

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC.

URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/787497-tardif-reforme-releve-enseignante-CNDF-article-PAREA-2010.pdf>

Article de vulgarisation d'un Rapport PAREA, Collège Campus Notre-Dame-De-Foy, 2010, 14 pages en format PDF.

*\*\*\* Une bonne pratique... Diffuser cette URL, plutôt que le fichier PDF lui-même! \*\*\**



## ARTICLE DE RECHERCHE

# La réforme au collégial et la relève enseignante

Hélène TARDIF





## La réforme au collégial et la relève enseignante

Le présent document expose des résultats tirés de la recherche *Représentations des nouveaux enseignants à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences* réalisée par Hélène Tardif, chercheuse principale et enseignante en Techniques d'éducation à l'enfance, en collaboration avec Marco Gilbert et Éric Richard, chercheurs et enseignants en Sciences humaines, tous au Campus Notre-Dame-de-Foy. La recherche a été réalisée grâce au soutien accordé en 2006-2007 et 2007-2008 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Quatorze des dix-neuf collèges membres de l'Association des collèges privés du Québec ont prêté leur concours afin d'examiner les perceptions et les préoccupations des nouveaux enseignants<sup>1</sup> concernant la réforme du collégial.

Ainsi, 129 nouveaux enseignants ont répondu à un questionnaire écrit auto-administré. À la suite de l'analyse statistique des données du questionnaire, nous avons rencontré en entrevues individuelles et collectives 23 nouveaux enseignants volontaires de huit collèges différents. Nous voulions analyser avec eux les résultats du questionnaire et connaître leurs points de vue sur des aspects de notre recherche (Tardif *et coll.*, 2009).

Les résultats de la recherche sont nombreux, complexes et ont souvent un côté paradoxal. Nous choisissons, dans le présent article, de livrer ceux concernant la vision de la formation collégiale des nouveaux enseignants et leur attitude première à l'égard de la réforme. La plupart de ces résultats sont issus des entrevues.

---

<sup>1</sup> Dans le présent article, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

## ► Qui est le nouvel enseignant participant à cette recherche?

Avant d'entrer dans le vif de certains résultats de la recherche, il convient de préciser le sens que nous donnons au concept de nouvel enseignant. Il est vite apparu, lors de la recherche documentaire sur le sujet, que le simple fait de définir ce qu'est un nouvel enseignant demeure un exercice complexe (Rayou et Zanten, 2004 ; Ramé 1999, 2001). Certains chercheurs font intervenir ce concept dans leur étude sur l'identité professionnelle, d'autres dans leur recherche sur l'insertion professionnelle.

Malheureusement, aucune définition du nouvel enseignant ne permet d'établir les critères servant à déterminer la population susceptible de participer à cette recherche, dont la problématique, rappelons-le, porte sur les représentations de la relève enseignante du secteur collégial privé par rapport à la réforme au collégial de 1993 et toujours en cours. Cette réforme a transformé l'ensemble des cours offerts dans les établissements d'enseignement collégial. Comme tout le monde le sait, les cours de formation générale communs à tous les programmes pré-universitaires et techniques menant à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) ont été redéfinis et refondus en 1994-1995. Puis, tant les programmes pré-universitaires que les programmes techniques ont reçu de nouvelles structures pédagogiques dont la mise en œuvre se faisait au début d'une année scolaire déterminée par le Ministère. Cette mise

en application correspond à l'implantation de l'approche par compétences.

La date d'implantation de cette approche dans chaque programme révisé nous apparaît un repère essentiel pour définir la population de notre recherche. Nous retenons alors trois critères pour identifier un nouvel enseignant : d'abord, il doit avoir été embauché depuis l'implantation de l'approche par compétences dans son programme d'enseignement (en formation tant générale que pré-universitaire ou technique). Ensuite, il ne doit avoir enseigné ni dans le réseau public ni dans le réseau privé avant cette date butoir. Cette condition permet de garantir qu'il ne pouvait avoir contribué à la révision de son programme. Finalement, cet enseignant devait exercer toujours cette profession en 2006-2007 dans un collège privé subventionné, peu importe le statut d'emploi (à temps plein, à temps partiel ou à la leçon) et peu importe la condition d'engagement (avec ou sans permanence). Cette année scolaire correspond à la première année de notre recherche.

Le portrait sociodémographique des répondants au questionnaire et aux entrevues est sensiblement le même : les trois secteurs de la formation collégiale sont représentés ; les trois quart des participants sont des enseignantes ; l'âge varie de la vingtaine à la soixantaine ; le niveau de scolarité va du DEC au post-doctorat ; le nombre d'années d'expérience en enseignement collégial s'étale de quelques mois

à treize ans ; une faible proportion détient une formation en pédagogie.

#### ► **Comment les nouveaux enseignants voient-ils la formation collégiale?**

D'après Legardez (2004), l'étude des représentations sociales des enseignants permet de mieux comprendre l'institution dans laquelle ils œuvrent parce qu'elle implique une analyse des savoirs de référence qui s'y rapportent, des pratiques sociales qui y sont encouragées et des discours qui y circulent. Selon cette perspective, découvrir le point de vue des nouveaux enseignants sur la formation collégiale permet d'avoir une idée plus claire des représentations et des attentes qui les habitent par rapport à l'institution collégiale.

Les résultats révèlent que la majorité des 23 enseignants rencontrés en entrevue ont déjà une idée des finalités de la formation collégiale et du rôle qu'ils s'attendent à voir jouer de la part de la direction à cet égard. Un seul enseignant a avoué qu'il ignorait en quoi la formation collégiale consistait à son entrée dans la profession enseignante hormis le fait qu'elle était une étape obligée des études supérieures. Dans neuf des douze entrevues, les enseignants ont dit que les études collégiales ne se résument pas seulement à une simple transition entre le secondaire et l'université ou le marché du travail : elles ont une influence fondamentale dans la quête et la consolidation identitaires des collégiens, et ce,

tant sur le plan personnel que social. Évidemment, selon les enseignants interviewés, la construction identitaire ne se fait pas sans heurt. Bien des étudiants se cherchent et plusieurs font bien des détours pour apprendre qui ils sont et où ils vont. Ils auraient besoin d'un espace physique où on les accueille, les guide et les stimule intellectuellement et moralement, où on les soutient et leur apprend des voies menant à la responsabilité individuelle et sociale. Le milieu collégial apparaît alors propice à tout étudiant pour acquérir autonomie et maturité.

Pour les enseignants consultés, la direction, en tant que représentante principale de l'institution, porte autant qu'eux la responsabilité de transmettre des valeurs et de contribuer à la construction identitaire de ses étudiants. Pour ce faire, elle doit appuyer sans équivoque ses enseignants et leurs décisions. De plus, comme le précise David, « la vitalité d'une institution se reconnaît à la confiance qu'elle a en la compétence de ses enseignants et à sa propension à faire appel à eux dans le développement de projets pédagogiques ». C'est pourquoi il incombe à la direction d'appliquer les règles communes qu'elle a édictées et de tenir compte des avis émanant des enseignants et de leurs départements au sujet des exigences de la réussite des étudiants.

Or, à l'exception de quelques acteurs du secteur technique plutôt favorables à l'idée que les établissements collégiaux soient de plus en plus gérés comme des entreprises, la plupart des

enseignants rencontrés craignent que la promotion d'une culture entrepreneuriale, de plus en plus présente depuis la fin des années 1990 dans l'ensemble des maisons d'enseignement québécoises, n'amène ces dernières, particulièrement celles du collégial, à axer l'enseignement qu'elles dispensent sur les besoins et les exigences du marché du travail et à détourner progressivement celui-ci vers des fins strictement utilitaires.

Aussi, un bon nombre d'enseignants, tous secteurs d'enseignement confondus, déplorent les lacunes des étudiants sur le plan culturel ou ils soulignent la pauvreté de la langue parlée et écrite des étudiants. Francis résume bien le ressenti de ses collègues :

*La culture générale fait beaucoup défaut. C'est assez inquiétant. Les étudiants ont zéro de culture générale ou connaissent peu de choses. Ils connaissent beaucoup plus de musique et de films que de choses de la vraie vie. Leur vie tient sur une clé USB. Ils n'ont pas de repères. Je demande souvent dans la classe : « Qui a lu un journal ce matin ? » Des fois, il y en a un sur trente. Qui a lu un journal depuis trois jours ? Il y en a deux ou trois. (Francis)*

On craint que les futurs travailleurs ne puissent se démarquer et, conséquemment, que la société québécoise ne soit pas en mesure de relever les défis qui l'attendent. Selon les enseignants consultés, la formation fondamentale constitue le savoir de base que tous devraient posséder<sup>2</sup>, car

---

<sup>2</sup> Rappelons qu'une telle formation doit permettre aux étudiants d'acquérir :

- les capacités intellectuelles génériques ou supérieures ;

elle permet aux étudiants de s'ouvrir sur le monde, d'élargir leurs connaissances, de diversifier leurs champs d'intérêts. Elle favorise aussi la communication et des échanges entre eux parce qu'elle dépasse leur domaine de spécialisation. En outre, elle assure un meilleur développement de la pensée personnelle, une condition à l'acquisition de la maturité tant attendue chez les diplômés du collégial. À plus forte raison, plusieurs enseignants s'accordent sur le fait que la formation générale constitue une richesse pour la société québécoise.

Les nouveaux enseignants se questionnent sur le sens que la réforme du collégial donne à la réussite scolaire ainsi que sur les moyens déployés pour parvenir à ce but. Ils s'expliquent mal les pressions venant de toutes parts afin d'augmenter « à tout prix » le taux de réussite scolaire au risque de perdre de vue les besoins existentiels et humains des étudiants. Certains ont mentionné, comme facteurs de progrès, la création de nouvelles voies d'admission et de nouvelles structures d'accueil, de même que l'instauration de mesures de soutien pour contrer le taux d'échec des collégiens ou pour assurer leur persévérance aux études. Cependant, dans la

- 
- la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée ;
  - les méthodes de travail intellectuel ;
  - l'autonomie dans la poursuite de leur formation ;
  - la capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques ;
  - l'ouverture au monde et à la diversité des cultures ;
  - la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine ;
  - la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages, d'intégrer divers éléments et d'établir des liens entre eux (Conseil des collèges, 1992, p. 95).

fixation de nouveaux standards de réussite, selon eux trop laxistes à l'égard des étudiants, ils voient là une menace à la qualité de la formation. Pour ces enseignants, il importe que quatre conditions soient remplies pour que la réussite au collégial soit vraiment significative :

- porter au plus haut niveau la compétence que doivent manifester les finissants aux études techniques ;
- assurer l'orientation professionnelle des étudiants ;
- axer la formation sur la participation des étudiants et sur l'intégration des acquis plutôt que de valoriser aveuglément la performance mesurée au moyen de la cote R ;
- réaffirmer la mission fondamentale de chaque collègue, qui est l'éducation.

L'amélioration des chances de réussite des étudiants semble aller de pair avec la deuxième cible de la réforme : la mise en œuvre de programmes cohérents, exigeants et adaptés aux besoins (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993, p. 17). Là aussi, les enseignants proposent deux conditions pour assurer sa réalisation : la compatibilité entre la cohérence du programme et le resserrement des exigences à l'égard des étudiants ; la cohérence des programmes en formation technique avec le marché du travail, tout en s'assurant que les collèges demeurent les maîtres d'œuvre.

Certes, tous s'entendent sur le fait que le développement affectif, social et intellectuel des étudiants et leur réussite constituent les objectifs premiers de la formation collégiale, mais ils considèrent que la façon dont leur collègue

interprète ces objectifs oriente le plan d'action institutionnel qu'on leur demande de contribuer à appliquer. Ils souhaitent donc, que, d'une part, les collèges remplissent adéquatement leur mission de socialisation en devenant de véritables communautés de vie pour les étudiants. D'autre part, ils suggèrent que les collèges jouent un rôle de véritable agent de développement dans leur milieu. Pour les nouveaux enseignants, ces dimensions, bien qu'elles soient au cœur des orientations ministérielles, ne leur paraissent pas suffisamment bien assumées par les collèges. Pour en faciliter l'accomplissement, il faudrait mieux les affirmer auprès des étudiants ainsi qu'au sein de la société.

#### ► Des changements dans les collèges depuis la réforme? Oui? Non?

Les résultats du questionnaire dénombrent divers facteurs, notamment les critères d'embauche, les conditions de travail, le secteur d'enseignement et le sexe de l'enseignant, comme sources d'influence sur l'importance accordée aux opérations menées par les collèges depuis la réforme. Les participants aux entrevues avancent des explications au sujet de ces résultats.

D'une voix unanime, ils considèrent que le seul critère d'embauche à considérer par les collèges serait la passion pour l'enseignement collégial, passant même avant la compétence disciplinaire. En ce qui a trait aux conditions de travail, les

enseignants du secteur pré-universitaire, à la différence de leurs collègues du secteur technique ou de la formation générale, croient que leurs conditions de travail les empêchent de s'engager au sein du collège et de prendre part à des projets communs.

Il apparaît aussi certaines divergences entre les enseignants, selon leur secteur d'enseignement, relativement à leur perception de l'action du syndicat au sein de leur collège. Tandis que ceux du secteur technique croient que la convention collective constitue un frein à la mise en œuvre de la réforme en restreignant la capacité des collèges d'attribuer certains cours aux personnes ayant la meilleure expertise, paradoxalement, d'autres enseignants du secteur pré-universitaire se plaignent d'être contraints à la précarité du fait que leur convention les confine dans leur spécialisation disciplinaire.

Il ressort finalement que les femmes, surtout celles éprouvant le plus de difficulté dans leur pratique, jugent plus importante la gestion relative à la réforme que les hommes. Cette préoccupation refléterait un trait de caractère typiquement féminin. Par nature, les femmes auraient tendance à s'intéresser davantage à l'ensemble des tâches utiles à l'implantation de tout changement institutionnel.

Mais que savent ces mêmes enseignants des responsabilités des collèges? Malgré leurs croyances par rapport à la mission de ces établissements de formation, plusieurs n'en ont

aucune idée et rares sont ceux qui en ont une véritable compréhension. Seulement un nombre restreint en provenance de quelques collègues en soulève des aspects :

- la situation du collégial dans l'enseignement supérieur et son accessibilité ;
- la continuité de la formation entre les ordres d'enseignement ;
- la latitude laissée aux collèges dans la gestion de leurs programmes (élaboration, implantation et évaluation) ;
- le plan de réussite ;
- la vision pédagogique que les établissements souhaitent faire adopter par leurs équipes professorales ;
- la valorisation du DEC ;
- la reddition de compte ;
- les liens avec le milieu du travail ;
- la vie départementale et l'action de la direction et du syndicat.

La compilation de ces aspects montre que ces enseignants semblent renseignés. Cela donne l'impression que les collèges ou départements n'ont pas tous montré le même empressement à diffuser l'information concernant les opérations administratives règlementées par la réforme.

De plus, une minorité d'enseignants a souligné le fait que, au cours des dernières années, une combinaison de facteurs avait entraîné la mutation progressive de l'organisation institutionnelle et administrative des établissements de l'enseignement collégial. Ils ont mentionné, notamment :

- la tendance plus marquée des jeunes à interrompre leurs études ;

- l’empiètement du travail rémunéré sur le temps consacré aux études ;
- la baisse anticipée des effectifs étudiants ;
- les efforts de plus en plus déployés en vue de développer la formation continue ;
- une volonté de plus en plus affirmée des collèges de rayonner à l’extérieur des frontières ;
- une tendance des établissements à se concurrencer les uns les autres en offrant des programmes alléchants.

Au dire de certains répondants, les nouvelles responsabilités institutionnelles des collèges et les développements administratifs qui en découlent imposeraient aux enseignants un rôle dépassant largement le cadre de leur stricte tâche d’enseignement. Les enseignants rencontrés ont manifesté trois positions concernant leur engagement au sein de leur collège ou dans leur département : soit ils se tiennent à l’écart, soit ils prennent part aux activités par désir de bien paraître, soit ils s’y investissent par conviction. Dans la majorité des cas, ces positions ne concordent pas nécessairement avec celles rendant compte de leur degré d’ouverture par rapport à la réforme, un aspect que nous verrons un peu plus loin.

D’autres résultats révèlent que la concertation entre les enseignants au sujet du programme dans lequel ils travaillent, tout essentielle qu’elle apparaisse aux yeux des répondants, se révèle difficile, une situation attribuée aux résistances des anciens ou de collègues, à l’inaction de la direction ou au fait que les débutants aient tendance à se retirer de toute situation qui les compromettrait.

Afin de comprendre les responsabilités du collège par rapport aux enjeux de la formation collégiale, l’accompagnement que la plupart des enseignants demandent serait plutôt de nature informative. Les participants aux entrevues précisent qu’à leur entrée en fonction, ils sont d’abord préoccupés de se familiariser avec les us et coutumes de l’établissement. Connaître les règlements de l’établissement a pour effet, d’une part, d’être en mesure de les appliquer correctement, d’autre part, de s’insérer de façon harmonieuse au sein du collège. Profiter de ces informations peut aussi les aider à établir leur crédibilité auprès de leurs étudiants. Ensuite, l’adoption de règles claires au sein de l’établissement, règles portées sans ambiguïté à la connaissance des étudiants et surtout maintenues lors de situations problématiques, renforcerait leur autorité en classe.

#### ► **Quelle est la position des nouveaux enseignants au sujet de la réforme?**

L’analyse des entrevues révèle que, pour la plupart des enseignants, l’aspect le plus fondamental de la réforme consiste dans la façon dont elle aborde l’activité pédagogique.

À leur entrée dans l’enseignement collégial, ces enseignants, peu importe leur âge, le nombre d’années d’expérience dans un milieu professionnel ou en enseignement, leur scolarité, leur statut d’emploi ou leur conception de la pratique, ont déjà une position bien arrêtée par

rapport à la réforme au collégial. Nous en avons identifié trois. En premier lieu, d'aucuns méconnaissent la réforme. Parmi eux, quelques-uns manifestent peu d'intérêt pour en savoir davantage tandis que les autres souhaiteraient voir les collègues les renseigner. En deuxième lieu, un certain nombre émet des réserves attribuables à différentes raisons dont, par exemple, l'ambiguïté résultant du jargon utilisé par le Ministère et les spécialistes universitaires, le peu de changements opérés depuis l'implantation du nouveau collégial ou le manque de sens critique constatés chez des collègues qui expérimentent des formules pédagogiques sans analyser si elles conviennent aux étudiants. En troisième lieu, ceux qui jugent que la réforme comporte des éléments susceptibles d'enrichir leur enseignement adhèrent à ses principes.

Uniquement cinq des enseignants rencontrés ont parlé de l'approche programme, indiquant en connaître plus ou moins le sens ou la réservant strictement à la formation technique. Pourtant l'approche programme, mise en place officiellement par la réforme de 1993, demeure un moyen privilégié d'arriver à une formation fondamentale débouchant sur la compétence (Dorais, 1995) et la formation fondamentale est le point de référence en ce qui concerne la gestion des programmes (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 12). Pourquoi les enseignants rencontrés font-ils peu ou prou de lien entre leur vision de la formation

collégiale et l'approche programme? Dans leurs propos, ne défendent-ils pas une formation fondamentale et une culture générale pour tous les cégépiens? La réponse fournie par les résultats des entrevues est unanime. Quand il s'agit de discuter de la réforme, tous les enseignants se confinent essentiellement à l'approche par compétences.

La principale raison de cette attitude semble plus tenir aux difficultés de compréhension et d'application qu'ils éprouvent concernant certains aspects de l'approche par compétences : devis ou énoncés de compétences, formules pédagogiques faisant appel à la participation des étudiants ou visant le transfert des apprentissages, évaluation des compétences, etc. Chaque répondant semblait avoir les siennes propres et cela, encore une fois, peu importe sa position initiale par rapport à la réforme, donnant souvent l'impression qu'autant il y a de répondants, autant y a de points d'intérêt manifestés et de difficultés éprouvées.

La majorité des enseignants reconnaissent à quel point l'enseignement peut se révéler complexe quand on se donne pour tâche de favoriser l'intégration des apprentissages ou de faire appel à la participation des étudiants. Même celui qui adhère au principe de la réforme prônant la qualité des apprentissages des étudiants exprime le besoin d'exemples d'applications pédagogiques ou didactiques concrètes se rapportant à sa discipline. À cela s'ajoute le fait

que le principal obstacle à surmonter demeure la gestion de classe, souvent épineuse à cause de l'attitude des étudiants en classe. Pour dire autrement, une minorité d'enseignants rencontrés révèle une volonté de mettre en application en classe l'approche par compétences, les autres, même ceux qui ont suivi une formation en enseignement collégial, la considèrent plutôt limitée, nébuleuse, abstraite, parsemée d'obstacles ou difficile d'application dans leur pratique quotidienne, certains n'y prêtant tout simplement aucune attention. Tous préfèrent se consacrer à leur enseignement et l'enseignement, disent-ils, « ça ne s'apprend pas, on l'a dans le sang ». Pourtant les résultats révèlent que les besoins des nouveaux venus touchent toutes les dimensions de la pratique enseignante ou du rapport aux étudiants. Chaque enseignant a des besoins qui lui sont propres, et certains ne sont même pas en mesure de les définir avec précision et de formuler clairement leurs attentes. Cela ne simplifie pas la tâche des personnes qui s'efforcent de les soutenir dans leur intégration.

► **Pourquoi les nouveaux enseignants s'intéressent plus ou moins à la réforme au collégial?**

Même si leurs débuts dans la profession ne sont pas exempts d'inquiétudes ou de remises en question, dans l'ensemble, les enseignants rencontrés ont démontré une forte autodétermination. Une chose semble claire pour

eux : ils sont assurés de leur expertise disciplinaire. Plusieurs soutiennent que la démonstration qu'ils font de leurs savoirs théoriques ou pratiques constitue l'assise de leur autorité en classe et donne même son sens à leur enseignement puisqu'elle leur permet de faire comprendre aux étudiants l'importance qu'auront dans leur future profession les savoirs qu'ils leur transmettent, ce qui constitue le point d'appui de leur démarche pédagogique.

Forts de leurs compétences, du feu sacré qui les anime et de leur motivation à établir une relation enrichissante avec les collégiens, ils se sentent bien outillés pour mener leurs étudiants au diplôme. Ils fondent davantage leur identité professionnelle sur les valeurs qu'ils veulent transmettre que sur la maîtrise d'outils pédagogiques permettant de les communiquer. Ces valeurs imprègnent leur discours et semblent être l'essence de leurs cours. En outre, ils déclarent éprouver une certaine facilité à s'adapter au métier d'enseignant parce qu'il leur fournit la possibilité de réaliser deux aspirations :

- interaction avec des jeunes en pleine évolution et contribution à leur développement social, intellectuel et professionnel ;
- mise à profit de leur maîtrise du savoir disciplinaire ou, dans le cas des enseignants issus du marché du travail, de leur expertise professionnelle.

Malgré le fait que presque la moitié d'entre eux se sentent novices, les enseignants rencontrés se disent aptes à devenir les acteurs

principaux de l'enseignement collégial et sont disposés à accompagner ceux qui arrivent après eux dans ce métier. Ils réclament conséquemment leur autonomie et veulent préserver leur liberté pédagogique, lesquelles demeurent leur préoccupation professionnelle dominante.

► **Pourquoi ne pas tirer profit de ces résultats !**

Nos résultats sont en conformité avec les idées concernant les représentations sociales. La complexité des rapports individuels et collectifs, l'intégration au milieu et la façon d'agir avec ou parmi les autres influent sur les représentations sociales d'un individu. Ainsi, les représentations de tout nouvel enseignant s'élaborent à partir de son bagage culturel (ses valeurs, ses connaissances, sa formation, etc.), de l'influence de ses collègues, des conditions de son insertion professionnelle dans un département ou un établissement, de ses expériences, de sa façon d'envisager la pratique enseignante, sa profession et son engagement (Blin, 1997 ; Mucchielli, 1999). En effet, nos résultats permettent de constater que l'identité professionnelle de la relève enseignante s'édifie à partir de sa relation avec ses pairs, la direction et même les étudiants, et surtout, à partir de la perception qu'elle a de ses compétences, des valeurs qu'elle privilégie et du rôle qu'elle envisage de jouer.

Les enseignants qui nous ont partagé leurs points de vue ont formulé des suggestions visant à améliorer la formation collégiale ainsi qu'à faciliter la compréhension de la réforme et, conséquemment, à favoriser une meilleure intégration de ses principes dans la pratique : connaître l'historique de la réforme au collégial ; indiquer aux nouveaux enseignants les attentes institutionnelles et pédagogiques à l'égard de la réforme ; les soutenir à leur entrée au collégial ; leur assurer une formation continue, mais sur mesure ; revoir certains aspects de la formation collégiale, notamment en ce qui a trait à une meilleure place à la culture et au savoir-vivre des étudiants et à la détention d'une expérience pratique pour les enseignants du secteur pré-universitaire ; finalement, assurer une continuité entre les études secondaires, collégiales et universitaires.

Bref, cet article donne un aperçu des résultats que notre recherche a permis d'obtenir. La diversité de points de vue recueillis, souvent paradoxaux quand il s'agit de définir la réforme et ses enjeux, marque la singularité de chaque enseignant. Dans ces conditions, la recherche constitue un inestimable réservoir d'informations tant pour les enseignants novices qui cherchent à approfondir leur compréhension du renouveau collégial et à progresser dans leur cheminement professionnel que pour les personnes qui agissent auprès d'eux à titre de conseillers ou de mentors.

## ► Références

- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Conseil des collèges (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Les points saillants. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec : Conseil des collèges.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Dorais, S. (1995). Réflexion en six temps sur l'approche programme. Dans J.-P. Goulet (Dir.) : *Enseigner au collégial*. Montréal : Association de pédagogie collégiale.
- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 647-665.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, A. (1999). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Ramé, S. (2001). L'insertion professionnelle des néo-enseignants. Dans S. Ramé (Dir.) : *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Tardif, H. en collaboration avec M. Gilbert et É. Richard (2009). *Représentations des nouveaux enseignants à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences*, Rapport de recherche PAREA. Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.

**Illustration de la page couverture :** « Bien emmitouflés », huile de Lemieu

On peut trouver le rapport de recherche ainsi que cet article à l'adresse Internet <http://www.cdc.qc.ca>  
Pour tout commentaire ou partage d'idée : [heltardif@hotmail.com](mailto:heltardif@hotmail.com)



## **Représentations des nouveaux enseignants à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences**

Durant les années scolaires 2006-2007 et 2007-2008, Hélène Tardif, en collaboration avec Marco Gilbert et Éric Richard, tous enseignants au Campus Notre Dame-de-Foy, réalise la présente recherche. Celle-ci fait le portrait des nouveaux enseignants du réseau collégial privé, précise comment ils se représentent la réforme au collégial et quelles difficultés ils éprouvent quant à son application ; elle met aussi en lumière leurs préoccupations d'ordre professionnel et leurs besoins en matière de soutien et d'accompagnement.

Un questionnaire, administré à 129 enseignants de 14 collèges membres de l'Association des collèges privés du Québec, et 12 entrevues collectives ou individuelles avec 23 enseignants provenant de huit collèges constituent le corpus de données. Les résultats se sont souvent révélés complexes et paradoxaux. Ils font ressortir plusieurs points communs entre les enseignants participants, mais font surtout état de variations qui démontrent la singularité de chaque enseignant. Des propositions des nouveaux enseignants en vue d'améliorer la formation collégiale et des pistes de recherche complètent les résultats et peuvent alimenter la réflexion au sein des collèges.