARRINER AZIZ**

Enseignante

École secondaire Riverdale

Commission scolaire Lester-B.-Pearson

### **Jean-Pierre RATHÉ**

Directeur de l'éducation des adultes

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

### **Marie Lissa ROY-GUÉRIN**

Directrice adjointe

Centre de formation professionnelle Vision-Avenir

Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

### **Pâquerette SERGERIE**

Commissaire-parent

Commission scolaire des Chic-Chocs

### **Michel TOUSSAINT**

Directeur général

Cégep de La Pocatière

---

***MEMBRES D'OFFICE***

**Guy CÔTÉ**

Président du Comité catholique

**Graham JACKSON**

Président du Comité protestant

***MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE***

**Pauline CHAMPOUX-LESAGE**

Sous-ministre de l'Éducation

**Christine CADRIN-PELLETIER**

Sous-ministre associée de foi catholique

Ministère de l'Éducation

**Vacant**

Sous-ministre associé de foi protestante

Ministère de l'Éducation

***SECRÉTAIRES CONJOINTS***

**Claire PRÉVOST-FOURNIER**

**Alain DURAND**

# Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

## AVIS

- Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir (2000)** .....50-0430
- L'Autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement (2000)**.....50-0429
- Le Projet de régime pédagogique du pré-scolaire, du primaire et du secondaire (2000) (Épuisé)**.....50-0428
- Les Projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle (2000)**.....50-0427
- Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles (1999) (Épuisé)**.....50-0426
- Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis (1999)** .....50-0425
- Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (1999)**.....50-0424
- Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (1998)**.....50-0423
- Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1998)** .....50-0422
- La Formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation (1998)**.....50-0421
- Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider (1998)** .....50-0420
- L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998)** .....50-0419
- Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998)**.....50-0418
- Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (1997) (Épuisé)** .....50-0417
- 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'enseignement 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
- Projet de règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale (1995) (Épuisé)**..... 50-0404
- 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 mission de formation en éducation des adultes (1995) (Épuisé).....50-0401**

**Le Projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1995) (Épuisé).....50-0400**

**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) (Épuisé).....50-0397**

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

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

**1998/1999 L'Évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement...50-0170**

**1997/1998 Éduquer à la citoyenneté (Épuisé).....50-0168**

**1996/1997 L'Insertion sociale et professionnelle, 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 communication : des engagements pressants .....50-0160**

#### ***ÉTUDES ET RECHERCHES***

**Le Rôle des *headteachers* en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation (1999)**

**Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes (1999)**

**Le Renouveau du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise (1999)**

**La Formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé (1998)**

**À propos des interventions d'insertion et de leur impact (1997)**

**Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail (1997)**

**Les Conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche (1997)**

**L'Insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres (1997)**

**À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire (1997)**