

La formation des enseignants et des enseignantes du collégial

▲ Insertion professionnelle et formation continue ▼

Ce second volet du dossier sur la formation des enseignants et des enseignantes du collégial aborde deux facettes essentielles de cette formation. D'abord, l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant du collégial. Soulignons que les prévisions de départ accéléré des enseignants et des enseignantes pour la retraite, au cours de la présente décennie, ont pour effet de rendre prioritaire l'intégration harmonieuse du nouveau personnel en assurant, en particulier, les meilleures conditions de transmission de l'héritage pédagogique. Ensuite, la formation continue qui implique que la formation se poursuit tout au long de la carrière enseignante, entre autres par l'appropriation des principes de la réforme du collégial et par l'acquisition d'une compétence didactique.*

* Jacques Laliberté et Jacques Boisvert ont collaboré étroitement à la conception et à la réalisation de ce dossier.

Helen STAVARIS, du collège Dawson, partage ses réflexions personnelles sur ses deux premières années d'enseignement. Venue du monde des affaires, son initiation à la profession enseignante s'est pratiquement faite sur-le-champ. Elle pense qu'une formation formelle en enseignement, comme les cours qu'elle a suivis dans le cadre de PERFORMA, est essentielle à son développement professionnel d'enseignante.

Dianne BATEMAN, du collège Champlain (Saint-Lambert), présente les grandes lignes de l'élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants et enseignantes de cégep, programme qui utilise l'expertise du personnel enseignant chevronné. À partir du profil de sortie d'un professeur de cégep compétent, des comités ont déjà élaboré la plupart des cours qui composent le programme. Les novices qui ont suivi les deux premiers cours offerts font état de l'impact bénéfique de ces cours sur leur savoir pédagogique.

Danielle RAYMOND, de l'Université de Sherbrooke, rend compte des recherches et des pratiques concernant d'une part le processus d'insertion professionnelle et, d'autre part, les mesures ou programmes de soutien aux enseignants et aux enseignantes qui débutent dans la profession. Elle souligne l'importance de l'insertion dans le développement professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante, notamment sur le plan identitaire. L'auteure conclut en affirmant la nécessité d'une prise en charge collective et institutionnelle de cette insertion.

Élizabeth CÔTÉ, de l'Université Laval, rapporte les aspects essentiels de sa démarche visant « l'appropriation et l'application » de la réforme, entreprise auprès des enseignants et des enseignantes d'un département de Design d'intérieur. L'ensemble du processus est orienté vers la compétence finale, celle nécessaire à tout designer qui met en œuvre un projet sur le marché du travail.

Suzanne LAURIN, de l'Université du Québec à Montréal, propose une réflexion sur le volet didactique de l'enseignement, en se référant à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation. Ses commentaires sur la nature d'une « discipline » se rattachent au domaine des sciences humaines, en particulier l'histoire et la géographie. L'auteure s'interroge sur les notions de « discipline » et de « didactique » et elle propose des éléments de définition de la compétence didactique au collégial.

Jacques LALIBERTÉ, consultant en pédagogie collégiale, fait le compte rendu d'un livre de Philippe Meirieu sur le rôle de la littérature en tant qu'outil de formation pédagogique, ainsi que la recension d'un numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* qui porte sur la gestion de classe.

Comment apprivoiser l'enseignement*

Les premiers pas

Il y a un peu plus de deux ans, j'ai effectué un virage professionnel radical en troquant le monde des affaires pour celui de l'enseignement. À l'époque, j'avais occupé depuis une huitaine d'années différents postes reliés à l'analyse commerciale et travaillé pour des entreprises comme *Les Assurances Sun Life*, *Bell Canada International* et, ultimement, *Bombardier* avant de faire le grand saut vers l'enseignement à plein temps. Cette décision de changer de carrière découle d'un heureux concours de circonstances et mon initiation à la profession enseignante s'est pratiquement faite sur-le-champ, ayant été engagée une semaine avant le début de la session automne 1998. Même si j'étais déjà intervenue dans un cours à titre de conférencière invitée, je n'avais jamais donné de cours comme tel pendant tout un semestre. Naviguer sans bouée n'était pas une première dans ma vie professionnelle, car plus d'une fois j'ai dû, sans encadrement d'aucune sorte, définir et structurer les tâches de travail inhérentes à un nouveau poste. L'enseignement ne ferait donc pas exception à la règle.

Pour donner une idée de ma formation en enseignement, si je peux la qualifier ainsi, mentionnons qu'elle incluait les grandes lignes du cours que j'avais à donner ainsi que plusieurs recommandations du genre « imposez la discipline dans la classe » et « les sanctions doivent être rigoureuses ». Bien intentionnées soient-elles, ces recommandations étaient nettement insuffisantes pour me guider dans l'élaboration d'un plan de

* Cette version française du texte a été effectuée par Marie Gravel.

Helen Stavaris

*Professeure et coordonnatrice
Département d'Administration des affaires
Collège Dawson*



cours ou de stratégies d'enseignement. Pour ce faire, je me suis donc fiée principalement au bon sens et ai puisé dans *mes* souvenirs d'élève de cégep afin de me remémorer la façon dont mes professeurs m'enseignaient et/ou comment j'aurais voulu qu'ils m'enseignent.

La spécification des buts et des objectifs d'enseignement

Mes objectifs globaux sur le plan pédagogique s'articulent autour de deux axes, d'une part mon mandat d'enseignante qui donne une matière compréhensible et pertinente et, d'autre part, mes aptitudes à jouer le rôle de modèle qui inspire et motive les élèves. (Il va sans dire que j'adopte beaucoup d'autres rôles dans ma pratique, mais je demeure convaincue qu'un enseignement efficace et l'enthousiasme sont les fondements mêmes de ma définition de ce qu'est un bon professeur.)

Mes objectifs spécifiques comme professeure comprennent notamment les suivants :

- ◆ communiquer le savoir en développant le goût pour la curiosité et transmettre l'enthousiasme pour la matière ;
- ◆ faciliter la participation des élèves ;
- ◆ rehausser leur confiance et leur estime de soi ;

- ◆ développer leurs aptitudes ;
- ◆ leur inculquer le sens de la responsabilité envers leur apprentissage et leurs comportements.

L'enthousiasme et la motivation font partie intégrante de mes interventions auprès des élèves, que ce soit dans la classe ou à l'extérieur. À maintes reprises, je rappelle à mes élèves qu'ils peuvent tous réaliser leurs rêves s'ils y mettent efforts et engagement. J'essaie de les convaincre que les erreurs et les obstacles peuvent apporter des occasions d'apprentissage s'ils apprennent à ne pas se décourager quand « ça va mal ». Je partage avec eux les expériences, les choix et les difficultés que j'ai vécus tant dans mes études que sur le marché du travail. J'apprécie particulièrement le fait d'assumer les rôles de parent et d'animatrice, car voir l'espoir et l'enthousiasme éclairer le regard de mes élèves me procure une grande joie.

Les rôles à jouer et leur alternance

Durant mon parcours d'essais et d'erreurs de ces deux années dans l'enseignement, j'ai compris une chose importante : si on veut rejoindre les élèves, on *doit* faire preuve de flexibilité. Si la connaissance de la matière est un critère d'un enseignement efficace, le choix de stratégies

pédagogiques adéquates à l'implantation de ce savoir ainsi qu'une constante souplesse dans les interventions auprès des élèves en sont réellement les éléments clés. De plus, cette profession nécessite fondamentalement la capacité de prendre des décisions rapides : un enseignant doit être en mesure non seulement d'assumer plusieurs rôles à la fois, mais d'alterner ceux-ci avec doigté. À mon avis, les outils principaux dans l'enseignement au cégep sont la compréhension, la flexibilité et, surtout, la sincérité. Pouvoir combiner les différents rôles de l'enseignant avec pertinence et connaître le moment adéquat de leur alternance pavent la voie à un enseignement efficace.

L'influence des cours PERFORMA

Les cours dans le cadre de PERFORMA ont été essentiels pour mon développement professionnel d'enseignante. J'y ai eu l'occasion de réfléchir à mes approches pédagogiques et de les améliorer et, par conséquent, de peaufiner les stratégies que j'utilise dans la classe. Durant ma première année d'enseignement, lorsqu'on me demandait ce que je faisais dans la vie, je répondais que je travaillais au collège Dawson comme chargée de cours. Comme je n'avais pas reçu de formation professionnelle d'enseignante, j'estimais que je ne devais pas me qualifier comme telle. J'étais une femme d'affaires qui avait été embauchée pour partager ses connaissances en administration dans une classe. Ce n'est que tout récemment, en fait depuis que j'ai acquis une formation en enseignement en bonne et due forme, que je suis capable de me présenter comme enseignante, ce que je fais avec une grande fierté.

Les grâces de l'enseignement

Les baisses de salaire draconiennes s'estompent quand la compréhension fait briller les yeux de mes élèves et quand ceux-ci reviennent par la suite, remplis d'exaltation, pour me dire qu'ils ont appliqué avec succès une partie de ce qu'ils ont appris. D'être témoin de l'éclosion d'adolescents en citoyens productifs et

savoir que j'ai eu un rôle à jouer dans cette réussite m'ont enrichie et récompensée tant sur les plans personnel que professionnel.

Sans aucune exagération, je considère qu'être enseignante est le poste le plus important qu'il m'a été donné d'occuper dans toute ma carrière professionnelle ; c'est le seul « travail » qui peut me procurer autant d'enthousiasme véritable. Savoir que j'influence les vies de jeunes adultes, au moins d'une certaine façon, est une responsabilité que je prends très au sérieux et que j'endosse avec une joie immense. ✎

hstavaris@dawsoncollege.qc.ca

Helen STAVARIS a obtenu son baccalauréat en Commerce à l'Université McGill en 1991 et sa qualification professionnelle en comptabilité (CGA) à cette même université en 1993. Diplômée en marketing à l'Université Concordia en 1998, elle poursuit actuellement sa formation en éducation à l'Université de Sherbrooke avec PERFORMA. Elle enseigne au collège Dawson depuis deux ans.

*Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep**



Dianne Bateman

*Coordonnatrice de l'Institut d'enseignement
Collège Champlain (Saint-Lambert)*

*au nom du Regroupement des collèges anglophones
(Champlain, Dawson, John Abbott et Vanier)*

PRÉAMBULE

Plus que jamais, les conditions de travail associées à l'enseignement supérieur sont difficiles. En même temps qu'ils implantent des nouvelles technologies et façons d'enseigner dans leurs classes, les enseignants des collèges doivent présentement donner un meilleur rendement et faire encore davantage preuve de responsabilité. La plupart de ceux qui tentent d'actualiser leur pratique songent également à prendre leur retraite et, avant longtemps, un grand nombre de nouvelles recrues devront être intégrées au corps enseignant collégial. L'urgence de combler les besoins des nouveaux enseignants sera plus pressante dans la prochaine décennie, alors que presque la moitié des enseignants à temps plein atteindra la cinquantaine et la soixantaine. Les planificateurs font donc face à un enjeu sans précédent en tentant de répondre aux attentes, d'une part, d'un groupe d'enseignants qui risquent de quitter leur emploi et à celles, d'autre part, d'un autre groupe d'enseignants qui en sont à leurs premières armes dans leur apprentissage du métier d'enseignant (Menges *et al.*, 1999).

Il va sans dire que ces changements sociologiques influent sur le réseau collégial québécois. La décennie qui s'amorce sera témoin du départ massif d'enseignants expérimentés qui prendront leur retraite, et cette probabilité de renouvellement accéléré suscite de nombreuses questions chez le personnel éducatif des cégeps. Qu'arrivera-t-il du bagage de compétences

acquises par les enseignants qui prennent leur retraite ? Qui aidera les nouveaux enseignants à comprendre la position clé du cégep dans le système d'éducation du Québec ? Qu'arrivera-t-il des efforts de la dernière décennie consacrés à la formation de curriculums axés sur l'approche par compétences, tant sur les plans du département, du programme que de l'institution ?

Le *Programme pour les nouveaux enseignants*, ou PNE comme il commence à être connu, est un projet de perfectionnement professionnel destiné à aider à surmonter les difficultés qui surgiront lors de cet important renouvellement des effectifs. La structure du programme a été expressément élaborée pour répondre aux besoins réciproques de deux groupes d'enseignants distincts, bien qu'intimement liés, qui seront au cœur même de ce processus en marche, soit les enseignants chevronnés et les nouveaux enseignants. Pour ce faire, le *Programme pour les nouveaux enseignants* s'appuie sur un modèle d'apprentissage traditionnel auquel est toutefois jumelé un encadrement pédagogique soutenu. L'expertise des enseignants « plus expérimentés » a été à la fois reconnue, sauvegardée et mise à l'épreuve en invitant ces derniers à déterminer les connaissances et les aptitudes qui rendent un enseignant compétent. Par la suite, on leur a demandé de mettre sur pied un ensemble de cours, cohérents et sur mesure, susceptibles de permettre aux nouveaux enseignants d'acquérir ces connaissances et de perfectionner ces aptitudes, et ce, dans un cadre où règnent esprit d'équipe et entraide.

* Cette version française du texte a été effectuée par Marie Gravel.

Cet article vise d'abord à présenter les grandes lignes de l'élaboration du programme, à donner un aperçu des débuts de ce dernier, à en décrire les objectifs et les hypothèses sous-jacentes, à en évaluer l'impact jusqu'à maintenant et, enfin, à en esquisser les plans d'avenir.

LE PROGRAMME

POUR LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

La solidarité professionnelle vue sous un nouvel angle

Afin d'intégrer les nouvelles recrues au corps enseignant, le PNE utilise l'expertise accumulée par les enseignants chevronnés, et les cours sont conçus et transmis en suivant la tendance actuelle concernant les conditions de réussite d'un programme collégial (Giard, 1997). Un profil de sortie décrivant les connaissances, les compétences et les qualités personnelles d'un enseignant de cégep performant a d'abord été tracé pour servir à la mise au point du curriculum, avec chacun des huit cours contribuant au développement de l'un ou de plusieurs de ces critères. Ainsi, on a pu déterminer et valider dix critères fondamentaux au cours de la préparation du programme. Ces critères ou compétences ont été classifiés en quatre champs importants d'expertise : le professionnalisme, la maîtrise du contenu, le savoir pédagogique particulier axé sur un contenu et le savoir pédagogique général. Une version abrégée de ce profil de sortie est présentée ci-dessous.

Profil de sortie d'un professeur de cégep compétent

PROFESSIONNALISME

- Démonstre un engagement envers sa profession d'enseignant

MAÎTRISE DU CONTENU

- Connait bien la matière à enseigner

SAVOIR PÉDAGOGIQUE PARTICULIER AXÉ SUR UN CONTENU

- Comprend la distinction conceptuelle entre connaître une matière et enseigner cette matière

SAVOIR PÉDAGOGIQUE GÉNÉRAL

- Conçoit et met en œuvre des plans de cours
- Utilise les principes de la psychologie de l'éducation dans la planification des cours et l'enseignement
- Utilise des stratégies pédagogiques pertinentes et variées
- Crée un climat d'apprentissage basé sur une compréhension de la psychologie des jeunes adultes et des apprenants adultes
- Est en mesure de gérer une classe
- Intègre l'informatique dans la classe
- Évalue les apprentissages des élèves de façon adéquate, significative et juste

Le curriculum

L'objectif général du curriculum du programme consiste à développer, pour chaque nouvel enseignant, la capacité de simultanément observer, contrôler, analyser et adapter au besoin l'ensemble des phénomènes intellectuels, psychologiques et émotionnels qui surviennent en classe. Pour ce faire, il faut porter attention à ces phénomènes, s'y sensibiliser et les comprendre, ce qu'un enseignant chevronné peut orchestrer pour chacun des élèves et pour l'ensemble de chaque classe.

Afin d'atteindre cet objectif, le curriculum comporte d'abord un survol historique des principes et de la vision qui ont fait naître le système collégial et qui, encore aujourd'hui, orientent son fonctionnement. Puis, les participants sont amenés à effectuer une analyse en profondeur de la nature cognitive de l'apprentissage et de ses conditions d'émergence, des phénomènes en classe qui y jouent un rôle et, enfin, des facteurs psychologiques, émotionnels et sociaux qui influencent la personne qui apprend. Tout au long de ce cheminement, on demande aux nouveaux enseignants de déterminer et d'examiner leurs croyances et leurs conceptions en regard de l'enseignement et de l'apprentissage, et de constater l'influence de ces dernières sur leur pratique. Ainsi, l'enseignement n'est donc pas envisagé comme une simple question de rester debout et de donner son cours, il est abordé comme un processus d'analyse et de réflexion soutenu, un cheminement constant dans l'examen et le perfectionnement de ses connaissances et de sa pratique (Boyer, 1990 ; Hutchings, 1996). Le dernier cours du programme, une « épreuve synthèse » (*portfolio course*), inclut un ensemble d'activités d'intégration où les apprentis enseignants prouvent leur compréhension des complexités inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage au cégep ainsi que leur capacité à en tenir compte.

CONTEXTE DU PROJET

Mener à bien l'évaluation des besoins

À l'automne 1998, deux conseillers pédagogiques, soit M^{me} Denise Bourgeois (Collège John Abbott) et M. Bruno Geslain (Collège Dawson) ainsi qu'une enseignante consultante, M^{me} Dianne Bateman (Collège Champlain), ont élaboré un questionnaire sur l'aide que les nouveaux enseignants avaient reçue et/ou qu'ils auraient aimé recevoir à leur arrivée au cégep en tant que nouvelles recrues de l'enseignement. Ce sondage tentait de déterminer si l'implantation de services de perfectionnement professionnel était nécessaire pour combler les besoins des nouveaux enseignants pendant la période prévue de renouvellement accéléré du corps enseignant. Les données recueillies ont été réparties en deux catégories, soit les programmes préuniversitaires et professionnels, présentées dans un rapport intitulé *La relève de la garde : une étude exploratoire sur les nouveaux enseignants dans les cégeps anglophones et l'impact*

sur le développement professionnel (Bateman, 1999). Même si un grand nombre des enseignants répondants ont déclaré que la direction de leur département ou leurs collègues leur avaient offert des conseils particuliers et des encouragements personnels, ils ont par ailleurs mentionné qu'un soutien officiel leur aurait été plus profitable.

Bénéficiaire d'une aide financière qui tombe à point

Afin de continuer la démarche entreprise, le collègue John Abbott a embauché M^{me} Dianne Bateman en lui donnant le mandat d'élaborer avec M^{me} Denise Bourgeois une ébauche de programme. Le devis du programme presque terminé, M. Bruno Geslain (Collège Dawson) et M. Brian Smalridge (Collège Champlain) se sont joints à l'équipe pour déposer la proposition et demander au *Comité des directeurs des études des cégeps anglophones* appui et soutien financier afin d'élaborer et d'expérimenter l'ensemble du programme. Le but était d'utiliser les infrastructures en place, particulièrement celles du programme PERFORMA accrédité par l'Université de Sherbrooke. Au même moment, le Regroupement des collèges PERFORMA a octroyé une subvention pour permettre le développement du programme, en manifestant un intérêt marqué pour les composantes de son épreuve synthèse.

Étant donné que l'élaboration de ce programme reposait sur l'approche par compétences, il aurait été impossible et pédagogiquement hasardeux d'élaborer l'épreuve synthèse isolément ou en amont du reste du curriculum. Heureusement, le *Comité des directeurs des études des cégeps anglophones* a recommandé le projet au *Comité de la direction des cégeps anglophones*, assurant du coup l'octroi d'un important soutien financier permettant la progression et la poursuite de l'ensemble du projet. David Johnson, le directeur des études du collège Vanier, s'est joint au comité de programme à titre de représentant des directeurs, Dianne Bateman a été officiellement engagée à titre de coordonnatrice du curriculum et huit comités de cours ont été formés, ce qui a permis de parachever l'élaboration du curriculum menant à l'épreuve synthèse. Le Programme pour les nouveaux enseignants était né !

BUTS ET HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES

Aider les enseignants novices

Le premier objectif de ce programme est d'offrir un soutien immédiat aux personnes qui débutent leur apprentissage de l'enseignement. Au postsecondaire, les enseignants sont normalement embauchés pour leurs connaissances dans une discipline spécifique ; la compétence en enseignement n'est pas obligatoire. Une recherche récente avance toutefois l'hypothèse que les enseignants qui participent à un programme de formation en bonne et due forme avant le début de leur pratique ont plus tendance à devenir des enseignants compétents

(comme le prouvent les évaluations du directeur, celles du chercheur ou, encore, en raison des taux de réussite de leurs élèves) que ceux et celles qui n'ont pas un tel type de formation. Par conséquent, une hypothèse sous-jacente de ce projet stipule que l'expertise du savoir enseigner est autant importante que celle d'une discipline spécifique (Evertson *et al.*, 1985). Un programme de formation pendant la pratique de l'enseignement a encore plus de chances de donner de bons résultats, compte tenu que la motivation des participants s'est intensifiée en raison de leur expérience sur le terrain et de leurs lacunes importantes en pédagogie.

Abréger le temps requis pour devenir un enseignant chevronné

Un deuxième but du programme consiste à abréger la séquence d'apprentissage par essais et erreurs que plusieurs débutants subissent durant leur cheminement pour devenir des enseignants d'expérience. Les recherches sur les différences entre enseignants novices et enseignants aguerris démontrent que ces derniers sont principalement attentifs aux capacités intellectuelles que leurs élèves développent, tandis que les enseignants novices se soucient d'abord de la gestion de la classe et se préoccupent ensuite de leur propre connaissance de la matière à enseigner (Clark, Peterson, 1986). La dernière décennie a été témoin de changements spectaculaires dans notre vision du processus d'apprentissage (Donovan *et al.*, 1999). L'acquisition de ce savoir et toutes ses conséquences pour la pratique en classe ne peuvent pas être laissées au hasard. Compte tenu du courant pédagogique qui prévaut à l'ordre postsecondaire à l'effet d'aider les élèves à développer des habiletés de pensée de haut niveau, les nouveaux enseignants doivent donc apprendre à résoudre rapidement les problèmes de gestion de la classe, afin d'être en mesure d'aider leurs élèves à développer leurs capacités intellectuelles autant dans les disciplines générales que spécifiques. Pour ce faire, le rôle des enseignants chevronnés peut être crucial, car ceux-ci facilitent et accélèrent le cheminement des nouveaux enseignants vers la maîtrise de leur métier d'enseignant.

Diminuer l'isolement professionnel des enseignants novices et chevronnés

Le troisième objectif veut à la fois diminuer l'isolement professionnel des nouveaux enseignants et celui des enseignants chevronnés. Plusieurs personnes croient que les enseignants apprennent « sur le tas », mais ce type d'apprentissage correspond souvent au fait que l'on apprenne seul. Dans le cadre scolaire, l'isolement est relié à une performance amoindrie, à une insatisfaction face à l'école et à des sentiments de mécontentement (Shulman, 1993). Les enseignants d'expérience peuvent également souffrir d'isolement professionnel. Ainsi, plusieurs d'entre eux ont travaillé ensemble pendant plus de vingt ans et, un peu à l'image des époux dans la quarantaine,

l'indifférence et l'éloignement (symptômes classiques de l'épuisement professionnel) caractérisent ces relations départementales sclérosées. L'objectif est alors de mettre en commun les connaissances de chacun et de joindre les efforts, une fois de plus, dans l'intérêt des « enfants à éduquer ». Certaines vieilles blessures peuvent se cicatriser, et une conscience collective se tissera ainsi entre enseignants chevronnés, entre enseignants novices et entre enseignants novices et chevronnés et ce, à l'intérieur des cégeps et d'un cégep à l'autre. Somme toute, cet objectif consiste à substituer des normes d'esprit communautaire et de collégialité aux normes de cloisonnement et de compétitivité.

Rendre hommage aux enseignants chevronnés

Un des buts importants du PNE est de formaliser l'expertise des enseignants chevronnés et de la transmettre à la prochaine génération d'enseignants. Au cours de ce processus, les enseignants d'expérience sont à la fois reconnus et valorisés en raison de l'incalculable apport de leur carrière pour des générations d'élèves et pour le corps enseignant collégial. Par ailleurs, cet objectif a une conséquence inattendue mais fort appréciée : les enseignants participant au projet ont l'occasion de se pencher sur leur propre pratique, et ce, en regard des quatre volets précédemment déterminés comme les composantes du programme, à savoir le professionnalisme, la maîtrise du contenu, le savoir pédagogique particulier axé sur un contenu et le savoir pédagogique général. Cette réflexion a non seulement alimenté les discussions dans les comités de cours comme tels, mais elle a suscité chez les enseignants un besoin d'entrer encore plus en contact avec leurs collègues de leur campus respectif et, dans certains cas, a entraîné une mise à jour de leurs cours au cégep. Parallèlement, le comité intercollégial, de par sa nature même, a suscité une occasion de créer un climat d'échange entre les collègues participants.

L'ÉLABORATION DU PROGRAMME

Rôle du comité de direction du programme

Composé d'un représentant des directeurs des études de cégeps anglophones, d'un représentant PERFORMA de chaque collège et d'une coordinatrice du curriculum, le comité de direction du programme se partage les tâches de la gestion de ce programme.

Rôle des comités de curriculum des cours

Pour chaque cours du programme, un comité de cours composé d'enseignants chevronnés a été mis sur pied afin d'assurer la cohérence à l'intérieur de chacun des cours et entre ceux-ci. Les membres de ces comités de cours ont façonné le curriculum et peuvent éventuellement implanter ce programme d'enseignement. Chaque collège a été invité à déléguer un

représentant à chaque comité de cours, formé la plupart du temps par quatre enseignants de collèges différents. Si un collège ne désignait pas un représentant au comité, la coordinatrice comblait le poste vacant par un représentant d'un autre collège. Chaque comité s'est réuni au moins quatre fois afin de déterminer les objectifs pédagogiques généraux et spécifiques du cours, établir une bibliographie pertinente, suggérer des activités d'apprentissage à faire en classe et mettre sur pied un processus d'évaluation adéquat.

Une fois chaque cours terminé, il est soumis à l'Université de Sherbrooke afin d'y être approuvé dans le cadre du programme PERFORMA. Jusqu'à maintenant, trente enseignants ont participé à l'élaboration des cours suivants : *Introduction à l'enseignement collégial* ; *Psychologie de l'apprentissage au collégial* ; *Stratégies pédagogiques au collégial* ; *Psychologie du développement : Évaluation du jeune adulte* ; *Gestion de la classe* ; *Informatique pour la classe de cégep* ; *Activité d'intégration : préparation et présentation d'une épreuve synthèse en enseignement*.

Processus de révision du curriculum

Le programme sera dans sa phase d'expérimentation jusqu'en décembre 2002. Durant cette étape, le comité de programme reçoit les nombreuses réactions des enseignants qui élaborent, donnent ou prennent les cours. Ces réactions formulées en termes d'utilité et de pertinence des objectifs pédagogiques, des activités en classe, des bibliographies ou des évaluations de chaque cours, sont discutées avec les membres du comité de curriculum, créateurs du cours, en vue d'apporter des améliorations. L'intégration de celles-ci est ensuite discutée avec les enseignants novices et elle peut servir d'exemple pour l'incessant processus de révision du curriculum inhérent à tous les programmes collégiaux couronnés de succès.

Impact du programme et projets d'avenir

Jusqu'à maintenant, soixante-trois enseignants novices issus des collèges participants se sont inscrits dans le programme. Les deux cours qui ont été offerts, soit *Introduction à l'enseignement collégial* et *Psychologie de l'apprentissage au collégial*, semblent avoir eu des effets extrêmement bénéfiques sur les participants qui les ont suivis, et leurs témoignages reflètent à la fois les connaissances acquises et un profond engagement envers la profession d'enseignant.

Plus précisément, ces enseignants ont observé et noté dans leur journal de bord et leurs évaluations du cours une amélioration de :

- leur compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage

« J'ai appris les rudiments de l'enseignement au collège – les théories de l'enseignement et de l'apprentissage – ce que

je n'avais jamais eu la chance d'apprendre durant mes études. »

« Je suis plus en mesure d'exprimer clairement les objectifs du cours. Par conséquent, je parviens à une meilleure élaboration du cours à partir de ces objectifs. »

« Je suis un peu plus détendu et moins obsédé par le contenu ; je suis plus intéressé à m'assurer que certains objectifs soient atteints qu'à couvrir une certaine partie de la matière – bien que, naturellement, les deux soient très étroitement liés. »

« Je permets à la classe de se dérouler à une allure moins contrôlée que je ne le faisais auparavant. Maintenant, je me concentre plus sur ce que les étudiants apprennent que sur la certitude de couvrir une partie précise de la matière durant une période de cours. »

• leur répertoire de stratégies pédagogiques

« Je me suis familiarisé avec une diversité de méthodes pédagogiques sans que l'une ou l'autre soit présentée comme la meilleure. »

« Les discussions en classe et le travail en équipe sont des outils efficaces ; maintenant, je les utilise plus souvent, à la grande joie de mes élèves. »

« Maintenant, je peux enseigner d'une façon qui rend la matière plus facile à retenir pour les élèves. »

• leur confiance en soi

« J'effectue déjà beaucoup d'interventions efficaces en classe ; je me fais confiance. »

• Toutefois, les améliorations qui semblent les plus importantes aux yeux des enseignants concernent la façon dont ils se perçoivent ainsi que leur rôle dans la classe :

« Après avoir pris ces cours, je peux constater à quel point les connaissances du processus d'apprentissage peuvent m'aider dans ma pratique. Je comprends mieux maintenant : pourquoi différentes méthodes d'enseignement fonctionnent ; pourquoi on devrait utiliser une variété de stratégies en classe ; pourquoi les élèves n'apprennent pas tous la même chose d'un même cours ; pourquoi il est important de rendre l'information significative ; pourquoi les enseignants doivent être flexibles ; pourquoi nous devrions être conséquents et toujours nous laisser une porte de sortie ; à quel point les évaluations influencent les attitudes des élèves ; pourquoi certains élèves se découragent et d'autres pas ; pourquoi le fait de présenter trop de matière à la fois est néfaste ; ce que signifient différents types de savoir, etc. Avoir une meilleure compréhension de la manière de penser et du processus d'apprentissage des élèves me permettra de mieux évaluer les résultats de ma façon

d'enseigner et, espérons-le, d'ajuster ma pratique en conséquence. Tous les enseignants pourraient tirer profit des connaissances reliées à l'apprentissage, à la façon d'apprendre de ceux qui apprennent et des éléments qui interviennent dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. »

[Louise Robinson, collègue Vanier,
Technologie du génie électrique]

L'engagement professionnel exprimé dans les commentaires précédents a été consolidé par l'intérêt que la plupart des nouveaux enseignants ont démontré en poursuivant une maîtrise en Éducation. Par conséquent, les plans d'avenir prévoient des rencontres avec les autorités de l'Université de Sherbrooke afin de vérifier s'il y aurait lieu d'apporter des modifications aux cours dans le but de les offrir au niveau de la maîtrise. Si tout va bien, nous ajouterons un cours en philosophie de l'éducation et un autre en planification et méthodes de recherche, un ajout qui garantirait le perfectionnement constant d'un groupe d'enseignants aux études, qui s'appuient mutuellement pendant leur réflexion sur leur pratique et qui se développent sur le plan professionnel.

CONCLUSION

Quel qu'en soit le niveau, tout apprentissage nécessite une collectivité. Le *Programme pour les nouveaux enseignants* a bon espoir de s'assurer que les nouveaux enseignants ne soient plus isolés avec leurs inquiétudes, leurs questions et leurs préoccupations. Il leur procurera un cadre sécurisant où leurs connaissances de l'enseignement et de l'apprentissage pourront être élargies, où leurs idées pourront être mises à l'épreuve et où leurs réussites et leurs frustrations pourront être partagées. Il est clair que nos nouvelles recrues ne peuvent que bénéficier du soutien et des conseils professionnels de leurs collègues plus expérimentés dans l'élaboration de leurs plans de cours, dans leur participation active à titre de membres de département à part entière et dans leur compréhension du rôle joué par leur discipline dans les divers programmes collégiaux. Avec la compétence, l'expérience et l'encouragement de la génération précédente, les nouveaux enseignants arriveront à bien saisir et à valoriser leur rôle exceptionnel dans l'ensemble du développement des collégiens et des collégiennes qui obtiennent leur diplôme avec succès. ▀

dbateman@champlaincollege.qc.ca

RÉFÉRENCES

- BATEMAN, D., *Changing of the guard: An exploratory study of new faculty in the Anglophone Cegeps and the impact on professional development*, Rapport soumis aux cégeps anglophones, 1999.
- CLARK, C. et P. PETERSON, "Teacher's thought processes", In M. C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 155-296), New York: MacMillan, 1986.

DONOVAN, M. S., J. D. BRANSFORD et J. W. PELLEGRINO (Eds.), *How people learn: Bridging research and practice*, Washington, DC: National Academy Press, 1999.

EVERTSON, C/M., W. D. HAWLEY et M. ZLOTNIK, "Making a difference in educational quality through teacher education", *Journal of Teacher Education*, 36(3), p. 2-12, 1985.

GIARD, J. T., *Design of a local program*, Champlain Regional College, March 21, 1997.

MENGES, R. J., *Faculty in new jobs: A guide to settling in, becoming established, and building institutional support*, San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

SHULMAN, L. S., "Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude", *Change*, 25(6), p. 3-4, 1993.

Dianne BATEMAN occupe, depuis 1999, le poste de coordonnatrice de l'Institut d'enseignement au collège Champlain (Saint-Lambert) et elle enseigne au département d'Anglais depuis 1981. Détentrice d'un doctorat en psychologie éducationnelle de l'Université McGill, ainsi que d'une maîtrise dans le même domaine obtenue de l'Université Columbia, elle est aussi professeure adjointe à l'Université McGill au Centre pour l'enseignement et l'apprentissage universitaire. Sa toute dernière publication, écrite en collaboration et subventionnée par le Regroupement des collèges PERFORMA et le Consortium des collèges anglophones du Québec, s'intitule The Design of a Comprehensive Professional Development Program For New Teachers in the Anglophone Sector Including Performa courses, Portfolio Assessment and Training Program For the Performa Trainers.

Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial



Danielle Raymond
Professeure
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, le renouvellement du personnel enseignant des collèges est une question qui préoccupe beaucoup le milieu collégial. Cette préoccupation s'est d'abord exprimée en rendant disponibles plusieurs statistiques concernant l'évolution des courbes d'âge et la projection des prises de retraite des enseignants (Tétreault, 1993). Ces données mettaient toutes en évidence la même tendance générale : le corps professoral des collèges sera massivement à remplacer au cours des quinze prochaines années.

Plus récemment, cette préoccupation s'est alourdie de bilans montrant l'évolution et la complexification de la tâche enseignante au collégial (Conseil supérieur de l'éducation, 1997, 2000 ; Laliberté et Dorais, 1999). Ces bilans ont fait ressortir des profils de compétences professionnelles spécifiques à l'enseignement au collégial et donné lieu à des recommandations sur les orientations et les modalités d'une formation professionnelle distincte de la formation disciplinaire, dont les bases seraient à assurer au cours des premières années d'enseignement.

Une formule de formation faisant « 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 » (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 85) peut sembler prometteuse de pertinence et d'efficacité parce qu'exempte des avatars des formations initiales préalables à l'emploi souvent qualifiées de « théoriques et déconnectées ». Mais peut-on entretenir cette croyance dans le cas de l'enseignant débutant ? Une formation professionnelle spécifique est-elle une réponse adéquate aux exigences de son entrée dans la profession ? Dans quelles trajectoires professionnelles et quels contextes institutionnels une telle formation s'introduirait-elle ?

De telles questions nous ont amenée à dépouiller des synthèses de recherches ou des bilans de pratiques portant sur le processus d'insertion professionnelle et sur les mesures ou programmes visant à soutenir les enseignants débutants¹. Les travaux disponibles portent surtout sur les jeunes enseignants des ordres primaire et secondaire, étant donné l'adoption et l'implantation, dans les années quatre-vingt, de politiques gouvernementales et institutionnelles relatives à l'insertion des débutants. Quelques travaux dressent un portrait des mesures institutionnelles en milieu universitaire, où l'intérêt pour les débuts dans la carrière professorale est relativement plus récent.

LE PROCESSUS D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Le nouvel enseignant au collégial fait face à un double processus d'insertion : non seulement doit-il réaliser une insertion d'ordre institutionnel, comme le font tous les individus des divers corps de métiers qui arrivent en milieu collégial, mais il doit aussi s'insérer dans une nouvelle profession, celle de l'enseignement, sans formation professionnelle spécifique. Ce double processus d'insertion, insertion institutionnelle et insertion professionnelle, pose des exigences telles qu'elles risquent de forcer le débutant, afin de devenir fonctionnel et de paraître adapté à son nouveau milieu, à utiliser des stratégies d'adaptation rapides comme celle de recourir à des formules pédagogiques familières, qui lui semblent avoir fait leurs preuves, mais qui n'ont pas fait l'objet d'une réflexion à caractère professionnel. Cette situation exigeante mérite qu'on en examine la dynamique.

L'importance de l'insertion dans le développement professionnel de l'enseignant

◆ Une transformation identitaire

Les travaux sur la socialisation professionnelle des enseignants indiquent que la période d'insertion au travail est déterminante à plusieurs points de vue (Lortie, 1975 ; Lacey, 1977 ; Zeichner et Gore, 1990). Tout d'abord, même s'il se retrouve dans une structure organisationnelle qui lui est déjà familière,

1. Le texte de cet article est basé sur des travaux menés dans le cadre des activités de l'Assemblée générale de PERFORMA aux fins de l'élaboration d'un module d'insertion professionnelle pour les enseignants du collégial (Raymond et Hade, 2000).

le nouvel enseignant doit en reconstruire la signification selon une nouvelle perspective, celle d'un enseignant. « Passer de l'autre côté du bureau », c'est beaucoup plus qu'un changement de rôle ; c'est une transformation identitaire constituée de transactions prolongées et complexes qui bousculent plusieurs des certitudes héritées de l'exercice du métier d'élève.

En effet, l'enseignant débutant entreprend ses tâches muni de représentations et de conceptions solides du métier issues de son séjour prolongé sur les bancs d'école (Borko et Putnam, 1996 ; Raymond, 1999, à paraître ; Richardson, 1996 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998 ; Zeichner et Hoeft, 1996). Cette socialisation par anticipation (« anticipatory socialization », Lortie, 1975) semble agir comme un phénomène d'empreinte qui fournit des réponses ritualisées à des tâches ressenties comme familières. Ces « certitudes » doublées de l'exigence d'être fonctionnel très rapidement compromettent la construction de pratiques d'enseignement requérant une réflexion sur la nature des connaissances, de l'apprentissage, du rôle de l'élève et de celui de l'enseignant.

En plus, l'enseignant au collégial effectue une transition entre l'identité professionnelle de spécialiste (disciplinaire ou professionnel) et l'identité de formateur. Il peut s'agir d'une transition ou d'un phénomène de coexistence, de conflit ou de complémentarité entre ces deux identités. Dans la plupart des cas, les professeurs maintiennent des liens avec le milieu disciplinaire ou professionnel auquel ils appartiennent par leur formation. Cette double appartenance peut causer plusieurs tensions. Au monde extrêmement social et public de l'enseignement s'oppose parfois celui de l'exercice, pressenti comme plus autonome, de la poursuite de sa pratique professionnelle ou d'intérêts plus pointus dans le domaine de spécialisation. L'identité professionnelle d'enseignant peut aussi être vécue comme une identité d'emprunt, un second ou un troisième choix, et être difficile à assumer.

Ce sont donc les fondements de l'identité professionnelle qui sont interpellés lors du processus d'insertion. Pour l'ordre collégial, cette interpellation identitaire est encore plus forte, puisque la transition entre le statut de spécialiste et celui d'enseignant doit se réaliser sur-le-champ et sur le tas.

◆ *Des débuts marquants*

Les débuts dans l'enseignement influencent souvent la décision d'y demeurer ou d'abandonner la profession (Huberman, 1989 ; Gold, 1996). Des débuts pénibles avec des groupes difficiles et/ou des charges d'enseignement épuisantes viennent souvent à bout de jeunes enseignants talentueux. Par contre, des débuts plus faciles dans un contexte de travail stimulant suscitent l'engagement et l'investissement dans le développement professionnel et dans le milieu de travail. Les débuts dans l'enseignement jettent les bases de la

dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant. Confronté au choc de la réalité et aux exigences des tâches quotidiennes, le jeune enseignant réévalue son engagement et l'ensemble des motifs de sa décision d'enseigner. L'enseignant du collégial, qui n'a pas nécessairement choisi d'enseigner au moment où il a entrepris sa formation spécialisée, compare ses tâches et son milieu d'enseignement avec les tâches et le contexte de la pratique de sa discipline ou de sa spécialité professionnelle dans d'autres milieux de travail.

Ensuite, les débuts dans l'enseignement laissent des traces significatives qui orientent la constitution du répertoire pédagogique du débutant. Pendant les premières années, le débutant cherche à se construire un style avec lequel il est à l'aise et qui correspond à sa vision de l'enseignement. Ce style installe les bases des compétences futures qu'il cherchera à développer (Huberman, 1989 ; Gold, 1996). Les expériences des premières années infléchiraient donc la direction et les contenus du développement professionnel ultérieur de l'enseignant (Gold, 1996 ; Huberman ; 1989 ; Zeichner et Gore, 1990).

Les caractéristiques du processus d'insertion

◆ *Les effets de la précarité*

Les textes consultés indiquent que le processus d'insertion est multidimensionnel, complexe, inscrit en contexte et hautement interactif (Dubar, 1992, 1994 ; Gold, 1996 ; Loiola, 2001 ; Mukamurera, 1998 ; Zeichner et Gore, 1990). L'influence de facteurs structurels sur ce processus est majeure. En particulier, depuis le début des années quatre-vingt, le vécu de l'insertion en enseignement est particulièrement marqué par la précarité d'emploi. Au primaire et au secondaire, cela peut prendre entre 7 et 11 ans avant qu'un enseignant n'obtienne un emploi permanent (Mukamurera, 1998). Au collégial, plus du tiers des enseignants n'occupent pas de poste permanent, une proportion qui s'accroît d'année en année (Conseil supérieur de l'éducation, 1997).

En contexte précaire, les conditions d'entrée dans la profession sont souvent périlleuses : préparations multiples ; enseignement à plusieurs niveaux (au secondaire) ; tâches connues à quelques semaines, voire à quelques jours d'avis ; changements fréquents de toute nature (école, collègues, matière, niveau, élèves). Ces conditions rendent difficile l'édification du savoir d'expérience au début de la carrière (Tardif, Raymond, Mukamurera et Lessard, 2001). Les cycles de ruptures d'avec un contexte et de recommencements dans un autre signifient beaucoup de temps et d'énergie alloués à la préparation de matériel, à la compréhension de la matière et du ou des programmes dans lequel ou lesquels les enseignements s'insèrent. Alors qu'un enseignant régulier pourra améliorer un cours qu'il reprend l'année ou la session suivante et ainsi consolider ses compétences, le débutant embauché dans des

conditions de précarité repart à zéro et vit une remise en doute continuelle de ses capacités. Au stress associé à ces efforts d'adaptation, s'ajoutent les frustrations liées à un statut incertain et dévalorisant, surtout s'il se prolonge sur plusieurs années.

◆ *L'absence de formation à l'enseignement*

Spécialistes de contenu, les nouveaux enseignants ne disposent habituellement pas d'une formation les préparant aux dimensions pédagogiques et didactiques du métier. La formule du cours magistral où se « transmettent » des contenus domine les pratiques pédagogiques des enseignants débutants de l'ordre supérieur. Dans une synthèse de plusieurs études menées en milieu universitaire, Loiola (2001) constate que les conditions de travail du jeune professeur, particulièrement les exigences temporelles, nuisent à l'exercice d'une réflexion approfondie sur les stratégies d'enseignement et les modes d'apprentissage des jeunes adultes. Plusieurs ont tendance à prévoir beaucoup trop de matière par cours et ils sont déçus des capacités des étudiants. Quand ils sont laissés à eux-mêmes, les nouveaux enseignants procèdent par essais et erreurs et ils développent des stratégies de survie. Ils trouvent l'enseignement beaucoup plus exigeant qu'ils ne s'y attendaient. Certains se sentent écrasés par leur tâche, alors que la plupart manifestent un rapport à l'enseignement chargé d'ambiguïtés.

L'apprentissage sur le tas, et pour plusieurs enseignants dans des conditions d'urgence et de précarité, a souvent été l'objet de vigoureuses critiques en formation à l'enseignement. Daresh (1998, p. 953) en résume ainsi la teneur : « Les expériences d'apprentissage sur le tas créent des pièges qui bloquent la voie à des changements conceptuels et sociaux qui seraient par ailleurs nécessaires ». Ces apprentissages initiaux coexistent souvent, comme l'indique le Conseil supérieur de l'éducation (2000), avec des arguments d'acteurs du milieu de travail évoquant la précarité d'emploi pour contrer l'application d'exigences de formation pour les débutants.

◆ *L'interaction de l'acteur et du système*

La diversité des profils et des modes d'entrée des enseignants dans le métier exclut l'appréhension du processus d'insertion comme un itinéraire-type constitué de phases ou d'étapes définies. Les travaux relatés par Gold (1996) et les études de Mukamurera (1998) et de Loiola (2001) conçoivent l'insertion comme un processus graduel, progressif, qui s'inscrit dans une dynamique temporelle et « où interviennent simultanément des phénomènes de système et des logiques d'acteurs » (Mukamurera, 1998, p. 358).

Du côté des phénomènes de système, il faut tenir compte de la charge d'enseignement confiée au débutant, des modifications de cette charge d'année en année, du type d'accueil et d'encadrement présent dans l'établissement, des types et de la

variété des mesures de soutien formel et informel, de la formation à l'encadrement des débutants pour le personnel en place et du financement alloué aux mesures d'insertion. Au collégial, le débutant est d'abord rattaché à un département. C'est le département qui lui fournit ordinairement le soutien nécessaire pour ce qui a trait aux savoirs disciplinaires enseignés des cours à sa charge. Selon la contribution de ce ou de ces cours dans un ou plusieurs programmes, le jeune enseignant pourra être accompagné par des enseignants d'autres départements. La participation du débutant aux rencontres des équipes programme peut aussi exercer une influence sur sa manière de comprendre et de réviser ses enseignements.

Du côté de la logique des acteurs, on doit considérer que les jeunes enseignants ne sont pas passifs devant les événements, les difficultés et les exigences auxquels ils font face. Au contraire, ils interprètent et reconstruisent ce qu'ils vivent, ils élaborent, expérimentent et évaluent diverses stratégies de résolution des problèmes qui se posent au jour le jour. Le débutant agit en fonction des actions qu'il a menées, des événements qui se sont produits et de l'information dont il dispose. Il reste près des tâches immédiates, des personnes avec lesquelles il interagit quotidiennement et des effets des décisions pédagogiques prises à un moment donné de son évolution professionnelle. La constitution de logiques plus réfléchies se réalise à long terme, suite au cumul des actions d'insertion (et de formation), des décisions prises et des reconstructions de plus en plus organisées des phénomènes d'enseignement.

LES PROGRAMMES D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Bilan de travaux américains

Aux ordres primaire et secondaire, l'intérêt marqué pour l'insertion des enseignants remonte au début des années quatre-vingt. Gold (1996) fait une synthèse des programmes et de la recherche sur l'insertion, dans laquelle elle retrace l'histoire de l'implantation de politiques gouvernementales ainsi que du développement de programmes dédiés à l'insertion professionnelle des enseignants. Ce foisonnement de politiques et de publications est rarement soutenu par des programmes de recherche permettant l'évaluation systématique des politiques et des mesures d'insertion. De plus, dans l'urgence d'agir ou d'obtempérer aux injonctions gouvernementales, on a souvent escamoté l'articulation des fondements conceptuels des programmes, particulièrement pour ce qui a trait au mentorat. Dans les pires des cas, les ressources nécessaires n'ont pas été allouées.

Cet intérêt pour l'insertion est beaucoup plus atténué à l'enseignement supérieur, bien qu'on observe une croissance marquée des mesures de soutien aux débutants depuis le début des années quatre-vingt-dix (Conseil supérieur de l'éducation, 2000 ; Loiola, 2001). Vu le caractère plus récent de cet intérêt,

les revues de littérature pour cet ordre cherchent à inventorier les pratiques d'insertion en cours, alors qu'aux ordres primaire et secondaire, on tente d'en faire un bilan critique et d'identifier les composantes d'un système efficace.

Loiola (2001) remarque la diversité des modèles organisationnels, des approches pédagogiques et des fondements de la formation pédagogique procurée en contexte universitaire. Sept scénarios organisationnels sont alignés sur un continuum de formalisation et d'institutionnalisation : 1) socialisation informelle (apprentissage sur le tas par essais et erreurs) ; 2) formation issue des évaluations de l'enseignement et motivée par le désir de promotion à un rang professoral plus élevé ; 3) programmes de soutien aux innovations pédagogiques ; 4) journées pédagogiques ; 5) conseil pédagogique individualisé ; 6) formations institutionnalisées organisées selon l'offre et la demande ; 7) programmes institutionnalisés. Les approches pédagogiques semblent s'inspirer de plus en plus des écrits sur la pensée réflexive et le développement professionnel des enseignants : l'utilisation des pairs comme source de rétroaction critique, le monitorat entre collègues, la participation des étudiants aux évaluations de l'enseignement et aux discussions pédagogiques, l'autoévaluation et la constitution de portfolios d'enseignement. Les fondements de la formation sont tellement diversifiés qu'ils résistent aux efforts de classification. À titre d'exemples, on décèle encore l'importance de la pédagogie transmissive puisque certaines institutions se disent centrées sur les contenus. D'autres formations sont basées sur l'individualisation de l'enseignement. Dans les dernières années, les valeurs de l'entreprise ont pénétré certaines institutions qui disent avoir adopté une perspective « client » et promouvoir la « qualité totale ».

Récemment, diverses propositions ont été formulées pour rendre obligatoires un ensemble d'activités dites de « formation initiale » dans les premières années d'enseignement en contexte universitaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Une évaluation des modèles et des pratiques en cours, qui en établirait les apports à la dynamique complexe de l'insertion professionnelle, pourrait enrichir ce débat.

Tout en prenant des distances nécessaires, compte tenu des différences d'ordre d'enseignement, nous avons retiré quelques leçons du bilan réalisé par Gold (1996) au sujet des programmes d'insertion utilisés aux États-Unis auprès des enseignants des ordres primaire et secondaire. On notera que les mesures mentionnées débordent largement les cadres des activités de formation dite initiale, et que le bilan commence par une appréciation de l'envergure des besoins des débutants qui s'insèrent non seulement dans des classes mais aussi dans un réseau complexe de relations interpersonnelles, professionnelles et institutionnelles.

1. Les besoins des enseignants en insertion sont multidimensionnels. Les enseignants ont besoin de soutien directement relié à leur enseignement et aussi de soutien psychologique. Du côté de l'enseignement, les besoins d'aide les plus souvent cités concernent les problèmes de discipline des élèves, les moyens de motiver les élèves, la prise en compte des différences individuelles, l'évaluation des travaux des élèves, l'organisation des activités en classe et les manières d'obtenir du matériel didactique. Ces besoins ont trait à des connaissances et à des habiletés reliées aux savoirs pédagogiques généraux. Plus récemment, on a commencé à reconnaître que les activités d'insertion devraient aussi traiter des modes de transformation des contenus d'enseignement (savoirs didactiques). Quant aux besoins d'ordre psychologique, il ne s'agit pas seulement, ainsi qu'on s'y est longtemps limité, d'écoute attentive et bienveillante et de soutien émotif dans les moments difficiles. Les jeunes enseignants doivent être soutenus et équipés pour acquérir une certaine maîtrise de leur environnement de travail, pour apprendre à se développer professionnellement, à gérer le stress et à prévenir l'épuisement professionnel.
2. La reconnaissance du caractère multidimensionnel des besoins des jeunes enseignants implique qu'au lieu de concevoir les programmes d'insertion comme une suite d'activités isolées, on les pense comme des **systèmes de soutien aux jeunes enseignants** (*beginning teacher support systems*). Idéalement, un tel système inclurait des enseignants débutants et des enseignants d'expérience ; un mentor ou un système de soutien par quelques collègues tout au cours de l'année scolaire ; une composante de formation pour le mentor ou une équipe de soutien du mentor pour l'assister dans l'encadrement du nouveau venu ; un programme de perfectionnement basé sur les besoins des débutants, dont le contenu est discuté par le débutant et le mentor ; des ressources spécifiques provenant de l'État et de l'employeur ; un processus d'évaluation spécifique pour les débutants et un dispositif d'évaluation de l'efficacité du système de soutien.
3. Les formes de soutien sont diversifiées. Ainsi, le soutien individuel peut provenir de diverses sources – parrain, mentor, collègues ayant des affinités, conseiller pédagogique – alors que le soutien collectif provient des pairs regroupés autour de formateurs qui procurent à la fois confirmation et mise à l'épreuve. Enfin, récemment, l'on voit apparaître diverses formes de réseaux électroniques d'entraide : lieux de « cyberbavardage » (*chat*) pour échanges informels entre les débutants, sites permettant de déposer des documents, devis, outils élaborés dans le cadre d'activités de perfectionnement et d'enseignement, babillards, forums, courrier électronique personnalisé, accès à des banques de données, à des répertoires de matériel, etc.

4. Malgré beaucoup d'insistance sur la contribution irremplaçable des mentors, on déplore l'absence de conceptualisation adéquate de ce rôle et le manque de préparation des enseignants expérimentés pour assumer celui-ci. Il n'y a pas de consensus sur le contenu de la formation et de l'encadrement à leur assurer. Certains proposent une formation de type plus technique centrée sur les habiletés de gestion de classe et de gestion de la matière à acquérir par les débutants, alors que d'autres suggèrent une formation spécifique à la fonction de mentorat (habiletés de relations interpersonnelles, *coaching*, modelage, supervision non évaluative, etc.). Le manque de définition précise des buts et des fonctions du mentorat est cause d'incertitudes et de frustrations, *a fortiori* quand les ressources nécessaires ne sont pas allouées.
5. Il est fondamental de distinguer entre la rétroaction procurée au débutant pour des fins de développement professionnel et l'évaluation administrative pour fins d'emploi. Ce qui veut dire distinguer leurs buts respectifs, spécifier le type d'information utilisée pour chacune, expliciter les processus qui seront employés pour cueillir, analyser, interpréter et utiliser l'information sur l'enseignement du débutant.
6. La présence de politiques institutionnelles relatives à l'insertion des nouveaux enseignants est capitale. Elle assure l'allocation de ressources sans lesquelles les programmes d'insertion ne peuvent être implantés. Les stratégies d'implantation doivent avoir été bien articulées. Elles doivent définir soigneusement quels sont les rôles des instances et des divers intervenants, spécifier les contenus de formation qui seront nécessaires pour que les divers intervenants assument leurs rôles et prévoir comment les fonds seront alloués aux différentes étapes du programme. Des stratégies mal pensées conduisent à l'échec ou à l'abandon des programmes d'insertion.
7. Alors que la pierre angulaire d'un programme de formation à l'enseignement est la conception spécifique de l'enseignement qui le fonde, il semble que l'action et la rhétorique aient pris le dessus sur l'articulation de tels fondements. Sans conception spécifique de l'enseignement qui guide la sélection des contenus de formation et l'action des divers participants, il est impossible de se prononcer sur la valeur des programmes, sur les processus utilisés et sur leurs conséquences sur les enseignants débutants.

CONCLUSION

Les débuts dans l'enseignement établissent les fondements de l'identité professionnelle de l'enseignant et orientent plusieurs décisions importantes sur l'orientation de sa carrière. Processus complexe impliquant de multiples transactions entre

le jeune professionnel, les acteurs et l'univers de symboles du milieu de travail ; à l'ordre collégial, l'insertion professionnelle porte le poids d'une double intégration : intégration d'une culture institutionnelle et intégration d'une identité professionnelle qui se greffe sur celle de spécialiste d'une discipline.

Les écrits recensés mettent en évidence la pluralité et le caractère multidimensionnel des besoins de soutien des jeunes enseignants. Un tel constat a inspiré la mise sur pied de plusieurs types de mesures de soutien individuel et collectif, d'activités formelles et informelles et d'intégration à des réseaux d'entraide professionnelle. Loin de s'apparenter à un catalogue d'activités consécutives ou isolées, les activités de formation sont intégrées à un système d'accompagnement et de soutien qui mobilise plusieurs ressources du milieu de travail et qui s'appuie sur des politiques institutionnelles.

Ces conclusions portent à réfléchir alors que l'on débat d'une formation professionnelle initiale pour les enseignants du collégial (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Les travaux sur l'insertion des jeunes enseignants font en effet ressortir que cette formation s'intègre à un ensemble de mesures permettant de répondre aux nombreux besoins des débutants et de les aider à construire le sens de cette importante transition identitaire. L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants nécessite donc une prise en charge collective et institutionnelle sans laquelle l'accès à l'héritage pédagogique des collègues d'expérience serait hasardeux, pour ne pas dire compromis. ■

draymond@courrier.usherb.ca

RÉFÉRENCES

- BORKO, H. et PUTNAM, R.T. (1996). "Learning to teach". In D. BERLINER et R. CALFEE (dir.), *Handbook of educational psychology*, (p. 673-708). New York: MacMillan.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). *Enseigner au collégial : Une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *La formation du personnel enseignant au collégial : Un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Gouvernement du Québec.
- DARESH, J. C. (1998). "Preparation programs in supervision". In G. R. FIRTH et E. F. PAJAK (dir.), *Handbook of research on school supervision* (p. 944-956). New York: MacMillan.
- DUBAR, C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». *Revue française de sociologie*, XXXIII(4), 505-529.
- DUBAR, C. (1994). « À propos de l'insertion professionnelle : L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel ». *Revue française de sociologie*, XXXV(2), 283-291.

- GOLD, Y. (1996). "Beginning teacher support : Attrition, mentoring and induction". In J. SIKULA, T. J. BUTTERY et E. GUYTON (dir.), *Handbook of research on teacher education*, 2^e éd., (p. 548-594). New York: MacMillan.
- HUBERMAN, A. M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- LALIBERTÉ, J. et DORAI, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Collection PERFORMA.
- LOIOLA, F. (2001). *Les conceptions éducationnelles des nouveaux professeurs d'université dans un contexte particulier de socialisation professionnelle*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- LORTIE, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MUKAMURERA, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- RAYMOND, D. (1998). « Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel ». *Vie pédagogique*, 107, 33-37.
- RAYMOND, D. (1999). « " Cessez de réarranger les chaises sur le pont du Titanic " : Vers une réorientation de la recherche sur la formation à l'enseignement ». *Bulletin du CREFPE*, 5(2), 15-19.
- RAYMOND, D. (à paraître). « En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire ». In Y. LENOIR et M. H. BOUILLIER (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation professionnelle*.
- RAYMOND, D. et HADE, D. (2000). *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC). Version 5*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, PERFORMA-collégial.
- RICHARDSON, V. (1996). "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". In J. SIKULA, T. J. BUTTERY et E. GUYTON (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, 2^e éd., (p. 102-119). New York: MacMillan.
- TARDIF, M., RAYMOND, D., MUKAMURERA, J. et LESSARD, C. (mars 2001). « Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement ». In C. ST-JARRE et L. DUPUY-WALKER (dir.), *Regards multiples sur le temps*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- TÉTREAU, É. (1^{er} avril 1993). *Prospective des besoins du réseau collégial* ; suites à la Commission parlementaire concernant le perfectionnement du personnel pédagogique, p.16.
- WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. et MOON, B. (1998). "A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry". *Review of educational research*, 68(2), 130-178.
- ZEICHNER, K. M. et GORE, J. M. (1990). "Teacher socialization". In W. R. HOUSTON M. HABERMAN, & J. SIKULA (Eds), *Handbook of research on teacher education*, (p. 329-348). New York: MacMillan.
- ZEICHNER, K.M. et HOEFT, K. (1996). "Teacher socialization for cultural diversity". In J. SIKULA, T. J. BUTTERY et E. GUYTON (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, 2^e éd., (p. 525-547). New York: MacMillan.

Professeure agrégée au Département de pédagogie, Danielle RAYMOND est responsable des programmes de 2^e cycle à PERFORMA. Elle fait actuellement l'expérimentation du Module d'insertion professionnelle des enseignants du collégial (MIPEC) dans trois collèges. Ses objets et intérêts de recherche comprennent la socialisation professionnelle des enseignants, le rôle des préconceptions détenues par les futurs enseignants dans la formation initiale, ainsi que l'utilisation d'approches biographiques en recherche sur le développement professionnel des enseignants. Elle est membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

La formation continue du personnel enseignant au département de Design d'intérieur

Élizabeth Côté

*Consultante
en développement pédagogique*



La réforme au collégial n'aura pas été sans provoquer certains remous. En effet, au-delà du message, le personnel enseignant était appelé à modifier sensiblement ses méthodes, ses approches et son organisation pédagogiques. Dans certains milieux, on aura privilégié l'implantation immédiate de la réforme, favorisant ainsi l'adoption des programmes et des contenus proposés par le ministère, plutôt que l'appropriation du pouvoir sur ses propres actions locales par l'invention de méthodes et de contenus originaux. Dans d'autres milieux, on aura plutôt attendu que le personnel enseignant expérimente certains aspects de la réforme, évalue la portée de ses actes et identifie des moyens adaptés à la réalité locale pour entamer un véritable changement.

UNE DÉMARCHÉ POUR SE REMETTRE EN QUESTION

Pour plusieurs, prendre les moyens signifiait d'abord se doter d'une formation axée non seulement sur le principe fondamental de la réforme, soit le développement de compétences, mais sur les considérations pratiques qui en découlent. C'est ainsi qu'au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, les enseignants et les enseignantes du département de Design d'intérieur ont entrepris une démarche visant « l'appropriation et l'application » de la réforme. De cette façon, ils ne

voulaient pas uniquement se contenter de faire ce qui leur était demandé, mais également comprendre ce qu'ils faisaient et pourquoi ils le faisaient.

Une telle démarche demande à tous ceux et celles qui s'y inscrivent, non seulement d'y investir beaucoup de temps, mais aussi et surtout de remettre en question leurs pratiques pour envisager des changements dans leur façon d'enseigner. Cette demande exige en outre de leur part qu'ils placent l'élève au centre de ses apprentissages, de manière que celui-ci soit appelé à construire ou à coconstruire ses connaissances, à traiter l'information et non seulement à se contenter de la mémoriser. De telles préoccupations doivent désormais présider à la planification de toutes les activités du personnel enseignant.

UN PROCESSUS ORIENTÉ VERS LA COMPÉTENCE FINALE

La formation organisée par et pour les enseignants et les enseignantes du département de Design d'intérieur aura donc mené d'abord à l'élaboration d'un plan cadre, par lequel on s'est assuré de la transférabilité des savoirs d'un cours à l'autre, tout en respectant l'idée d'une compétence unique pour le finissant et la finissante. C'est ainsi que les compétences dites disciplinaires sont articulées autour de cinq grands thèmes qui couvrent la démarche laquelle

doit s'inscrire tout designer qui entreprend un projet sur le marché du travail. Cette démarche comporte les étapes suivantes : l'analyse des besoins du client, la conception, la sélection, la réalisation et la présentation du projet. Les enseignants et les enseignantes deviennent de plus en plus conscients que, pour développer de telles compétences, il faut que les élèves maîtrisent leur langue, celle-ci étant le support de la pensée. Il faut aussi qu'ils développent leur capacité de réflexion, ce à quoi contribuent les cours de philosophie.

Une épreuve synthèse de fin de programme a également été construite en tenant rigoureusement compte de l'apport

La réforme au collégial et l'approche par compétences ont incité les enseignants et les enseignantes du département de Design d'intérieur à remettre en question leurs méthodes pédagogiques et leurs outils d'évaluation. À titre de personne ressource, M^{me} Élizabeth Côté nous a amenés à concevoir l'élève comme le responsable de ses apprentissages. Notre objectif est devenu celui de transmettre des informations que les élèves pourront s'approprier afin que celles-ci deviennent leurs connaissances. Le bilan positif de nos expérimentations nous motive à poursuivre cette démarche collective de réflexion sur nos pratiques pédagogiques.

Yolande BUJOLD, coordonnatrice du département de Design d'intérieur

de chacune des disciplines, tant en termes d'efforts demandés que de leur importance relative dans le cadre du développement de la compétence finale. Des échelles d'évaluation basées sur la maîtrise de la compétence sont venues remplacer les épreuves sommatives, dont le résultat final bien souvent consistait, auparavant, en une compilation de notes colligées tout au long de la formation. Le personnel enseignant s'est ainsi rallié à l'idée qu'une compétence ne pouvait être « décortiquée » de cette façon, mais qu'elle devait plutôt être appréciée dans son ensemble. On considère que la compétence du designer doit désormais se développer tout au long d'un processus d'apprentissage, et qu'il est par conséquent impossible de l'évaluer avant la fin.

L'évaluation formative en cours d'apprentissage est donc favorisée. On assure alors à l'élève le droit à l'erreur, respectant ainsi les fondements mêmes de l'évaluation formative. Des outils d'évaluation ont donc été élaborés pour mettre en relief cette philosophie. Ces outils

sont communs pour l'ensemble des enseignants du département. Ils favorisent ainsi une application uniforme de la nouvelle politique d'évaluation auprès de tous les élèves.

L'EXPÉRIMENTATION DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES NOUVELLES

Présentement, les enseignants et les enseignantes du département en sont à l'appropriation et à l'expérimentation des pratiques et des méthodes pédagogiques nouvelles. Ils s'efforcent de tenir compte du rythme et du style d'apprentissage de l'élève et de faciliter le plus possible le développement des compétences disciplinaires tout en favorisant l'accroissement des habiletés intellectuelles de haut niveau.

La formation à laquelle les enseignants et les enseignantes participent respecte l'idée même de l'approche par compétences. Les exposés magistraux sont réduits afin de ne présenter que la partie de l'information dont les participants ont besoin

pour effectuer les activités proposées. Les connaissances antérieures sont grandement sollicitées. Les enseignants sont appelés à travailler en équipe et à expérimenter diverses approches pédagogiques, tout en laissant une place prépondérante à l'intégration des connaissances et à l'analyse réflexive. ■

elico@videotron.ca

Élizabeth CÔTÉ détient un doctorat et est chargée de cours à l'Université Laval de Québec, où elle est responsable du développement professionnel du personnel scolaire dans le cadre de la réforme du curriculum. Travailleuse autonome, ses tâches principales comprennent l'élaboration de programmes et de projets de formation continue, ainsi que la création et l'animation d'ateliers de formation en lien avec les projets. Conférencière et chercheuse, elle a aussi publié en collaboration des articles dans des revues consacrées à l'éducation.

Maîtriser sa discipline : des idées et des pratiques à construire*



Suzanne Laurin
Professeure de didactique
Département de géographie
Université du Québec à Montréal

La conception du Conseil supérieur de l'éducation en regard de la formation des enseignants du collégial repose sur une certaine idée de la relation qui existe entre une discipline, son épistémologie et son enseignement. Cette proposition de *compétence disciplinaire*, aussi stimulante soit-elle, m'apparaît néanmoins assez idéaliste ; elle soulève plusieurs questions sur les présupposés qui la sous-tendent, les difficultés de sa matérialisation et sur la spécificité même d'une didactique disciplinaire au collégial.

J'organiserai mes commentaires autour des questions que la lecture de l'avis a suscitées. Ces questions sont formulées dans l'intention d'ajouter un grain de sel aux séances de travail qui actualiseront cette proposition de référentiel de compétences. Mes commentaires portent sur la nature d'une « discipline », plus particulièrement dans le domaine des sciences humaines au collégial, et sur les défis que la mise en œuvre d'une telle formation disciplinaire me semble représenter.

POURQUOI LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL N'EST-ELLE PAS RELIÉE AU CONTEXTE SOCIO-ÉDUCATIF DU QUÉBEC ?

À la lecture du chapitre 2 intitulé « Un regard sur les autres ordres d'enseignement », je constate que la formation à l'enseignement collégial, présentée comme un « projet collectif

* Cet article constitue une réaction à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, paru en mai 2000 et intitulé *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, et il met plus particulièrement l'accent sur le volet didactique de l'enseignement.

enraciné dans le milieu », n'est pas située par rapport à l'ensemble du contexte socio-éducatif au Québec. Le ton est neutre, comme si le « milieu » et son projet n'étaient pas influencés ou même orientés par certaines réalités du Québec contemporain. Une réforme de l'école obligatoire est en cours actuellement. Réalisée à partir de la notion de compétences transversales et disciplinaires, elle touche les contenus d'enseignement du primaire et du secondaire, ainsi que la formation universitaire à l'enseignement. Je suis toujours étonnée de constater à quel point le primaire, le secondaire et le collégial évoluent sur des planètes différentes.¹ La réforme scolaire tente des arrimages entre le primaire et le secondaire. Il me semble que la compétence disciplinaire de l'enseignant du collégial, en particulier en sciences et en sciences humaines, devrait le rendre capable de saisir les différentes logiques qui interviennent dans la construction d'une discipline scolaire du primaire au collégial, de cerner la spécificité propre de sa discipline au collégial par rapport aux autres ordres d'enseignement, de préparer son enseignement en fonction des représentations et de la culture scolaire de ses élèves. Quand on parle de compétences transversales et disciplinaires, de discipline d'enseignement, de « regard épistémologique sur la discipline » et de didactique, est-ce qu'on entend la même chose au primaire, au secondaire, au collégial et même à l'université ? La notion de compétence, définie au chapitre suivant, n'est pas articulée dans une perspective critique face aux enjeux des programmes du primaire et du secondaire. Comment le collégial peut-il évoluer en dehors de ces considérations, surtout s'il reprend le même langage en circulation dans la culture de l'entreprise et de l'école ?

JUSTEMENT, DE QUELLE DISCIPLINE ET DE QUELLE DIDACTIQUE PARLE-T-ON ?

Quelle conception de la relation entre la discipline, son épistémologie et son enseignement l'avis du Conseil privilégie-t-il ? Si le propos a l'immense mérite de poser les termes de cette relation, ce qui invite au débat et au développement des

1. Mes expériences au collégial d'abord, puis comme professeure au Département de géographie et comme consultante au MÉQ dans le cadre de la réforme du programme de géographie du secondaire m'ont amenée à réfléchir aux différentes logiques disciplinaires, à leur relative autonomie et à l'impact de cette réalité sur la construction des disciplines scolaires.

pratiques, il reste encore beaucoup à faire pour en clarifier la teneur. Dans la vie intellectuelle et institutionnelle, le chemin n'est pas tracé en ligne droite entre ces trois termes. Si le Conseil reconnaît qu'il existe un « écart entre la formation disciplinaire dispensée dans les universités et les exigences disciplinaires du collégial » (p. 15), sa conception confond encore la discipline d'enseignement et la discipline scientifique de référence. Quelle « discipline » l'enseignant doit-il maîtriser ? La maîtrise de sa discipline universitaire implique-t-elle une maîtrise de sa discipline d'enseignement ? L'histoire des disciplines scolaires et les recherches sur l'enseignement ont montré que non. La discipline n'est pas « une » : la discipline d'enseignement n'est pas la discipline savante et il existe de nombreuses différences au sein même de chacune de ces catégories. L'épistémologie du savoir scolaire et l'épistémologie de la science sont deux domaines certes en lien, mais suffisamment distincts pour que cela soit pris en considération dans la formation à l'enseignement.

Le Conseil avance d'ailleurs des réserves qui vont dans ce sens, mais il semble tout de même sous-entendre que toutes les disciplines universitaires offrent une formation épistémologique, historique et méthodologique, laquelle, en admettant qu'elle soit offerte, est nécessaire et pertinente à l'enseignant du collégial. Or, certains domaines universitaires de connaissance ont évolué de telle sorte que les finalités professionnelles et scientifiques poursuivies ont peu à voir avec les finalités d'une formation fondamentale et générale. Toutes les caractéristiques de la compétence disciplinaire d'enseignement énumérées dans l'avis, si elles me semblent justes, n'ont pas toujours de correspondance avec la discipline universitaire. En géographie, c'est flagrant. La discipline universitaire comprend trois composantes : la géographie physique, la géographie humaine et une composante technologique (les technologies géographiques : système d'information géographique, géomatique, cartographie, télédétection). La dernière réforme du baccalauréat a éliminé le cours de méthodologie et d'*Évolution de la pensée géographique*. Or, l'école, tant secondaire que collégiale, met maintenant au programme une géographie sociale axée sur la compréhension des territoires et de leurs interrelations à différentes échelles spatiales. Pour que ces arrimages puissent se faire, encore faut-il que les principaux intervenants soient conscients des ruptures et des nécessaires convergences à construire.

Les autres baccalauréats en sciences humaines offrent toutefois des cours de méthodologie et d'épistémologie mais dans la perspective de former, par exemple, un sociologue et non un professeur de sociologie au collégial. Les gens croient encore qu'une « solide formation dans la discipline », selon l'expression consacrée, fait automatiquement un bon professeur de la discipline dans un autre ordre d'enseignement. L'erreur ne se situe pas sur le plan pédagogique, elle se situe sur le plan du contenu et de sa didactique (construction, sélection et organisation des savoirs).

Le sens à donner à l'expression « s'appuyer sur une solide formation disciplinaire » est à revoir, dans une culture où le « penser » se définit à partir de la notion de problème² et où les frontières de la discipline sont à la fois, paradoxalement, de plus en plus ouvertes et de plus en plus spécialisées. Qu'est-ce qu'un problème d'histoire pour un historien universitaire ? Qu'est-ce qu'un problème d'histoire pour un enseignant du cours *Civilisation occidentale* au cégep ? Dans cette nouvelle culture scolaire, savoir identifier « ce qui fait problème » et développer la capacité de construire et de faire construire des problèmes en situation d'enseignement devient peut-être la dimension la plus importante d'une compétence didactique. Voilà un problème de contenu pas du tout facile à résoudre et tout à fait distinct de la compétence pédagogique.

La même idée s'applique à la formation épistémologique. Le Conseil est sans doute conscient que sa définition de l'épistémologie³ prend en compte les besoins éducatifs et la réalité de l'enseignement au collégial et, de ce fait, se distingue nettement de l'épistémologie des sciences telle qu'elle s'enseigne à l'université. L'expérience du baccalauréat d'enseignement secondaire de l'UQAM, où un cours d'épistémologie des sciences humaines est obligatoire à la fin d'un parcours de quatre ans, témoigne du fait que les philosophes ne voient pas le domaine de l'épistémologie sous l'angle de l'épistémologie du savoir scolaire. Deux univers intellectuels se confrontent, celui de la connaissance scientifique dans le monde académique et celui de la connaissance disciplinaire dans le monde scolaire.

La plupart des universitaires avec qui j'ai eu l'occasion de discuter de cette question considèrent que les étudiants et les étudiantes doivent avoir fait l'expérience d'une discipline avant d'en étudier l'épistémologie. Ces derniers offrent d'ailleurs une grande résistance à ce type de formation : ils préfèrent généralement le concret, l'expérience, la réalité, l'empirisme. Il m'arrive de penser qu'il faut avoir atteint au moins la quarantaine avant de sentir le besoin ou d'avoir la capacité de se lancer dans cette aventure intellectuelle ! Il est fort probable que

2. Sur ce sujet, lire Michel Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, Collection « Éducation et formation », 1999.

3. « Cette compétence disciplinaire suppose aussi [...] une approche qui prépare à porter un regard épistémologique sur sa discipline. [...] 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. » (p. 39-40) Suit une citation de Develay dont j'extrai un élément : « Enfin, ce regard épistémologique introduit l'idée que le conflit, que les obstacles sont inhérents à la production de connaissances. » (p. 40)

quelques années d'expérience de l'enseignement d'une discipline préparent le terrain d'une réflexion épistémologique, mais je continue de penser qu'il est possible, à travers des activités et des projets disciplinaires orientés dans ce sens, d'amener de futurs enseignants à développer leur « regard épistémologique sur la discipline » de façon consciente. Il faut reconnaître et prendre en compte le fait que les disciplines des sciences humaines ne sont pas toutes au même point dans la réflexion sur leur propre construction historique et scientifique, et que l'épistémologie du savoir disciplinaire collégial reste à construire.

Comme il existe peu de spécialistes de cette question, les principaux intéressés de l'université et du collégial doivent se retrousser les manches et travailler à penser, écrire, discuter et produire cette connaissance jugée utile à l'agir social et professionnel. Je pense que les collègues doivent préciser leurs besoins en matière de formation disciplinaire (initiale et continue) et exiger des universités, dans la mesure du possible, des programmes ou des certificats qui les respectent.

PUISQUE LE CONSEIL RECONNAÎT L'IMPORTANCE D'UNE COMPÉTENCE DIDACTIQUE, POURQUOI CELLE-CI N'APPARAÎT-ELLE PAS EXPLICITEMENT AU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES ?

Le mot « didactique » et la réalité qu'il sous-tend ont mis du temps à intégrer les collèges. L'avis du Conseil propose en quelque sorte de corriger cette lacune et il faut s'en réjouir. Toutefois, il est étonnant de constater qu'il ne pousse pas l'argument jusqu'au bout. Il n'est pas suffisant d'énoncer que l'enseignant doit « maîtriser sa discipline », il importe de nommer explicitement ce travail de transformation et de reconstruction du savoir par le terme didactique.

Je pense que l'acquisition d'une compétence didactique passe par l'exercice de construire un contenu d'enseignement, à partir, par exemple, d'un problème de société dont la compréhension nécessite la formulation de questions-clés et le recours à des savoirs disciplinaires. Si j'avais à définir ce qu'est la compétence didactique d'un enseignant ou d'une enseignante du collégial, je dirais qu'elle réside essentiellement dans sa capacité à interroger et à organiser les contenus d'enseignement à partir des points suivants. Il n'y a pas d'ordre à privilégier, il s'agit d'un espace-didactique, d'une sorte de compétence didactique en mouvement :

- ◆ La construction de *problèmes disciplinaires et interdisciplinaires* : les fonctions, les formes et les statuts du problème ; la justification du choix des objets ; les ambivalences et les ambiguïtés qui apparaissent ; la distinction entre la construction et la résolution des problèmes.
- ◆ La *formulation de questions clés* (organisatrices du savoir et de l'agir)⁴ : les enjeux qui y sont liés, les significations et les

valeurs des questions posées au réel, la nature des liens avec les autres étapes de l'argumentation et du raisonnement, le fil conducteur du cours ou ce qui constitue une idée ; l'élaboration d'une réponse.

- ◆ La *construction d'activités d'enseignement* disciplinaire ou interdisciplinaire : leur pertinence éducative, la cohérence et la rigueur de l'activité en regard du problème et des questions posées ; la construction d'un raisonnement, celui de l'enseignant ou de l'enseignante et celui de l'élève, sur une idée discutée dans la discipline ; la levée d'obstacles cognitifs (concepts ou des objets de la discipline enseignée) ; les formes d'évaluation de ces contenus disciplinaires.
- ◆ L'articulation critique des *pratiques sociales de référence*⁵ au contenu d'enseignement : la conscience de l'évolution de la demande sociale, de l'organisation du travail et des mouvements sociaux, et la construction des liens avec la discipline enseignée.
- ◆ L'articulation critique des *productions culturelles en circulation dans la société* au contenu d'enseignement : la connaissance des productions savantes, des lieux de débats, des productions de vulgarisation scientifique, des productions culturelles, des lieux de création et la construction de liens avec la discipline enseignée.

La principale difficulté réside ici dans la nécessité de relier la didactique des disciplines, encore peu développée, à la didactique générale. Il faudra inventer des solutions nouvelles pour aider à la réalisation de ce travail.

QUI VA ASSURER CETTE FORMATION ?

Je partage entièrement le constat du Conseil à l'effet qu'il existe un écart entre les baccalauréats disciplinaires et les besoins du collégial : les programmes ne répondent pas aux besoins d'ouverture sur les autres disciplines et ne préparent pas à porter un regard épistémologique sur sa discipline. Mais je pense que les raisons de cette situation devraient être approfondies. L'affaire est importante : qui va assurer cette formation ? Le Conseil développe sa proposition sans tenir compte des transformations profondes qui affectent l'université d'une

-
4. Voir Suzanne Laurin, « Le rôle de la question dans le raisonnement en géographie », *Traces*, janvier-février, p. 10-13, 2001.
 5. Le terme est utilisé par M. Develay (1993) qui l'emprunte lui-même à J. L. Martinand (1986). Il renvoie à des « activités sociales diverses (activités de recherche, de production, d'ingénierie, mais aussi activités domestiques et culturelles) pouvant servir de référence à des activités scolaires ». Develay soutient que, dans la plupart des disciplines, le savoir à enseigner origine des savoirs savants *et* des pratiques sociales de référence.

part et l'organisation même des savoirs d'autre part. En voici deux exemples.

- ◆ Dans un contexte d'augmentation des moyennes cibles dans les cours, de rationalisation des programmes et de préparation des contrats de performance, il me semble un peu naïf de penser que les programmes de sciences humaines, dont une partie des savoirs évolue vers des finalités de plus en plus techniques, technocratiques et instrumentales, favorisent ou même encouragent la réflexion épistémologique des universitaires sur leur discipline. Et je ne parle même pas du domaine de la didactique des sciences humaines, littéralement sous-développé dans l'université québécoise. Le mot « épistémologie » a la cote actuellement et ses significations se sont multipliées mais, dans les faits, seule une minorité de professeurs s'intéressent à ces questions et seule une minorité d'étudiants ne résistent pas à leur apprentissage. Autrement dit, l'université n'existe pas principalement pour répondre aux besoins des professeurs du collégial, elle a ses propres règles de fonctionnement, ses finalités, ses contradictions, ses problèmes. Le Conseil ne semble pas mesurer l'impact de cette réalité sur sa proposition.

- ◆ Les tensions entre la formation disciplinaire et la formation interdisciplinaire sont importantes à l'université. Le département, les programmes (« l'approche programme » est une spécificité culturelle du collégial qui n'existe nulle part ailleurs) et l'identité professionnelle sont principalement disciplinaires. Si les programmes et les départements les plus récents se sont organisés autour d'objets d'étude (environnement, éducation, science, technologie et société, études urbaines et touristiques) plutôt qu'autour de découpages disciplinaires, le lieu disciplinaire reste encore le noyau central de la formation universitaire. Bien qu'il soit question d'interdisciplinarité dans les débats scientifiques depuis une trentaine d'années, les changements institutionnels dans ce sens sont rares au Québec. Les recommandations du Conseil sont à lire dans ce contexte.

Dans cet avis, le Conseil a fait valoir l'importance de la compétence disciplinaire et didactique. Il a surtout levé le rideau sur un grand nombre de problèmes à résoudre, tant sur le plan conceptuel qu'organisationnel, ce qui convie tous les intéressés à des tables de travail pour développer les significations de cette compétence didactique et les pratiques nouvelles à mettre en œuvre. En matière de compétence didactique, il m'apparaît d'abord important d'intégrer celle-ci au référentiel commun de compétences, de mieux cerner ce qui caractérise la discipline d'enseignement du collégial par rapport aux ordres d'enseignement secondaire et universitaire et, enfin, de créer ces lieux de travail et ces collaborations pour développer concrètement la formation à cette compétence. ❏

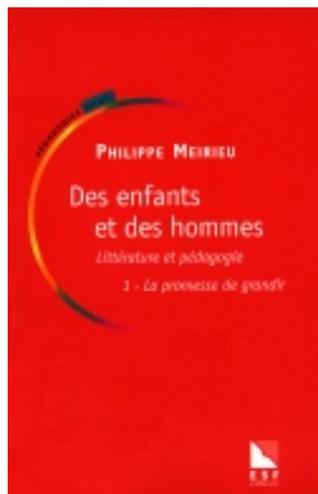
laurin.suzanne@uqam.ca

Suzanne LAURIN enseigne la didactique de la géographie et des sciences humaines ainsi que l'histoire et l'épistémologie des savoirs scolaires. Elle est cochercheuse, avec Robert Martineau du département d'histoire à l'UQAM, dans le projet de recherche FCAR (1999-2001) « Élaboration d'une didactique des sciences humaines centrée sur le raisonnement en géographie et en histoire ». Elle a coorganisé, avec Juan-Luis Klein, le Forum « La société en redéfinition : la place de la géographie », tenu à l'UQAM en avril 2000. Parmi ses publications récentes, notons le collectif qu'elle a codirigé avec Christiane Gohier, paru en 2001 aux Éditions Logiques sous le titre Entre culture, compétence et contenu : La formation fondamentale, un espace à redéfinir. Elle est la rédactrice de la revue Géographes.

NOTES DE LECTURE

MEIRIEU, Philippe, Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1- La promesse de grandir, Paris, ESF éditeur, Collection « Pédagogie lessais », 1999, 133 p.

La littérature peut-elle être un outil de formation pédagogique ? Philippe Meirieu répond par l'affirmative à cette question. Alors que les « sciences de l'éducation sont condamnées à travailler sur de vastes ensembles, à tenter d'établir des règles générales, tant sur le plan des apprentissages cognitifs que sur ceux des conditions psychologiques ou sociologiques de la réussite des élèves », la littérature, elle, « peut nous permettre d'appréhender l'expérience singulière de toute entreprise éducative. » (p. 11)

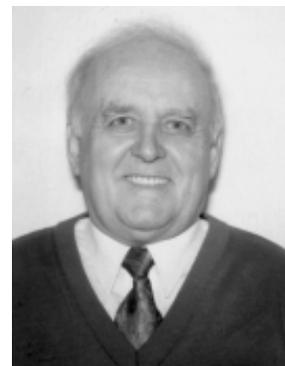


Mais, insiste-t-il, la littérature n'a pas à se substituer aux sciences humaines qui permettent aux éducateurs de « comprendre les situations et les contextes dans lesquels ils exercent leur activité », ni à la philosophie qui « assume, dans notre civilisation, la charge de l'interpellation sur les fins » (p. 15).

La littérature, soutient Meirieu, offre de « précieux moyens pour scruter au plus près ce qui se trame quand un être veut éduquer un autre et se heurte à sa légitime résistance » (p. 12). Les œuvres littéraires peuvent devenir des outils d'intelligence de la réalité éducative : elles « nous donnent à voir et à comprendre les enjeux de l'éducation en s'adressant aussi bien à notre intelligence qu'à notre sensibilité » (p. 14). Toutefois, pour qu'elles puissent jouer ce rôle dans la formation des enseignants, il lui apparaît important de choisir des œuvres « où l'enjeu éducatif est suffisamment saillant pour structurer la réflexion » (p. 16).

Dans l'ouvrage dont nous rendons compte ici, Meirieu nous fournit une vivante illustration de sa pensée en présentant dix études sur autant d'ouvrages, qui permettent de mener « une réflexion suivie » sur un même thème : « grandir ». La simple énumération des titres des chapitres et des œuvres qui y sont analysées est suffisante pour évoquer comment le thème central est déployé et pour faire ressortir l'éventail très diversifié du corpus de textes et d'auteurs mis à contribution dans la démonstration du potentiel de formation que recèle ce que Meirieu appelle une « approche pédagogique des textes littéraires ».

Jacques Laliberté
Consultant en pédagogie collégiale



Dans chacune de ces études proposées par Meirieu, on retrouve des caractéristiques qui sont perceptibles à travers toute l'œuvre de ce grand pédagogue et chercheur : la ferveur du propos, l'ouverture d'esprit, la sensibilité à l'Autre quel qu'il soit, l'omniprésence de la préoccupation éthique, la passion de l'éducation, la recherche obstinée de nouvelles stratégies pédagogiques, la vie professionnelle définie comme un engagement militant.

Au terme de la lecture de l'ouvrage, on peut légitimement se demander s'il est proche le jour où l'étude d'œuvres littéraires dans la perspective suggérée par Meirieu sera formellement inscrite dans les programmes de formation des maîtres. Mais on a des raisons de croire que quiconque s'adonne, seul ou avec d'autres, à de pareilles analyses devrait être en mesure d'en dégager des leçons pour l'orientation et la conduite de sa vie professionnelle.

- * Perceval ou « de la difficulté de grandir »
- * « Les dangers de l'obligation de grandir » : 1984 de George Orwell
- * « Quand l'amour empêche de grandir » : *La ville dont le prince est un enfant* d'Henri de Montherlant
- * « Donner le goût de grandir » : *Intermezzo* de Jean Giraudoux
- * « Affronter le mal pour grandir » : *Demian* d'Hermann Hesse
- * « Grandir sans adultes » : *Sous le règne de Bone* de Russell Banks
- * « Grandir entre deux cultures » : *L'aventure ambiguë* de Cheik Hamidou Kane
- * « Grandir en assumant son immaturité » : *Ferdydurke* de Witold Gombrowicz
- * « Aider l'autre à grandir en le préservant de notre folie » : *Dites-nous comment survivre à notre folie* de Kenzaburo Oé
- * « Grandir quand même » : *La Trêve* de Primo Levi.



NAULT, Thérèse et Jacques
FIJALKOW (Rédacteurs invités)

« LA GESTION DE CLASSE ».

Numéro thématique de la
Revue des sciences de l'éducation,
vol. XXV, n° 3, 1999, p. 451-674.

La gestion de classe : l'expression fait spontanément penser au maintien de la discipline en classe. Ce qui n'est pas faux, mais qui est incomplet, comme le soulignent, dans un texte d'introduction, les responsables de ce numéro de la *Revue des sciences de l'éducation*. Le concept a désormais une acception plus large : il renvoie à « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage (Doyle, 1986 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1995 ; Nault, 1999). » (p. 451)

On peut se représenter plus concrètement ce que connote et ce qu'exige la gestion de classe en lisant l'article de Stéphane Martineau et Clermont Gauthier intitulé « La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant » et dans lequel ils font part d'observations et de conclusions qu'ils ont été amenés à dégager à la suite d'une analyse des résultats d'une quarantaine de synthèses de recherches anglo-saxonnes conduites principalement dans des écoles primaires et secondaires (cf. p. 467-496). Ces observations et conclusions ont trait à divers aspects de la gestion de la classe selon les moments de planification de l'enseignement, d'interaction avec les élèves et de retour sur l'action.

En plus de données de type descriptif, Martineau et Gauthier signalent ce qui semble le plus positif dans les comportements, les attitudes et les activités des enseignants soulignant, en finale de leur

article, qu'il « devient presque impossible désormais de penser en arriver à un enseignement efficace en ne se souciant que du seul contenu à transmettre. Au contraire, sous toutes sortes d'aspects, les résultats colligés font ressortir que les procédures de gestion de classe doivent être considérées au cœur de l'effet enseignant. » (p. 492) Ils donnent donc du relief aux pratiques de gestion qui semblent associées aux meilleurs effets sur les élèves, ces effets pouvant être de deux ordres : « a) une meilleure réussite scolaire des élèves qui se traduit par des résultats supérieurs à des tests liés au contenu de la matière ; b) la création d'un climat de classe plus favorable à l'apprentissage. » (p. 470)

La capacité de bien gérer sa classe fait donc maintenant partie des compétences dont doit faire preuve l'enseignante ou l'enseignant dans l'exercice de sa profession. Cette compétence apparaît particulièrement nécessaire en début de carrière, pouvant même conditionner la réussite d'une carrière d'enseignant (cf. p. 456-457). Dans un article portant sur les enseignants débutants et les pratiques de gestion de classe (cf. p. 497-514), Roch Chouinard présente les résultats de recherches relatifs au processus de transformation des représentations et d'acquisition de connaissances qui se produit au cours des premières années d'enseignement et son impact sur la gestion de classe. Selon Kagan (1992), par exemple, les enseignants débutants passent par au moins deux stades (le stade de l'*idérialisation* d'abord, auquel succède un stade de *survie*) et gèrent leur classe de façon différente

à chacun des stades (cf. p. 500-501) et, selon Neale et Johnson (1994), « les débutants qui acceptent de mettre en question leurs pratiques prennent graduellement conscience de l'importance d'être constants en ce qui concerne leur gestion de classe. Ils réalisent aussi la nécessité de planifier et de mettre en place dans leur classe des règles et des procédures efficaces. » (p. 505)

Selon Poupart, plusieurs moyens utilisés pour soutenir l'insertion professionnelle des débutants pourraient aider ceux-ci à améliorer la qualité de leur gestion de classe : la démarche réflexive, l'argument pratique, la réattribution, le journal de pratique professionnelle et le portfolio, le mentorat et le groupe d'échanges entre pairs (cf. p. 507-511).

La compétence à gérer une classe peut s'apprendre et se développer. Aussi ne se surprend-on pas de lire, sous la plume de Nault et Fijalkow, qu'au Québec, « à la suite de la refonte de la formation des maîtres des années quatre-vingt-dix, les nouveaux programmes agréés en formation initiale ont, dans toutes les universités, inclus un cours obligatoire relatif à la gestion de classe. » (p. 458) Par ailleurs, soulignent ces mêmes auteurs, « malgré les efforts accomplis pour mettre en place une formation « curriculaire » à l'acquisition de la compétence à gérer une classe, il n'en demeure pas moins qu'au long d'une carrière, un enseignant, même d'expérience, doit continuellement rajuster ses acquis en fonction de chaque nouvelle situation d'enseignement-apprentissage. » (p. 461)

Ce qui est une autre façon de dire qu'en cette matière comme en tant d'autres une formation initiale, fût-elle pertinente et excellente, ne saurait apporter réponse à tous les problèmes et à tous les défis auxquels se trouvent confrontés les enseignantes et les enseignants dans leur vie professionnelle. La nécessité d'ajustements et de modifications de certaines façons de faire pourrait s'avérer inéluctable face à des transformations significatives du contexte de travail.