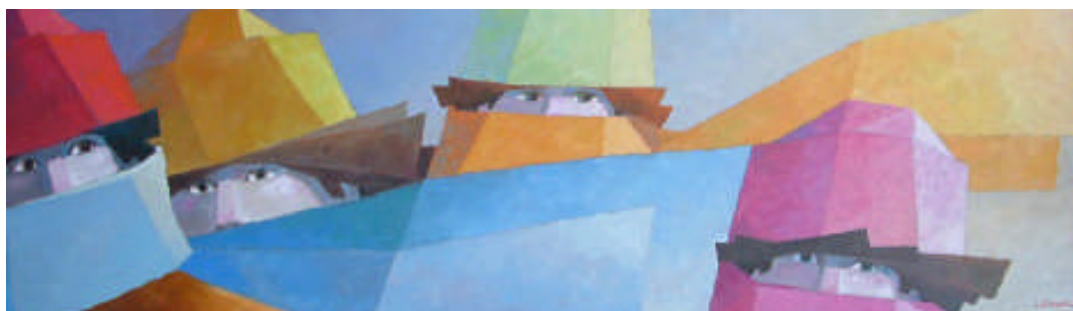


Hélène TARDIF

En collaboration avec
Marco GILBERT
Éric RICHARD



REPRÉSENTATIONS

DES NOUVEAUX

ENSEIGNANTS

À L'ÉGARD DE LA RÉFORME AU COLLÉGIAL

ET DE SES EXIGENCES

Rapport de recherche



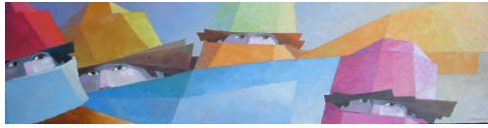
REPRÉSENTATIONS
DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS
À L'ÉGARD DE LA RÉFORME AU COLLÉGIAL
ET DE SES EXIGENCES

Hélène TARDIF

En collaboration avec
Marco GILBERT
Éric RICHARD



Juin 2009



RAPPORT DE RECHERCHE

La présente recherche a pu être 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).

Le contenu du présent rapport n'engage la responsabilité que de ses auteurs et du Campus Notre-Dame-de-Foy.

Équipe de recherche

Chercheuse principale : Hélène Tardif, enseignante en Techniques d'éducation à l'enfance

Chercheurs : Marco Gilbert et Éric Richard, enseignants en Sciences humaines

Mise en pages

Hélène Tardif et Denise Gamache

Révision linguistique du rapport

Paul Pelletier

Révision linguistique du questionnaire et de la correspondance

Marie Careau et Richard Bélanger

Traduction du questionnaire et de la correspondance en anglais

Isabelle Durand et Christian Corno

Traduction du résumé en anglais

Elaine Baxter McLeay

Illustration page couverture

« Bien emmitouflés », huile de Lemieu

Dans le présent rapport, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

On peut trouver le document aux adresses Internet <http://www.cndf.qc.ca/> et <http://www.cdc.qc.ca/>

On peut obtenir des exemplaires de ce rapport en s'adressant à

Direction des études

Campus Notre-Dame-de-Foy

5000, rue Clément-Lockquell

Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec), G3A 1B3

Téléphone : 418.872.8242, poste 137; télécopieur : 418.872.3448

Courriel : careaum@cndf.qc.ca

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2009

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2009

ISBN 978-2-920956-14-8

© Tous droits réservés.

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons exprimer notre vive reconnaissance à ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette recherche :

- Les quatorze collèges de l'Association des collèges privés du Québec participant à la recherche ainsi que leur directeur ou directrice des études et leur représentant ou représentante, qui nous ont soutenus lors de nos sollicitations auprès de leurs enseignants.
- Les quatre membres du comité de validation du schéma de l'entrevue instrumentale, mesdames Lorraine Savoie-Zajc (Université du Québec en Outaouais) et Hélène Allaire (Cégep Marie-Victorin), messieurs Louis-Jacques Dorais (Université Laval) et Claude Roy (Campus Notre-Dame-de-Foy), ainsi que les sept enseignants des réseaux public et privé de l'enseignement collégial qui ont participé à ces entrevues.
- Les dix enseignants, provenant de trois collèges privés, qui ont validé le questionnaire, et les cent vingt-neuf enseignants, provenant de quatorze collèges privés, qui ont pris le temps de répondre au questionnaire.
- Les vingt-trois enseignants, provenant de huit collèges privés, qui ont participé aux entrevues évaluatives.
- La Direction générale de l'enseignement collégial, qui a subventionné cette recherche.
- Monsieur Claude Roy, directeur des études au Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Mesdames Lynn Lapostolle, directrice générale de l'Association pour la recherche au collégial, et Denise Gamache, spécialiste en traitement de texte, et messieurs François Lasnier, consultant en méthodologie quantitative, et Paul Pelletier, réviseur linguistique, pour leur expertise respective.
- Toutes les autres personnes qui, de près ou de loin, ont fourni un soutien de quelque nature que ce soit.

À chacun de vous, MERCI !

RÉSUMÉ

Nouveaux enseignants – représentations – réforme au collégial – collèges privés

L'enseignement collégial québécois est en mutation. D'une part, dans l'ensemble des collèges publics et privés, les départs à la retraite entraînent un profond renouvellement du personnel enseignant. D'autre part, tous les programmes d'études sont révisés selon l'approche par compétences et, depuis 1994, sont implantés à des moments déterminés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Non seulement les nouveaux enseignants participent-ils à cette mise en œuvre, mais ils en sont les principaux acteurs.

La présente recherche vise à faire le portrait des nouveaux enseignants du réseau collégial privé, à préciser comment ils se représentent cette réforme et quelles difficultés ils éprouvent quant à son application ; elle a aussi pour propos de mettre en lumière leurs préoccupations d'ordre professionnel et leurs besoins en matière de soutien et d'accompagnement. Quatorze des dix-neuf collèges membres de l'Association des collèges privés du Québec ont bien voulu y prêter leur concours.

De type descriptif, la présente étude privilégie une méthodologie mixte (qualitative et quantitative). Un questionnaire, administré à cent vingt-neuf enseignants de quatorze collèges, et douze entrevues collectives ou individuelles avec vingt-trois 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, mais font aussi état de variations qui démontrent la singularité de chaque enseignant.

Des propositions des nouveaux enseignants en vue d'améliorer l'enseignement collégial et des pistes de recherche complètent ce rapport.

ABSTRACT

New teachers – perceptions – reform at the college level – private colleges

College education in Quebec is undergoing profound changes. On the one hand, retirements are resulting in a massive renewal of the teaching staff in all the public and private colleges. On the other hand, all the curricula are being revised in line with the competence-based approach and the changes have been implemented, since 1994, according to the calendar determined by the *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. The new teachers are not only participating in the application of these changes, they are the main players.

The purpose of this research project is to present a portrait of the new teachers in the private college network and to describe their perceptions of this reform and the difficulties they are experiencing in applying it. The study also brings to light the new teachers' professional concerns and their need for support and coaching. Fourteen of the nineteen member colleges of the *Association des collèges privés du Québec* agreed to participate in this project.

The study is descriptive in nature and uses mixed methodology (qualitative and quantitative). The body of data comes from a questionnaire administered to 129 teachers from fourteen colleges as well as twelve group or individual interviews with twenty-three teachers from eight colleges. The results, which often proved to be complex and paradoxical, highlight certain points in common, but also reveal variations that demonstrate the singularity of each teacher.

Suggestions by new teachers on ways to improve college teaching and avenues for further research complete this report.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	xv
LISTE DES FIGURES	xix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – Définition du problème et état de la question	5
1.1 Le problème à l'étude	5
1.2 Des repères historiques de l'ordre d'enseignement collégial	7
1.2.1 Les assises historiques	8
1.2.2 La situation des collèges privés à la venue des cégeps	12
1.2.3 L'avènement et l'évolution de l'enseignement collégial	13
1.3 L'enseignement collégial souvent sur la sellette	16
1.3.1 Les années 1970	17
1.3.2 Les années 1980	22
1.3.3 Les années 1990	27
1.4 La réforme de 1993 toujours d'actualité en 2006	31
1.4.1 Les raisons d'une nouvelle réforme.....	31
1.4.2 Les cibles stratégiques du Conseil des collèges	32
1.4.3 Les changements mis en œuvre.....	36
1.4.4 Un réseau collégial toujours en renouveau et au cœur des débats.....	41
1.5 Deux concepts-clés de la réforme de 1993	44
1.5.1 L'approche programme.....	45
1.5.2 L'approche par compétences.....	48
1.6 La justification de cette recherche	53
1.6.1 Des raisons de mener cette recherche	53
1.6.2 Les recherches sur les enseignants ou sur la réforme du collégial	55
1.6.3 Le but de la recherche.....	59
CHAPITRE 2 – Cadre théorique	61
2.1 Les représentations sociales	62
2.1.1 Le processus d'objectivation	63
2.1.2 Le processus d'ancrage	63
2.1.3 La structure des représentations sociales	64
2.1.4 Les représentations en éducation.....	66
2.2 Le concept de nouvel enseignant	68
2.2.1 La complexité du concept	68
2.2.2 L'identité professionnelle du nouvel enseignant	69
2.2.3 Les recherches québécoises sur l'identité professionnelle de l'enseignant du collégial	72
2.2.4 L'insertion professionnelle du nouvel enseignant	74
2.2.5 La professionnalisation de l'enseignant.....	78
2.2.6 L'identité professionnelle enseignante et la réforme de l'éducation	82
2.3 Représentations, identité et enseignement collégial	86
2.4 Objectifs et questions exploratoires de la recherche	87

CHAPITRE 3 – La méthodologie	89
3.1 Le choix méthodologique	89
3.2 La population à l'étude	91
3.3 Les considérations éthiques	94
3.4 Les instruments de la collecte de données	95
3.4.1 La collecte de renseignements sur les enseignants des collèges privés subventionnés du Québec.....	97
3.4.2 La pré-enquête.....	99
3.4.2.1 La conception et la validation du schéma de l'entrevue instrumentale	99
3.4.2.2 La sélection des participants (comité consultatif) et la passation des entrevues instrumentales	102
3.4.2.3 Le bilan des entrevues instrumentales devant servir de base à la construction du questionnaire.....	103
3.4.3 Le questionnaire	106
3.4.3.1 La construction du questionnaire.....	106
3.4.3.2 Le pré-test.....	109
3.4.3.3 L'auto-administration du questionnaire d'enquête.....	111
3.4.3.4 L'échantillon et l'administration du questionnaire.....	112
3.4.3.5 Le portrait sociodémographique des répondants	113
3.4.3.6 La saisie et le traitement des données du questionnaire à des fins statistiques.....	118
▶ Les opérations statistiques.....	118
▶ Le devis de recherche.....	120
▶ Les hypothèses de recherche et les méthodes de traitement et d'analyse utilisées.....	131
3.4.4 Les entrevues évaluatives.....	133
3.4.4.1 La conception du schéma de l'entrevue	133
3.4.4.2 L'échantillon et l'administration des entrevues.....	136
3.4.4.3 L'analyse des données.....	138
3.4.5 L'observation participante	139
CHAPITRE 4 – Les résultats	141
4.1 Les enseignants du réseau collégial privé	142
4.1.1 Le nombre et le sexe	143
4.1.2 Le statut d'emploi.....	143
4.1.3 Les diplômes	144
4.1.4 Les années d'expérience	145
4.2 Les résultats quantitatifs du questionnaire d'enquête	146
4.2.1 Les positions des enseignants par rapport à la réforme.....	146
4.2.1.1 Les sources d'information et de documentation sur la réforme.....	147
4.2.1.2 Les besoins par rapport à la réforme	149
4.2.2 Les enseignants et leur sentiment d'être novices.....	150
4.2.3 Analyse quantitative des hypothèses de la recherche	156
4.2.3.1 Les hypothèses relatives à la gestion administrative	156
▶ Hypothèse 1.....	156
▶ Hypothèse 2.....	160
▶ Hypothèse 3.....	164
4.2.3.2 Les hypothèses relatives à la gestion pédagogique.....	166
▶ Hypothèse 4.....	167
▶ Hypothèse 5.....	172
▶ Hypothèse 6.....	174
▶ Hypothèse 7.....	177
▶ Hypothèse 8.....	181
▶ Hypothèse 9.....	184
4.3 Résultats qualitatifs des entrevues évaluatives	187
4.3.1 La formation collégiale.....	188
4.3.1.1 Les étudiants au centre de la formation collégiale.....	188

▶ Une transition professionnelle et personnelle.....	188
▶ Une contribution à la quête d'identité personnelle et sociale des étudiants.....	189
▶ Un milieu propice à l'acquisition de l'autonomie et de la maturité.....	190
▶ Un milieu propice à l'acquisition de la culture et de la formation générale.....	192
4.3.1.2 Des enjeux de la formation collégiale.....	196
▶ Les cibles stratégiques du Ministère comme point de départ d'une réflexion.....	196
4.3.2 La réforme de l'enseignement collégial.....	203
4.3.2.1 Les idées qui habitent les enseignants au sujet de la réforme.....	203
4.3.2.2 La perception première des nouveaux enseignants sur la réforme.....	204
▶ Une position d'ignorance.....	205
▶ Une position de réserve.....	206
▶ Une position d'engagement.....	208
▶ L'imprécision de la réforme et ses conséquences.....	208
4.3.2.3 L'approche programme.....	210
4.3.2.4 L'approche par compétences : au cœur de la réforme collégiale.....	210
4.3.2.5 Divers obstacles liés à la réforme.....	215
▶ Le jargon pédagogique.....	216
▶ Le devis et le plan cadre.....	216
▶ Les énoncés des compétences.....	217
▶ La place des connaissances.....	218
▶ Les collègues.....	219
▶ Les étudiants.....	219
4.3.2.6 Des obstacles liés à la pratique enseignante conforme à l'approche par compétences.....	221
▶ L'environnement pédagogique et la charge de travail.....	221
▶ La complexité des compétences.....	222
▶ L'élaboration de formules pédagogiques novatrices.....	223
▶ L'évaluation des compétences.....	224
4.3.2.7 La réforme pour l'étudiant : un appel au dépassement ou du mépris à son égard ?.....	227
▶ Le caractère limitatif de l'approche par compétences.....	228
▶ Le dilemme entre la responsabilisation des étudiants et celle des enseignants.....	229
4.3.3 Les nouveaux enseignants et leur pratique.....	234
4.3.3.1 Une pratique enseignante s'inscrivant dans la continuité ou en renouvellement ?.....	234
▶ Les débuts dans le milieu de l'enseignement collégial.....	234
▶ Les débuts dans la classe.....	236
4.3.3.2 La pratique enseignante : un ajustement continuels aux étudiants.....	240
▶ Des ajustements pour répondre à la diversité des profils des étudiants.....	240
▶ Des ajustements apportés à la gestion de classe.....	241
4.3.3.3 Une relève enseignante passionnée et convaincue de ses compétences.....	242
▶ Enseigner : une question de passion ou de formation ?.....	243
▶ Le sentiment d'être compétent.....	245
4.3.4 Les préoccupations des nouveaux enseignants.....	246
4.3.4.1 Les préoccupations relatives aux étudiants.....	247
4.3.4.2 Les préoccupations relatives à la pratique enseignante.....	249
4.3.5 Des besoins en matière de développement professionnel.....	252
4.3.5.1 L'accompagnement : oui, mais pas à n'importe quel prix !.....	252
▶ L'accompagnement dans l'intégration au milieu.....	253
▶ L'accompagnement dans l'intervention pédagogique.....	254
4.3.5.2 Le perfectionnement.....	256
CHAPITRE 5 - Discussion.....	259
5.1 Représentation et identités professionnelles des enseignants.....	260
5.2 Les représentations d'ordre contextuel.....	263
5.2.1 Les finalités de la formation collégiale relatives aux étudiants.....	263
5.2.2 La perception de la gestion administrative découlant de la réforme.....	266

5.3	Les représentations d'ordre pédagogique.....	275
5.3.1	Le rapport entre la réforme et la pratique des nouveaux enseignants : trois postures	275
5.3.2	La perception de la gestion pédagogique découlant de la réforme.....	279
5.3.3	L'expertise : l'élément-clé de l'acte d'enseigner.....	282
5.3.4	L'approche par compétences et sa pléthore de difficultés	284
5.4.4.1	L'innovation pédagogique	285
5.4.4.2	Le profil de l'enseignant	288
5.3.5	L'approche programme et l'épreuve synthèse de programme	289
5.3.6	Les préoccupations et les besoins des nouveaux enseignants	290
5.4	Les représentations d'ordre idéologique.....	294
5.4.1	Des caractéristiques de l'enseignant du collégial	294
5.4.2	La passion comme source d'engagement.....	297
	CONCLUSION	301
	ANNEXES	315
	Annexe 1 L'effectif étudiant	315
	Annexe 2 La diplomation des cégépiens.....	317
	Annexe 3 Formulaire de consentement	319
	Annexe 4 Schéma d'entrevue instrumentale	325
	Annexe 5 Questionnaire d'enquête.....	329
	Annexe 6 Schéma d'entrevue évaluative	345
	Annexe 7 Carnet du participant à l'entrevue évaluative	351
	Annexe 8 Formulaire d'inscription au groupe de discussion	357
	BIBLIOGRAPHIE.....	365

Liste des tableaux

TABLEAU 1.1	LES COLLÈGES PRIVÉS SUBVENTIONNÉS ET LEURS TYPES DE FORMATION EN 2006-2007.....	16
TABLEAU 1.2	RÉPARTITION DES NOUVEAUX INSCRITS AU COLLÉGIAL À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE DANS UN PROGRAMME DU DEC, SELON LE TAUX DE RÉUSSITE DES COURS DU PREMIER SEMESTRE, À L'AUTOMNE DE 1980 ET DE 1989, PAR TYPE DE PROGRAMME DANS LES RÉSEAUX PUBLIC ET PRIVÉ	30
TABLEAU 3.1	LA FORMATION GÉNÉRALE RÉVISÉE ET SA DATE D'APPLICATION	93
TABLEAU 3.2	LES PROGRAMMES TECHNIQUES RÉVISÉS ET LEUR DATE D'APPLICATION	93
TABLEAU 3.3	LES PROGRAMMES PRÉUNIVERSITAIRES RÉVISÉS ET LEUR DATE D'APPLICATION.....	93
TABLEAU 3.4	LISTE DES RENSEIGNEMENTS NOMINATIFS REÇUS ET MANQUANTS.....	98
TABLEAU 3.5	CLASSIFICATION DES TROIS AXES ET DE LEURS THÈMES.....	101
TABLEAU 3.6	CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS À L'ENTREVUE INSTRUMENTALE.....	103
TABLEAU 3.7	CONVERGENCES ET DIVERGENCES RESSORTANT DES ENTREVUES INSTRUMENTALES	104
TABLEAU 3.8	CARACTÉRISTIQUES DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS DU RÉSEAU PRIVÉ DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, SELON LES CRITÈRES DE LA RECHERCHE.....	113
TABLEAU 3.9	PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DE L'ÉCHANTILLON DU QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE	114
TABLEAU 3.10	RAISONS JUSTIFIANT LES STATUTS D'EMPLOI À TEMPS PARTIEL, DE CHARGÉ DE COURS OU DE CONTRACTUEL.....	115
TABLEAU 3.11	RÉPARTITION, SELON LE STATUT D'EMPLOI, DES RÉPONDANTS OCCUPANT OU NON UN AUTRE EMPLOI	115
TABLEAU 3.12	ANNÉES D'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL.....	116
TABLEAU 3.13	RÉPARTITION, SELON LE STATUT D'EMPLOI, DES RÉPONDANTS TRAVAILLANT DANS LE RÉSEAU PUBLIC.....	117
TABLEAU 3.14	RÉPARTITION, SELON LE SEXE, L'ÂGE ET LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, DES RÉPONDANTS POSSÉDANT OU NON UN DIPLÔME D'ÉTUDES SUPÉRIEURES EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (OU UN CERTIFICAT EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL).....	117
TABLEAU 3.15	ITEMS, MOYENNE, ÉCART TYPE, CORRÉLATION ITEM-TOTAL ET VARIATION DU COEFFICIENT ALPHA POUR CHAQUE ITEM DU CONCEPT CONDITIONS DE TRAVAIL	122
TABLEAU 3.16	ITEMS, MOYENNE ÉCART TYPE, CORRÉLATION ITEM-TOTAL ET VARIATION DU COEFFICIENT ALPHA POUR CHAQUE ITEM DU CONCEPT CRITÈRES D'EMBAUCHE.....	123
TABLEAU 3.17	ITEMS, MOYENNE, ÉCART TYPE, CORRÉLATION ITEM-TOTAL ET VARIATION DU COEFFICIENT ALPHA POUR CHAQUE ITEM DU CONCEPT PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	124
TABLEAU 3.18	ITEMS, MOYENNE ÉCART TYPE, CORRÉLATION ITEM-TOTAL ET VARIATION DU COEFFICIENT ALPHA POUR CHAQUE ITEM DU CONCEPT PRÉOCCUPATIONS PROFESSIONNELLES.....	125
TABLEAU 3.19	ITEMS, MOYENNE ÉCART TYPE, CORRÉLATION ITEM-TOTAL ET VARIATION DU COEFFICIENT ALPHA POUR CHAQUE ITEM DU CONCEPT GESTION ADMINISTRATIVE.....	127

TABLEAU 3.20	ITEMS, MOYENNE ÉCART TYPE, CORRÉLATION ITEM-TOTAL ET VARIATION DU COEFFICIENT ALPHA POUR CHAQUE ITEM DU CONCEPT GESTION PÉDAGOGIQUE	128
TABLEAU 3.21	CONCEPTS, NOMBRE D'ITEMS PAR CONCEPT ET TYPES D'ÉCHELLE DU QUESTIONNAIRE	130
TABLEAU 3.22	DISTRIBUTION DES RÉPONDANTS SELON LA RÉGION OÙ A LIEU L'ENTREVUE ET LE TYPE D'ENTREVUE.....	137
TABLEAU 3.23	CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES DES RÉPONDANTS À L'ENTREVUE	138
TABLEAU 4.1	LISTE DES COLLÈGES POUR LES DONNÉES DE CORREP.....	142
TABLEAU 4.2	DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL PRIVÉ SELON LE SEXE POUR LES ANNÉES 1999-2000 ET 2006-2007, ET ÉCART EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE ENTRE 1999-2000 ET 2006-2007	143
TABLEAU 4.3	DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL PRIVÉ SELON LE STATUT D'EMPLOI POUR LES ANNÉES 1999-2000 ET 2006-2007	144
TABLEAU 4.4	DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL PRIVÉ EN 1999-2000 ET EN 2006-2007 SELON LE PLUS HAUT DIPLÔME OBTENU	145
TABLEAU 4.5	DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL PRIVÉ SELON LE NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE EN 1999-2000 ET EN 2006-2007	146
TABLEAU 4.6	CIRCONSTANCES DANS LESQUELLES LES ENSEIGNANTS, DÉTENTEURS OU NON D'UN DIPLÔME EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, ONT ENTENDU PARLER DE LA RÉFORME POUR LA PREMIÈRE FOIS	147
TABLEAU 4.7	SOURCES DE RENSEIGNEMENT SUR LA RÉFORME AU COLLÉGIAL CLASSÉES PAR LES ENSEIGNANTS SELON L'IMPORTANCE QU'ILS LEUR ACCORDENT.....	148
TABLEAU 4.8	BESOINS DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT À LA RÉFORME.....	149
TABLEAU 4.9	RAPPORT ENTRE LE BESOIN D'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS ET D'AUTRES BESOINS AU REGARD DE LA RÉFORME	150
TABLEAU 4.10	ÉNONCÉS DES FACTEURS AFFRANCHISSANT L'ENSEIGNANT DE L'ÉTAT DE NOVICE, CLASSÉS SELON LE DEGRÉ D'ACCORD DES RÉPONDANTS.....	151
TABLEAU 4.11	SENTIMENT D'ÊTRE UN NOUVEL ENSEIGNANT SELON LA CONDITION D'ENGAGEMENT ET LE STATUT	152
TABLEAU 4.12	SENTIMENT D'ÊTRE UN NOUVEL ENSEIGNANT SELON L'ÂGE ET L'EXPÉRIENCE AU COLLÉGIAL.....	153
TABLEAU 4.13	SENTIMENT D'ÊTRE UN NOUVEL ENSEIGNANT SELON LE NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE.....	154
TABLEAU 4.14	SENTIMENT D'ÊTRE UN NOUVEL ENSEIGNANT SELON LA SCOLARITÉ.....	154
TABLEAU 4.15	SENTIMENT D'ÊTRE UN NOUVEL ENSEIGNANT SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT	155
TABLEAU 4.16	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES VARIANCES DU MODÈLE ASSOCIÉ À L'HYPOTHÈSE 1, POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION ADMINISTRATIVE</i>	157
TABLEAU 4.17	MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES SOUS-GROUPES DE LA VARIABLE <i>CRITÈRES D'EMBAUCHE</i> , POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION ADMINISTRATIVE</i>	157

TABLEAU 4.18	MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES VARIABLES EN INTERACTION (<i>SECTEUR D'ENSEIGNEMENT</i> ET <i>CONDITIONS DE TRAVAIL</i>), POUR EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DE LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION ADMINISTRATIVE</i>	158
TABLEAU 4.19	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES VARIANCES DU MODÈLE ASSOCIÉ À L'HYPOTHÈSE 2, POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION ADMINISTRATIVE</i>	161
TABLEAU 4.20	MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES VARIABLES EN INTERACTION (<i>PRATIQUE ENSEIGNANTE</i> ET <i>SEXE</i>), POUR EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DE LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION ADMINISTRATIVE</i>	162
TABLEAU 4.21	MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES SOUS-GROUPES DE LA VARIABLE <i>SECTEUR D'ENSEIGNEMENT</i> , POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION ADMINISTRATIVE</i>	163
TABLEAU 4.22	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES VARIANCES DU MODÈLE ASSOCIÉ À L'HYPOTHÈSE 3, POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION ADMINISTRATIVE</i>	165
TABLEAU 4.23	MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES SOUS-GROUPES DE LA VARIABLE <i>ACCOMPAGNEMENT</i> , POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION ADMINISTRATIVE</i>	165
TABLEAU 4.24	MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES SOUS-GROUPES DE LA VARIABLE <i>SEXE</i> , POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION ADMINISTRATIVE</i>	166
TABLEAU 4.25	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES VARIANCES DU MODÈLE ASSOCIÉ À L'HYPOTHÈSE 4, POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	168
TABLEAU 4.26	MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES VARIABLES EN INTERACTION (<i>CONDITIONS DE TRAVAIL</i> ET <i>ÂGE</i>), POUR EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DE LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	168
TABLEAU 4.27	MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES VARIABLES EN INTERACTION (<i>ÂGE</i> ET <i>EXPÉRIENCE AU COLLÉGIAL</i>), POUR EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DE LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	170
TABLEAU 4.28	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES VARIANCES DU MODÈLE ASSOCIÉ À L'HYPOTHÈSE 5, POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	173
TABLEAU 4.29	MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES SOUS-GROUPES DE LA VARIABLE <i>PRATIQUE ENSEIGNANTE</i> , POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	174
TABLEAU 4.30	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES VARIANCES DU MODÈLE ASSOCIÉ À L'HYPOTHÈSE 6, POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	175
TABLEAU 4.31	MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES SOUS-GROUPES DE LA VARIABLE <i>PRÉOCCUPATIONS PROFESSIONNELLES</i> , POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	175
TABLEAU 4.32	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES VARIANCES DU MODÈLE ASSOCIÉ À L'HYPOTHÈSE 7, POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	177
TABLEAU 4.33	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES VARIANCES DU MODÈLE ASSOCIÉ À L'HYPOTHÈSE 8, POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	182
TABLEAU 4.34	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES VARIANCES DU MODÈLE ASSOCIÉ À L'HYPOTHÈSE 9, POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	185
TABLEAU 4.35	MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES VARIABLES EN INTERACTION (<i>INFORMATION</i> ET <i>SECTEUR D'ENSEIGNEMENT</i>), POUR EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DE LA VARIABLE DÉPENDANTE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	185

TABLEAU 5.1	DIMENSIONS DES REPRÉSENTATIONS DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS.....	263
TABLEAU 5.2	CLASSEMENT DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES DONT DOIVENT FAIRE PREUVE LES ENSEIGNANTS	296

Liste des figures

FIGURE 2.1	LE NOYAU CENTRAL ET LES ÉLÉMENTS PÉRIPHÉRIQUES DE LA REPRÉSENTATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL CONCERNANT LA RÉFORME DU COLLÉGIAL.....	67
FIGURE 3.1	LES ÉTAPES MÉTHODOLOGIQUES	96
FIGURE 3.2	LE DEVIS DE RECHERCHE.....	120
FIGURE 4.1	ILLUSTRATION DE L'INTERACTION ENTRE LES VARIABLES <i>SECTEUR D'ENSEIGNEMENT</i> ET <i>CONDITIONS DE TRAVAIL</i> , POUR LA VARIABLE <i>GESTION ADMINISTRATIVE</i>	159
FIGURE 4.2	ILLUSTRATION DE L'INTERACTION ENTRE LES VARIABLES <i>PRATIQUE ENSEIGNANTE</i> ET <i>SEXE</i> , POUR LA VARIABLE <i>GESTION ADMINISTRATIVE</i>	162
FIGURE 4.3	ILLUSTRATION DE L'INTERACTION ENTRE LES VARIABLES <i>CONDITIONS DE TRAVAIL</i> ET <i>ÂGE</i> , POUR LA VARIABLE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	169
FIGURE 4.4	ILLUSTRATION DE L'INTERACTION ENTRE LES VARIABLES <i>ÂGE</i> ET <i>EXPÉRIENCE</i> , POUR LA VARIABLE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	170
FIGURE 4.5	ILLUSTRATION DE L'INTERACTION ENTRE LES VARIABLES <i>PERFECTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE</i> ET LE <i>PERFECTIONNEMENT DISCIPLINAIRE</i> , POUR LA VARIABLE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	178
FIGURE 4.6	ILLUSTRATION DE L'INTERACTION ENTRE LES VARIABLES <i>EXPÉRIENCE</i> ET <i>PERFECTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE</i> , POUR LA VARIABLE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	179
FIGURE 4.7	ILLUSTRATION DE L'INTERACTION ENTRE LES VARIABLES <i>EXPÉRIENCE</i> ET <i>PERFECTIONNEMENT DISCIPLINAIRE</i> , POUR LA VARIABLE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	180
FIGURE 4.8	ILLUSTRATION DE LA NON-INTERACTION ENTRE LES VARIABLES <i>SCOLARITÉ</i> ET <i>FORMATION</i> , POUR LA VARIABLE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	182
FIGURE 4.9	ILLUSTRATION DE LA DIFFÉRENCE ENTRE LES <i>FORMÉS</i> ET <i>NON FORMÉS</i> , SELON LA <i>SCOLARITÉ</i> DES ENSEIGNANTS, POUR LA VARIABLE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	183
FIGURE 4.10	ILLUSTRATION DE L'INTERACTION ENTRE LES VARIABLES <i>SECTEUR D'ENSEIGNEMENT</i> ET <i>INFORMATION</i> , POUR LA VARIABLE <i>GESTION PÉDAGOGIQUE</i>	186
FIGURE 5.1	ÉLÉMENTS CENTRAUX ET PÉRIPHÉRIQUES DES REPRÉSENTATIONS DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS RELATIVES À LA RÉFORME ET À SES EXIGENCES	261
FIGURE 5.2	VARIABLES INFLUANT OU NON SUR LA REPRÉSENTATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX ASPECTS DE LA GESTION ADMINISTRATIVE LIÉS À LA RÉFORME.....	268
FIGURE 5.3	VARIABLES INFLUANT OU NON SUR LA PERCEPTION DE LA GESTION PÉDAGOGIQUE LIÉE À LA RÉFORME, SELON LES RÉPONDANTS DU QUESTIONNAIRE	279

INTRODUCTION

« Les cégeps devront renouveler en très peu de temps une part importante de leur équipe d'enseignants. C'est là une réalité qui ne saurait tarder à se traduire, pour un bon nombre de nos établissements, par des défis de taille. Cela est encore plus alarmant si l'on songe à la simultanéité de ce renouvellement avec la réforme inévitable des cégeps dans laquelle nous serons littéralement plongés. Non seulement aurons-nous à revoir nos pratiques, sinon nos fondements, mais il nous faudra, en même temps, intégrer de nouveaux coéquipiers dans les projets de formation qui émergeront de ces réformes » (Malenfant, 1992, p. 11).

Depuis plus d'une dizaine d'années, un peu partout dans le monde, l'éducation est en profonde mutation, mutation due à trois principaux facteurs : la refonte des systèmes d'éducation, la complexification des compétences requises pour exercer la profession et le départ à la retraite de très nombreux enseignants. Les intervenants des établissements scolaires, dans leur ensemble, sont ainsi interpellés : ils doivent s'engager résolument dans la révision de leur rôle et inventer des solutions à la crise de l'éducation qui sévit actuellement (Carbonneau et Tardif, 2002). Le réseau collégial québécois, le premier échelon des études supérieures, doit lui aussi faire face à cette situation. En effet, les cégeps doivent composer avec les départs massifs d'enseignants vers la retraite (Marcoux, 2002), procéder à l'implantation de la réforme pédagogique et se préparer à accueillir les premiers étudiants issus de la réforme des écoles primaires et secondaires. En 1997, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait déjà que l'arrivée de nouveaux venus en enseignement représentait une occasion de renouveler la nature des pratiques enseignantes au collégial et qu'il fallait la saisir.

L'importante responsabilité qui repose dorénavant sur les épaules des nouveaux enseignants est à l'origine de la présente étude. Il existe bien quelques recherches se penchant sur la réforme québécoise de l'éducation ou portant sur les représentations des enseignants en exercice, mais rien dans la documentation existante ne traite de la perception qu'ont les nouveaux enseignants de la réforme de l'enseignement collégial. Puisque c'est à la relève enseignante qu'il incombera de

plus en plus d'appliquer cette réforme, la pertinence d'une recherche devient évidente et vise à connaître leur point de vue à son sujet, à déterminer les difficultés qu'ils éprouvent quant à son application ainsi qu'à connaître les préoccupations d'ordre professionnel qui les habitent.

Le premier chapitre présentera la formation collégiale issue du mouvement de restructuration du système québécois d'éducation dans les années 1960. Dans la première partie du chapitre, nous brosserons un portrait historique de l'évolution de l'ordre collégial, nous soulèverons les principales problématiques suscitées par l'enseignement que ce système réformé a dispensé au fil des années et nous présenterons les défis qu'il a été appelé à relever depuis quarante ans pour s'adapter aux multiples transformations qui ont bouleversé la société québécoise et aux courants porteurs du développement du Québec. Dans la seconde partie, nous présenterons la réforme et les exigences qui en découlent pour les enseignants du collégial, nous en expliquerons les concepts-clés et, finalement, afin de situer notre recherche, nous ferons la revue de celles qui ont porté sur la profession enseignante ou la réforme du collégial.

Le deuxième chapitre mettra en relief les fondements théoriques sur lesquels la recherche s'appuie :

- le concept de représentation sociale ;
- la notion de nouvel enseignant, examinée sous les angles de l'identité et de l'insertion professionnelle ;
- la notion de professionnalisation du métier d'enseignant.

Ce deuxième chapitre présentera aussi les objectifs, les questions et les hypothèses de la recherche.

Le troisième chapitre exposera la méthodologie utilisée, tracera les diverses étapes méthodologiques et présentera les instruments qualitatifs et quantitatifs de la collecte de données, l'échantillon rattaché à chaque instrument ainsi que les modalités d'administration de ces instruments et le traitement des données qu'ils ont permis de recueillir. Ces aspects seront exposés de façon exhaustive afin qu'apparaisse clairement la pertinence des instruments utilisés et de l'approche adoptée en vue d'alimenter notre réflexion.

Le quatrième chapitre exposera les résultats de la recherche ; il sera divisé en trois sections. Dans la première section, à partir des données fournies par le Centre de renseignements du réseau d'enseignement collégial privé [CORREP] du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], nous brosserons un portrait de l'ensemble des enseignants du réseau collégial privé.

Dans la deuxième section, nous présenterons les résultats quantitatifs du questionnaire d'enquête. Cette section se subdivise en deux parties. Dans un premier temps, une série de statistiques descriptives mettra en relief les positions des répondants au questionnaire par rapport à leur intérêt au sujet de la réforme au collégial et exposera leur perception en ce qui a trait au sentiment d'être un nouvel enseignant. Dans un deuxième temps seront décrits les résultats des analyses effectuées à partir d'un modèle statistique approprié aux neuf hypothèses de la recherche. Nous compléterons cette section avec les interprétations de ces résultats faites par les nouveaux enseignants rencontrés lors d'entrevues évaluatives.

La troisième section analysera les données recueillies auprès des participants à ces entrevues au sujet de leur connaissance de la réforme, de leur position à son égard, des applications pédagogiques qu'ils réalisent pour se conformer à ses principes et des difficultés qu'ils éprouvent à cet égard en cours d'exercice. Elle fera aussi ressortir leurs motivations à enseigner ainsi que leurs préoccupations et leurs besoins sur le plan du développement professionnel.

Au chapitre cinq, nous discuterons l'ensemble des résultats de la recherche en les abordant selon les trois dimensions propres aux représentations professionnelles (Blin, 1997) :

- la dimension contextuelle, qui concerne les finalités de la formation collégiale et de sa réforme sur le plan administratif – pour les enseignants, le cégep serait avant tout un lieu d'ancrage et de développement pour l'étudiant ;
- la dimension pédagogique, à laquelle se rattachent les trois positions des nouveaux enseignants au regard de la réforme au collégial (la position d'ignorance, la position de réserve et la position d'engagement) ainsi que les différentes perceptions relatives à la gestion pédagogique découlant de la réforme et les difficultés éprouvées à cet égard, les embûches liées à l'innovation pédagogique, l'importance attribuée à l'expertise disciplinaire et la reconnaissance du fait qu'il existe divers types d'enseignants et que chaque style a sa valeur ;
- la dimension idéologique, qui recouvre les caractéristiques du nouvel enseignant du collégial, principalement, son sentiment de compétence, sa forte autodétermination à jouer son rôle et la passion avec laquelle il s'efforce de l'assumer pleinement.

Enfin, la conclusion fera ressortir les différentes contributions de notre recherche en ce qui concerne la situation des nouveaux enseignants par rapport au renouveau collégial. Nous y exposerons aussi les diverses pistes proposées par les participants en vue d'améliorer l'accompagnement des nouveaux enseignants à leur entrée dans le métier et nous y suggérerons des pistes de recherche.

1 DÉFINITION DU PROBLÈME ET ÉTAT DE LA QUESTION

Nous nous proposons dans ce chapitre de faire état de la situation de l'enseignement collégial en présentant l'historique du réseau et, par ricochet, celui de sa pratique enseignante. Nous dégagerons, par la même occasion, les principes fondamentaux de la réforme de 1993, toujours en vigueur, et nous indiquerons, en ce qui concerne les enseignants, les questionnements et remaniements institutionnels qui ont retenu notre attention. Ensuite, toujours dans une perspective historique, nous décrirons sommairement les deux principaux tournants pris en matière de pédagogie à la suite de la réforme de 1993 : l'instauration de l'approche programme et celle de l'approche par compétences.

Notre intérêt pour la réforme a aussi pour source l'arrivée massive de personnel nouveau dans les établissements collégiaux, notamment celle d'enseignants débutant dans la profession. Ce phénomène suscite de plus en plus de préoccupations, tant dans les établissements d'enseignement que dans l'opinion publique. C'est pourquoi nous présenterons, à la suite du portrait proposé, les raisons qui nous ont incités à développer cette recherche, ferons un bilan des études portant sur la réforme de 1993 et les enseignants du collégial et montrerons la pertinence et l'originalité de la consultation que nous avons menée auprès de nouveaux enseignants. Ainsi, le contexte de notre étude et le but qu'elle poursuit apparaîtront plus clairement.

1.1 Le problème à l'étude

En 2005, à la suite d'un forum portant sur la pertinence de l'ordre collégial dans le système d'éducation québécois, le MELS affirmait clairement son souhait « que les collèges demeurent un levier puissant de formation et qu'ils continuent de contribuer à l'essor du Québec » (2005a, p. 18). Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2004a, p. 17) reconnaissait le

travail de qualité fait par le personnel en place pour mener à bien l'implantation de la réforme de 1993, laquelle nécessitait la révision de tous les programmes de formation. Il faut dire qu'au début des années 1990, une époque de transformations profondes du réseau collégial, le Ministère pouvait compter sur un corps professoral dont près de 70 % des membres avaient plus de 40 ans et 55 %, une expérience de 15 ans ou plus. Le fait que les collèges aient procédé à l'embauche de très peu de nouveaux employés entre la fin des années 1980 et 1993, si on fait abstraction du personnel à statut précaire (Corriveau, 1991, p. 53), laisse supposer que ce sont des enseignants bien au fait du réseau collégial qui, à l'origine, ont participé à ces travaux. Cependant, l'implantation de ce virage pédagogique amorcée en 1993 s'est étirée jusque dans les années 2000, une période d'intense renouvellement du corps professoral pour les établissements collégiaux. Par ailleurs, depuis ce virage, le réseau collégial a vu ses gestions administrative et pédagogique¹ subir de continuels changements.

À notre collège, le Campus Notre-Dame-de-Foy – comme c'est probablement aussi le cas ailleurs – nous voyons de plus en plus de nouveaux visages parmi le corps enseignant. Cette situation soulève de nombreuses questions, notamment au sujet de la réalité vécue par ces nouveaux venus dans le contexte de l'implantation du nouveau pédagogique, car même s'ils n'ont pas nécessairement participé à la révision des programmes, ils se doivent maintenant de les actualiser dans leur pratique. Comment réagissent-ils dans le contexte d'une profession dont la pratique est en plein bouleversement ? Que connaissent-ils des enjeux des collèges ? Quelles idées s'en font-ils ? Quelle est leur vision de la formation collégiale et comment voient-ils leur engagement ? Que connaissent-ils des conditions de travail propres à ce nouveau de l'enseignement collégial ? Comment les perçoivent-ils ? Comment y réagissent-ils ? Sur quels aspects de la réforme les a-t-on interrogés en entrevue d'embauche ? Sur lesquels jugent-ils important de se fonder pour amorcer et mener leur carrière avec succès ? Lesquels s'approprient-ils le plus rapidement et pour quelles raisons ? Quelles actions posent-ils pour contribuer à l'innovation pédagogique actuellement en cours au collégial ? Se contentent-ils d'imiter leurs

¹ Bien que l'Office québécois de la langue française recommande l'usage de « gestion de l'enseignement » plutôt que de « gestion pédagogique », nous avons choisi de conserver cette dernière expression parce que c'est celle utilisée dans le texte de la réforme Robillard et qu'elle est plus familière aux enseignants.

aînés ou de se placer sous la tutelle d'enseignants plus chevronnés en attendant patiemment leur permanence ? Cherchent-ils à développer leur style d'enseignement ou à se démarquer sans se préoccuper du renouveau collégial ? Leurs points de vue concordent-ils avec ceux de leurs collègues enseignants vivant les mêmes conditions ? Bref, l'ensemble des intervenants concernés et des observateurs ont pris conscience de la nécessité de mieux comprendre la relève enseignante. De plus en plus, les regards se portent sur elle afin de mieux l'accompagner dans les méandres de l'enseignement collégial.

Loin de nous la prétention d'apporter par cette recherche réponse à toutes les questions énumérées ci-dessus. Cependant, les études qui portent précisément sur la perception que les nouveaux enseignants ont de la réforme de l'enseignement collégial et de ses exigences ne sont pas légion. C'est pourquoi nous considérons qu'il est d'intérêt collectif de découvrir ce que savent et pensent ces enseignants au sujet de la réforme au collégial. Et, puisque nous travaillons dans le réseau privé de l'enseignement collégial, il nous sera loisible d'examiner la situation par le truchement des points de vue fournis par les nouveaux enseignants de ce réseau.

Cependant, pouvons-nous approfondir le rapport entre les nouveaux enseignants et la réforme au collégial, sans faire un retour sur les principaux fondements de l'enseignement collégial ? L'histoire de la formation collégiale fait partie du problème posé par la recherche, car les transformations administratives et pédagogiques survenues depuis la naissance des cégeps se sont toujours traduites pour le personnel par une redéfinition des objectifs à atteindre. Un survol des principaux moments de l'évolution du réseau mettra en relief les fondements et la justification de la réforme en cours.

1.2 Des repères historiques de l'ordre d'enseignement collégial

Depuis sa fondation, il y a quarante ans, l'ordre d'enseignement collégial constitue le premier palier des études supérieures. Dans les pages qui suivent, nous évoquerons les faits saillants de son histoire de façon, d'une part, à situer la place qu'occupe cet ordre d'enseignement dans le système éducatif québécois et celle du réseau privé dans cet ordre d'enseignement, d'autre part, à

préciser le contexte dans lequel s'inscrit la réforme au collégial de 1993 et, conséquemment, celui de cette recherche.

1.2.1 Les assises historiques

La réforme de l'éducation dont l'enseignement collégial remonte aux années 1960. Le Québec est alors en pleine révolution socioculturelle et économique – la « révolution tranquille » –, et veut revoir, entre autres, son système d'éducation. Plus précisément, en 1961, le gouvernement du Québec, mettant en œuvre une série de mesures législatives que l'on appelle la « grande charte de l'éducation » (Linteau, Robert et Durocher, 1989, p. 660), crée la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, communément nommée commission Parent, d'après le nom de son président, Mgr Alphonse-Marie Parent, alors vice-recteur de l'Université Laval (Québec). Le mandat de cette commission est d'examiner minutieusement la situation de l'enseignement au Québec tant sur le plan du financement que sur celui de l'organisation. Après cinq ans d'enquête (1961-1966), la commission rend compte des principaux problèmes qu'elle a observés. Nous les décrivons ici dans leurs grandes lignes.

D'emblée s'impose le constat que, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les pays occidentaux entrent dans une période de transformations socioéconomiques profondes et que « quatre grands ordres de problèmes se posent à l'enseignement : une véritable explosion scolaire, la révolution scientifique et technologique [...] en cours, de profondes transformations dans les conditions de vie et une évolution rapide des idées » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963, p. 76-77).

Au Québec, ces transformations se manifestent par un développement du secteur industriel et par une tertiarisation d'une partie de l'économie. La croissance accélérée de la population précipite également le processus d'urbanisation, affectant par le fait même les modes de vie. Quant à l'évolution des idées, elle se traduit principalement par une redéfinition des rôles de l'Église catholique et de l'État et par un changement des valeurs de la société (Gingras, 1993a, p. 57 ; Linteau, Robert et Durocher, 1989, p. 423-426).

En ce qui concerne le domaine de l'éducation, entre 1945 et 1960, on enregistre une augmentation de la population scolaire, du primaire à l'université, de près de 60 % : celle-ci passe de 728 755 à 1 300 000 élèves (Linteau, Robert et Durocher, 1989, p. 338), alors que les ressources matérielles parviennent difficilement à suivre cette croissance accélérée². Plusieurs faits expliquent cette situation. D'abord, la *Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire* pour les enfants de 6 à 14 ans jette les bases de la gratuité scolaire et impose des amendes aux parents qui retirent leurs enfants de l'école avant l'âge permis. Cependant, elle n'est votée qu'en 1943 et ses effets sont très limités puisque, jusqu'à la révolution tranquille, la scolarité moyenne de la population ne dépasse pas la septième année (Gingras, 1993a, p. 44).

Ensuite, environ la moitié des jeunes qui terminent leur cours secondaire prennent le chemin du marché du travail. Finalement, l'accès à la formation postsecondaire, qui ne fait pas partie du système d'éducation régulier, est malaisé, discriminatoire et onéreux. En fait, il existe une multiplicité d'établissements d'enseignement offrant une formation de niveau postsecondaire : écoles d'infirmières, écoles normales, instituts d'éducation familiale, institutions d'enseignement spécialisé (écoles de métiers et institutions techniques), collèges commerciaux privés, collèges classiques, instituts privés administrés par les communautés religieuses (Zaccour, 1989, p. 9). Ces quelque 265 établissements ne permettent pas aux étudiants de se réorienter ou d'accéder facilement aux études universitaires (ministère de l'Éducation, 1978, p. 14). Cependant, les collèges classiques représentent la seule voie d'accès au baccalauréat et à des études universitaires (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 98). Par ailleurs, à l'époque, les études professionnelles sont dévalorisées (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 81-85.). Il n'existe pas non plus d'éducation des adultes. Les instituts de technologie, bien qu'ils soient réputés offrir un enseignement « unique au monde », ont des lacunes importantes en ce qui concerne la formation générale (Gingras, 1993a, p. 48). La commission Parent le note bien : « [...] le besoin d'une meilleure culture et d'une formation générale plus poussée se fait de plus

² Malgré les investissements gouvernementaux et ceux des commissions scolaires, encore en 1951, « plus de 70 % des 8 780 établissements scolaires du Québec n'ont qu'une seule classe, 60 % sont sans électricité et 40 % sans eau ni toilettes à l'intérieur » (Linteau, Robert et Durocher, 1989, p. 339).

en plus sentir, en même temps que le besoin d'une formation technique et professionnelle vraiment sérieuse » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 78).

À l'augmentation considérable de la clientèle et à la multiplicité des types d'établissements s'ajoute une certaine hétérogénéité au sein du système scolaire, hétérogénéité liée à la langue d'enseignement et à la confessionnalité. En effet, on enregistre un écart marqué entre les taux de scolarisation des populations francophone et anglophone, écart attribuable au fait qu'il faut aux francophones deux ou trois années de formation de plus qu'aux anglophones pour atteindre l'université. La dispersion géographique constitue également un facteur de disparité, car il va de soi qu'il est plus facile aux jeunes de la ville qu'à ceux des régions éloignées de poursuivre des études (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 38-39).

Or, en dépit des efforts fournis, le Québec accuse un retard criant en matière d'éducation. La Commission Parent déplore l'absence de rationalité dans les structures du système d'enseignement, ce dernier se révélant « fragmenté, sous-financé, sous-développé, dépourvu de coordination, peu démocratique, élitiste et sexiste » (Linteau, Robert et Durocher, 1989, p. 343). Compte tenu de cette structure, l'État québécois ne peut assurer la qualité de l'enseignement dispensé. Il n'a pas non plus les moyens humains³ et financiers de maintenir la diversité et le nombre des établissements répartis sur son territoire. C'est ainsi que, n'ayant pas accès à une formation adéquate, une grande proportion des jeunes Québécois ne peut aspirer aux emplois spécialisés qui se multiplient dans la deuxième moitié du 20^e siècle.

Confronté à cette situation d'un système délabré, le gouvernement n'en a pas moins l'obligation d'assurer à l'ensemble des jeunes la possibilité de s'instruire et de se préparer à la vie en société,

³ À la fin des années 1950, le secrétaire du Département de l'Instruction publique (DIP), lui-même, évalue que 48 % des enseignants ne répondent pas aux normes acceptées dans les autres provinces canadiennes. À l'époque, les salaires et les conditions de travail difficiles en dissuadent plusieurs de choisir cette profession, de sorte que les commissions scolaires en étaient réduites à embaucher un personnel non qualifié (Linteau, Robert et Durocher, 1989, p. 341).

de permettre au Québec d'atteindre des taux de scolarisation comparables à ceux des autres sociétés modernes, de se doter de techniciens hautement spécialisés et d'ouvrir la voie des études supérieures aux intéressés qui ont les aptitudes pour s'y engager (Conseil des collèges, 1989, p. 6-15). À ces fins, il devra, aux dires de la commission Parent, moderniser son système scolaire en démocratisant l'accès à l'éducation et en rationalisant les structures scolaires.

Le gouvernement endosse sans réserve ces deux recommandations. Il étend sa mainmise sur le système d'éducation de la maternelle à l'université, déployant celui-ci à la grandeur du territoire québécois, et il procède à la refonte des programmes d'enseignement. De surcroît, s'inspirant du modèle de l'État-Providence, il instaure la gratuité scolaire jusqu'à la fin des études collégiales. Au cours des années 1960, appelée décennie des bâtisseurs (Gingras, 1992, p. 4), divers changements institutionnels sont apportés dans le champ de l'éducation : les polyvalentes et les collèges d'enseignement général et professionnel, communément nommés cégeps, succèdent aux collèges classiques, les écoles du réseau de l'enseignement spécialisé sont transférées aux nouvelles polyvalentes et aux cégeps tandis que la formation des maîtres passe de l'école normale à l'université. C'est ainsi que, sur une période de dix ans, les structures découlant de cette réforme sont édifiées, soit :

- les commissions scolaires régionales (1962) ;
- le ministère de l'Éducation⁴ et le CSE (1964) ;
- les cégeps (1967) ;
- deux nouveaux organismes consultatifs : le Conseil des universités et la Commission consultative de l'enseignement privé (1968) ;
- l'Université du Québec (1969).

⁴ Cette structure est passée par de nombreux avatars. Notons qu'en 1985, la responsabilité du secteur de l'éducation est partagée entre deux ministères : le ministère de l'Éducation a la responsabilité de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, celle de l'enseignement collégial et universitaire, de même que celle de la recherche et du développement scientifiques. Quelques mois plus tard, ce dernier prend la désignation de ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science [MESS]. En 1993, les deux ministères sont fusionnés sous le nom de ministère de l'Éducation et de la Science. En janvier 1994, le domaine de la science est placé sous la responsabilité du ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie et le ministère chargé du domaine de l'éducation reprend son nom initial. Enfin, depuis 2005, la vocation du ministère s'est de nouveau élargie et il se nomme maintenant le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007a).

1.2.2 La situation des collèges privés à la venue des cégeps

Concrètement, la réforme scolaire, sans entraîner l'abolition du secteur privé, donne priorité à l'enseignement public avec la création des collèges d'enseignement général et professionnel, formés principalement à partir des collèges classiques existant alors. En effet, « parmi tous les établissements appelés à se regrouper pour donner naissance aux cégeps, les collèges classiques occupent une position de force, par le nombre d'élèves qu'ils représentent, les ressources humaines et matérielles dont ils disposent, le prestige dont ils jouissent » (Isabelle, 1982, p. 45). Ainsi, des 97 institutions classiques qui dispensent la formation collégiale en 1966-67, 33 deviennent des cégeps ou s'intègrent à un cégep, 48 cessent leurs activités (CSE, 1975a, p. 20) et, parmi les écoles restantes, plusieurs n'offrent à cette époque que l'enseignement secondaire (Zaccour, 1989, p. 10).

Signalons que, au début, deux organismes s'opposent à la création d'un réseau de collèges publics : la Fédération des collèges classiques⁵ et la Faculté des Arts de l'Université Laval, qui voit à la formation des maîtres (Zaccour, 1989, p. 10). Ils combattent cette réforme du système d'éducation, mais en vain. En 1967, ils finissent par acquiescer à la création de collèges publics parallèles qui seraient destinés à compléter le réseau privé (Isabelle, 1982). S'opposant également à la centralisation des pouvoirs entre les mains du Ministre, la Fédération des collèges classiques propose la constitution d'un « organisme d'accréditation qui fixerait les normes des programmes, évaluerait les institutions et ferait des recommandations au Ministre au sujet des institutions aptes à dispenser l'enseignement collégial » (Isabelle, 1982, p. 44). Craignant l'influence des collèges classiques sur un tel organisme, on choisira plutôt de confier au ministre de l'Éducation la responsabilité de contrôler l'enseignement, conformément aux recommandations du rapport Parent.

⁵ La Fédération des collèges classiques, fondée en 1953, va devenir en 1967 la Fédération des collèges. En 1968, celle-ci se divise en deux associations, l'une pour l'enseignement collégial, l'Association des collèges privés du Québec et l'autre pour le secondaire, l'Association des institutions d'enseignement secondaire (ACPQ, 2002).

Depuis la création du réseau collégial, le sort du secteur privé de l'enseignement collégial dépend du statut juridique accordé aux établissements par le gouvernement⁶, de l'aide de l'État, de la présence de communautés ethniques ou religieuses, du soutien de parents ou de citoyens (Gingras, 1993a, p. 61). Chose certaine, au moment de l'implantation des cégeps, le secteur privé perd son rôle de chef de file et en est réduit à un rôle d'appoint.

1.2.3 L'avènement et l'évolution de l'enseignement collégial

La formation collégiale tire son originalité d'au moins cinq particularités.

En premier lieu, conformément à la recommandation du rapport Parent, ce nouveau cycle d'études fait suite à la formation élémentaire et secondaire et constitue « un niveau d'études pré-universitaires et professionnelles » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 77). Appelé dans ce rapport « institut », le lieu de cet enseignement recevra son appellation définitive de collège d'enseignement général et professionnel (cégep) lorsque le tout nouveau ministère de l'Éducation [MEQ] publiera, en 1967, le « Document d'éducation n° 3 » intitulé *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*. Or, comme le remarque André Noël (1991, p. 12), dans la plupart des autres provinces canadiennes, après la sortie du secondaire, soit après douze années d'études, les élèves peuvent s'inscrire directement soit à l'université, soit au *College of Applied Arts and Technology* (C.A.A.T), établissement consacré à la préparation à l'emploi et tributaire de l'éducation des adultes.

En deuxième lieu, la mission des cégeps est de permettre tant aux candidats aux études universitaires qu'aux futurs techniciens, tous regroupés sous un même toit, d'accéder à un fonds culturel commun et à une formation de citoyens critiques par le truchement de cours de philosophie et de littérature, ces deux disciplines étant dorénavant enseignées à tous les étudiants, peu importe la filière de formation choisie. C'est là la concrétisation d'une recommandation

⁶ *La Loi sur l'enseignement privé* adoptée en 1968 distingue trois catégories d'établissements privés : ceux qui sont déclarés d'intérêt public, ceux qui sont agréés aux fins de subventions et ceux qui détiennent un permis d'enseignement (Noël, 1991, p. 9).

clairement exprimée dans le rapport Parent : « [...] l'intégration à un institut polyvalent leur apportera les ressources et le climat nécessaires pour hausser le niveau de leurs études générales et la qualité de leur enseignement spécialisé » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 185)⁷.

En troisième lieu, puisque l'éducation devient désormais « accessible à tous, sans distinction de classe, de race, de croyance, et ce, tout au long de la vie » (Dorais, 1988, p. 5), les cégeps, en plus d'accueillir des étudiants dans des programmes menant à un diplôme d'études collégiales, administrent des programmes destinés aux adultes ou aux personnes qui ont interrompu leurs études. Cette idée d'éducation permanente vient de la commission Parent qui considérait que cette formule⁸ devait se généraliser à cause de l'évolution rapide des connaissances et des théories, de la mobilité professionnelle, de l'augmentation du temps disponible pour des études et des exigences de la nouvelle démocratie.

En quatrième lieu, il y a, au sein de l'ordre collégial, coexistence des réseaux public et privé, anglophone et francophone ainsi que de diverses écoles relevant de certains ministères, comme celui de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation, qui administrent des programmes de l'ordre collégial liés à leur mission.

En cinquième lieu, étant présents dans toutes les régions du Québec et disposant des infrastructures nécessaires, les cégeps abritent des centres spécialisés voués à la coopération avec les entreprises locales et peuvent ainsi contribuer de façon significative au développement du milieu où ils sont implantés.

⁷ Il existe toujours, cependant, des établissements des secteurs privé ou public (collèges à vocation particulière, instituts ou conservatoires) qui n'offrent pas, comme les cégeps, les deux volets de formation préuniversitaire et technique.

⁸ L'expression « éducation permanente » englobe l'idée de poursuivre des études en vue d'un perfectionnement ou d'une culture personnelle. Selon la Commission, il revient aux établissements d'enseignement collégial de fournir aux adultes « un enseignement professionnel qui ne les condamne pas à réapprendre ce qu'ils savent et qui s'adapte avec assez de flexibilité à leurs exigences intellectuelles » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 357). Déjà en 1991, les cégeps accueillent plus de personnes inscrites à temps partiel à l'éducation aux adultes que dans l'enseignement régulier (Noël, 1991).

Quoique les premières années du réseau collégial soient tumultueuses (Barbeau, 1995, p. 29), son implantation, dans la foulée du développement des études supérieures, s'effectue très rapidement. Déjà, en 1967, douze cégeps sont autorisés à ouvrir leurs portes à la rentrée scolaire. En 1968, onze autres sont fondés, sept en 1969, six en 1970, deux en 1971. En 1974-75, déjà 37 cégeps sont répartis sur l'ensemble du territoire québécois (CSE, 1975a, p. 7). En 1990, 105 établissements sont autorisés à offrir des formations collégiales, soit 46 cégeps, 25 établissements privés subventionnés, 23 établissements privés sous permis et 11 écoles gouvernementales (Conseil des collèges, 1992a, p. 285). Selon les données du Ministère (MELS, 2005a), en 2005-2006, ce nombre devait passer à 146 : 48 cégeps publics dont 5 sont anglophones, 24 collèges privés subventionnés, 27 établissements privés sous permis, 11 écoles gouvernementales (conservatoires et instituts) et 35 centres collégiaux de transfert technologique. Quant aux programmes de formation menant à un diplôme d'études collégiales, déjà en 1984, le réseau collégial public fait montre d'une grande diversité : il en compte 126 à l'enseignement professionnel et 7 à l'enseignement général. (Conseil des collèges, 1985, p. 31). En 2006-2007, selon un document produit par la Fédération des cégeps (2008), les étudiants ont le choix parmi 8 programmes pré-universitaires et 128 programmes techniques regroupés en 5 grandes familles : techniques biologiques, physiques, humaines, administratives et artistiques.

Cependant, l'éventail des programmes offerts par le réseau privé d'enseignement collégial est plus restreint. Certains établissements offrent l'enseignement pré-universitaire et des programmes techniques, d'autres n'offrent qu'un des deux volets. Le tableau suivant présente la liste des programmes offerts en 2006-2007 par les 24 collèges agréés et membres de l'Association des collèges privés du Québec [ACPQ].

Tableau 1.1 Les collèges privés subventionnés et leurs types de formation en 2006-2007.

Formation	Collège
Attestation d'études collégiales	Collège Mother House
Baccalauréat français	Collège International Marie de France Collège Stanislas
Programmes pré-universitaires	Collège Centennial (anglophone) Collège International des Marcellines Collège Jean-de-Brébeuf Collège Marianopolis (anglophone) Collège pré-universitaire Nouvelles Frontières Conservatoire Lassalle École de musique Vincent-d'Indy
Programmes pré-universitaires et techniques	Campus Notre-Dame-de-Foy Collège André-Grasset Collège Lafèche Collège Lasalle Collège Mérici Multicollège de l'Ouest du Québec Séminaire de Sherbrooke
Programmes techniques	Collège d'affaires Ellis, campus de Drummondville Collège d'affaires Ellis, campus de Trois-Rivières Collège Bart Collège O'Sullivan de Montréal Collège O'Sullivan de Québec École nationale du cirque Institut Teccart 2003

1.3 L'enseignement collégial souvent sur la sellette

Le développement de l'enseignement collégial au sein de la société québécoise a été maintes fois remis en question. Les critiques portent tantôt sur la spécificité ou même l'existence du réseau, tantôt sur ses structures organisationnelles et curriculaires. Bref, depuis l'ouverture des premiers établissements en 1967, les débats entourant l'ordre collégial reviennent à chaque décennie et sont en quelque sorte quasiment permanents⁹.

⁹ Plusieurs événements des décennies 1960, 1970 et 1980, notamment les contestations étudiantes de 1968, les événements politiques d'octobre 1970 et les crises syndicales de 1972 à 1981, ainsi que les restrictions budgétaires et l'émergence de la nouvelle économie à la fin des années 1980, donnent matière à remettre en question l'école québécoise.

Selon Paul Inchauspé (1992), plusieurs facteurs expliquent les réticences à reconnaître la légitimité de l'existence du cégep. D'abord, ce type d'institution, où l'on retrouve à la fois l'enseignement pré-universitaire et technique, n'a pas d'équivalent connu. Nouveau et sans racine, il demeure exposé à la contestation. En outre, sa position charnière entre l'école secondaire et l'université est « souvent perçue par les deux ordres limitrophes comme un empiètement de territoire » (p. 12-13) et elle fait en sorte que les cégeps parviennent difficilement à se tailler un espace propre. Pour le dire autrement, « le cégep apparaît souvent sinon comme la seule cause du malaise du moins comme le chaînon le plus faible et le bouc émissaire de l'école québécoise » (Inchauspé, 1992, couverture).

Il ne faut donc pas se surprendre que, depuis la naissance des cégeps, le Ministère ait senti le besoin de préparer plusieurs documents destinés à préciser les besoins de formation de cet ordre d'enseignement et le rôle de son corps enseignant ou qu'il ait mandaté plusieurs commissions spéciales dans le but de réviser sa mission ou son régime pédagogique. Cette section s'attardera principalement aux études qui concernent le curriculum, car celui-ci a une influence directe sur la pratique enseignante. On y soulignera les attentes manifestées à l'égard des enseignants.

1.3.1 Les années 1970

Le rapport Roquet, publié trois ans à peine après l'instauration du premier régime pédagogique de l'ordre collégial, avait pour objectif de revoir celui-ci, qui était considéré comme expérimental et provisoire (Isabelle, 1982, p. 86)¹⁰. Il réitère la position du rapport Parent sur la culture, rappelant que cette dernière « est un univers polyvalent de connaissances (culture humaniste, scientifique, technique, culture de masse) ». Le rapport Roquet recommande que « la formation générale couvre ces dimensions et que la formation spécialisée évite d'emprisonner les élèves » (Rapport

¹⁰ Le règlement définitif sur le régime pédagogique collégial n'est adopté qu'en 1984 (Direction générale de l'enseignement collégial, 1984). Ce règlement accorde un peu plus de marge de manœuvre aux établissements collégiaux. Certains collèges en profitent alors pour adopter des mesures qui leur sont propres dans le domaine de « l'évaluation des apprentissages, de la qualité du français, de la formation fondamentale, de l'approche programme, de la formation continue, de l'accueil et de l'intégration des Québécois des communautés culturelles et de la recherche » (Conseil des collèges, 1992a, p. 291).

Roquet, 1970, cité par Côté, 1981, p. 32). Il propose un nouvel aménagement des programmes qui imposerait à tous les collégiens de suivre des cours de mathématiques, de sciences humaines, de philosophie, de littérature, de technologie, de langue seconde et d'éducation physique. Ces changements sont rejetés, entre autres, par les directeurs des services pédagogiques (Isabelle, 1982, p. 89).

Au cours de cette décennie, pendant que des études examinent des moyens d'évaluer la qualité de l'enseignement donné au niveau collégial ou d'accréditer de nouveaux établissements, le Groupe de travail formé par la Direction de l'enseignement collégial présente le Rapport GTX, qui propose une série de moyens à développer pour faciliter les études collégiales : abaisser les barrières à l'admission, fournir des services d'aide pédagogique individuelle aux collégiens, mieux orienter ces derniers vers un programme qui convient à leurs aptitudes et faciliter la durée variable des études (Côté, 1981, p. 65). Ce document n'aura pas non plus de suite dans l'immédiat.

Pour sa part, le CSE entreprend, en 1973, une vaste consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Deux rapports en découleront. « [...] assez unanimement, constatent les auteurs du premier, le milieu a dit au Conseil supérieur que le niveau collégial n'a pas su, jusqu'ici, identifier ses objectifs propres, et plus spécialement, se situer entre le secondaire et l'université » (CSE, 1975b, p. 23). On y évoque également des problèmes liés à la gestion des établissements¹¹, à la formation des étudiants et à l'organisation de l'enseignement des adultes. D'après cette étude, plusieurs problèmes doivent être corrigés : le déséquilibre entre la formation générale et la formation spécialisée, le caractère trop traditionnel de la pédagogie, des carences sur le plan de l'évaluation des apprentissages et un manque d'harmonisation entre les niveaux secondaire, collégial et universitaire. En outre, il ressort de la consultation que l'accessibilité de l'enseignement collégial est limitée par les préalables exigés, le milieu social ou l'éloignement.

¹¹ Outre les incohérences à ce chapitre, les cégeps dénoncent leur manque d'autonomie (Barbeau, 1995, p. 29).

Un deuxième rapport, connu sous l'appellation de rapport Nadeau, marquera à long terme l'enseignement collégial (Barbeau, 1995, p. 29). Selon Paul-Émile Gingras (1993b, p. 6), ce rapport met principalement l'accent sur les besoins des jeunes par rapport à leur développement personnel et à la réalisation de leur projet d'études ou de carrière et propose, comme base de la réflexion, les concepts de formation fondamentale et d'approche programme.

D'une part, il discrédite la conception généralement admise selon laquelle la culture générale ne consisterait qu'en une accumulation de connaissances. Il oppose à la culture générale ainsi définie la formation fondamentale, qui, elle, « se préoccupe de la rigueur de pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique [et qui] vise à la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir, de le situer dans une culture » (CSE, 1975a, p. 51). Le rapport Nadeau soutient que, prise en ce sens, la formation fondamentale a tout autant sa place en formation professionnelle qu'en formation générale.

D'autre part, selon le rapport, un programme ne doit pas être conçu comme un cumul de cours, mais comme un ensemble « organique » d'activités d'apprentissage et d'enseignements qui visent des objectifs fondamentaux de formation. L'évaluation de l'atteinte de ces objectifs, tant par les enseignants que par les étudiants eux-mêmes (autoévaluation), devient, dans l'approche programme, un outil de développement de l'étudiant et, conséquemment, une composante fondamentale de la formation.

Un autre aspect du rapport Nadeau concerne la qualification des enseignants. Puisque l'enjeu des études collégiales devrait être la formation fondamentale, il va de soi que la maîtrise de la discipline vienne au premier rang des critères de compétence des enseignants afin qu'ils puissent « aider les étudiants à se donner cette formation fondamentale » (CSE, 1975a, p. 76). Faisant siennes les propositions faites par la Fédération des cégeps, le rapport Nadeau souligne aussi l'importance pour les enseignants de développer les habiletés pédagogiques et de maîtriser les outils technologiques qui les aideront à varier les situations d'apprentissage, d'acquérir des attitudes relationnelles et de communication, de savoir reconnaître les modes d'apprentissage de leurs étudiants et d'être capables de faire le lien entre leur discipline et les phénomènes sociaux et culturels. Toujours selon ce rapport, le milieu de travail demeure le terrain le plus fertile pour la

formation des enseignants. C'est pourquoi on y préconise que les établissements investissent dans le perfectionnement de leur personnel. Il recommande aussi qu'ils accordent à ce personnel mieux formé une sécurité d'emploi de façon à favoriser son maintien en poste. Finalement, citant le rapport Tremblay¹² de 1962, qui arrivait aux mêmes conclusions au sujet de l'enseignement professionnel et technique de l'époque, le rapport Nadeau (CSE, 1975a, p. 78) déplore la dévalorisation de la fonction enseignante au collégial. Tous ces aspects relatifs à la pratique enseignante au collégial ont par la suite fait l'objet de nombreuses recherches et suscité de forts débats. Mais, lors de la publication du rapport Nadeau, une bonne partie des recommandations touchant cette question sont passées sous silence. Ce n'est que dans les années 1980, moment où émerge à nouveau la préoccupation pour la pratique pédagogique dans les collèges, que sa portée se fera sentir (Gingras, 1993b, p. 6).

En 1978, une nouvelle vague de critiques vient secouer l'enseignement collégial. On déplore dans l'opinion publique le manque de rigueur intellectuelle des étudiants ainsi que leurs lacunes sur le plan de la langue maternelle et des méthodes de travail, et on dénonce l'incohérence des contenus de cours. Les critiques portent aussi sur les conflits de travail que connaît cet ordre d'enseignement. Le gouvernement, avec son livre blanc intitulé *Les collèges du Québec : nouvelle étape*, pose alors un diagnostic nuancé sur les cégeps et espère que ceux-ci pourront « faire la preuve qu'ils méritent encore la confiance du public » (MEQ, 1978, p. 33). Voici, grosso modo, les faits qu'on y observe et les mesures qu'on y propose.

D'entrée de jeu, le livre blanc souligne le constat des experts de l'OCDE selon qui l'ordre collégial constitue un « modèle éducatif et sociopolitique de la plus grande importance et ce, à l'échelle internationale » (MEQ, 1978, p. 7). Cependant, malgré des progrès remarquables sur le plan de l'accessibilité, les effectifs ayant doublé en dix ans, il subsiste toujours une inégalité des chances entre les francophones et les anglophones, les hommes et les femmes et les riches et les

¹² Le rapport Tremblay fait un bilan assez sombre de l'enseignement professionnel et technique. Pour combler ses lacunes, il propose « des mesures très radicales pour l'époque : une formation générale de base et une formation scientifique plus poussées » (Corriveau, 1991, p. 9).

pauvres. Revient aussi sur le tapis le fait que certains préalables imposés à l'admission aux études collégiales puissent constituer un frein pour les nouveaux étudiants (p. 7).

Autre point positif à souligner dans le livre blanc : l'effort d'uniformisation des critères d'admissibilité fourni au cours des années précédentes par les établissements permet aux étudiants de passer d'un établissement à l'autre et garantit la valeur des diplômes (p. 18).

Manifestement, le portrait des collégiens change, leurs besoins deviennent de plus en plus variés. Comme le reste de la société, ils remettent en question les valeurs dominantes et leur recherche de repères les amène à voir leurs enseignants comme des guides plutôt que comme de simples dispensateurs de savoir, ce qui impose à ces derniers d'adapter leur enseignement (p. 19).

Il faut aussi considérer que les temps ont changé depuis la fondation des cégeps. Avec l'augmentation du chômage, il n'y a plus de garantie d'obtenir un emploi à la fin d'une formation collégiale. En outre, on déplore un manque de polyvalence des finissants découlant des demandes pressantes de certains milieux pour des formations pointues, une situation qui, selon le livre blanc, justifie que soit réexaminé l'aménagement des programmes techniques (p. 34-36).

Le livre blanc recommande aussi la création de centres spécialisés ayant pour mission de favoriser le rayonnement de cet ordre d'enseignement dans certaines régions. Il conclut également que le Ministère doit laisser une plus grande latitude administrative aux établissements.

Quant aux enseignants, qui sont jeunes et nombreux et qui détiennent généralement un diplôme universitaire, le rapport reconnaît que les subventions de recherche auxquelles ils ont accès encouragent l'innovation pédagogique (p. 26). Toutefois, la plupart d'entre eux étant engagés sans préparation pédagogique suffisante, il conclut que des mesures favorisant le perfectionnement ainsi que la mise en place d'un service d'aide pédagogique, notamment pour les nouveaux enseignants, seraient essentielles. De plus, la prévision d'une baisse de l'effectif scolaire à partir des années 1985 laisse présager une réduction du personnel enseignant. Les équipes qui auront la charge d'appliquer les programmes seront alors moins nombreuses et moins diversifiées, et devront donc être mieux préparées et plus aguerries.

Toujours dans son livre blanc et dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement tout en conservant la spécificité de la formation collégiale, le gouvernement suggère que les établissements soient encouragés à instaurer un système interne d'évaluation¹³ destiné à mesurer la qualité de l'établissement, de l'enseignement, des programmes et des étudiants et se propose de confier à un organisme ministériel, le Conseil des collèges, la tâche de procéder de son côté à une évaluation externe.

Pour garantir une formation fondamentale digne de ce nom, le gouvernement projette une modification du régime pédagogique collégial : tout en maintenant les cours de littérature, de philosophie et d'éducation physique (une recommandation du rapport Nadeau), et conformément aux recommandations du rapport Roquet, on ajouterait au cursus des cours obligatoires en économie, en histoire et en mathématiques. Des cours associés à un programme spécifique ou un tronc commun de cours associés à plusieurs programmes apparentés ainsi que des cours au choix complèteraient la formation. Malgré les propositions mises en avant dans ce rapport, il faudra attendre les années 1990 pour que des changements soient apportés au cursus du collégial.

1.3.2 Les années 1980

En 1979, pour des raisons de concertation, de stimulation et d'évaluation, on met en place le Conseil des collèges (Isabelle, 1982). En 1984, celui-ci lance une vaste consultation sur le thème *Le Cégep de demain, pouvoirs et responsabilités*. De cette consultation, il ressort le constat que depuis le début des années 1980, la société québécoise subit des changements marquants. Parmi ceux-ci, il faut noter, d'une part, un ralentissement économique qui impose une restriction des dépenses gouvernementales et, d'autre part, le fait qu'« il s'opère de plus en plus une osmose entre le travail professionnel et l'apprentissage à l'école » (Conseil des collèges, 1985, p. 37).

¹³ Cette idée d'instaurer des politiques institutionnelles afin de garantir la qualité de la formation et de favoriser la diplomation ont fait leur chemin, puisqu'en 1990, 95 des 107 établissements collégiaux ont une politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages (P.I.E.A) (Conseil des collèges, 1992b, p. 33). Cette politique vise à harmoniser, selon une approche consensuelle, les pratiques d'évaluation dans l'ensemble des départements d'un établissement.

Prenant acte de cette situation, le Conseil des collèges invite le gouvernement à préciser et à élargir le mandat des cégeps au regard de trois missions : la formation, la recherche et les services à la communauté. Le Conseil suggère que la formation comporte trois volets : l'enseignement régulier, l'éducation aux adultes et la formation sociocommunautaire. Cette triple dimension de la formation découle logiquement des rôles premiers devant être assumés par les ressources et les services d'un collège : s'ajuster aux besoins d'une formation de plus en plus variée et poussée et veiller à rendre l'étudiant polyvalent dans un contexte de changements ultra rapides sur le plan des techniques, des savoirs et des cultures.

Évidemment, les études collégiales doivent demeurer la voie royale pour toute personne désireuse de se prévaloir de son droit à une formation postsecondaire. Malgré une augmentation significative du nombre de jeunes entreprenant des études collégiales (voir l'annexe 1 pour l'évolution de l'effectif étudiant de 1967-1968 à 2005-2006), le Conseil des collèges constate qu'il existe toujours des inégalités sur le plan de l'admissibilité et propose, en 1985, des correctifs pour diminuer les écarts à ce chapitre entre les établissements collégiaux. Ces correctifs visent à favoriser :

- l'accessibilité de certains groupes, tel celui des personnes handicapées ;
- l'égalité d'accès à certains programmes, quel que soit le sexe ;
- la diplomation (voir l'annexe 2 pour les taux de diplomation de 1980-1981 à 2004-2005).

Par contre, le Conseil craint le développement de formations trop spécialisées dans certains programmes professionnels. Il soutient que toute formation doit être ouverte et de type fondamental, et que même si le secteur technique doit offrir une préparation suffisante à l'exercice d'un métier, ce qui d'une certaine manière constitue une fin en soi, la formation collégiale est de type initial. Selon le Conseil, l'éducation permanente doit devenir une préoccupation tout au long de la vie pour les étudiants, et la formation intégrée, une priorité pour les collèges.

En ce qui concerne la recherche, deuxième mission des cégeps mise en avant par le Conseil des collèges, elle doit répondre aux besoins pédagogiques, techniques et scientifiques du réseau collégial et être menée par ses propres membres, dont un bon nombre détiennent une maîtrise ou un doctorat.

Quant à la troisième mission des établissements, qui consiste à assurer des services à la communauté, pour être en mesure de l'assumer correctement, les cégeps doivent pouvoir mettre à profit leurs ressources matérielles et humaines (Conseil des collèges, 1985, p. 73). À cette fin, le Conseil préconise qu'une plus grande autonomie leur soit accordée. Ainsi, le rôle de l'État serait de fixer les objectifs généraux ; celui des collèges serait de déterminer et de mettre en œuvre les moyens de les atteindre (Conseil des collèges, 1985, p. 89).

Enfin, le Conseil des collèges (1985, p. 94) croit que pour garantir la qualité de la formation collégiale, il faut, en plus de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages déjà exigée en vertu du régime pédagogique de 1984, faire obligation aux établissements de se doter de politiques institutionnelles d'évaluation dans les aspects de leur vie pédagogique (les programmes, les enseignements, les services, les personnels, etc.).

Publiée en 1986, une étude de Réginald Grégoire et de son équipe brosse le portrait de la pratique enseignante. L'étude fait ressortir deux types de comportements pédagogiques : certains enseignants élaborent leurs activités d'apprentissage en tenant compte des capacités et du rythme d'apprentissage de leurs étudiants ; d'autres attendent de leurs étudiants qu'ils soient en mesure de s'adapter eux-mêmes à leurs exigences et à leur style. Quoique, de façon générale, le cours magistral prédomine, il y a quand même, selon cette étude, un éventail plus large de formules pédagogiques chez les enseignants de la formation technique.

En 1987, se basant largement sur les conclusions de cette étude, le Conseil des collèges note que les enseignants ressentent de l'incertitude par rapport aux approches pédagogiques à adopter, aux valeurs à promouvoir et aux exigences à formuler vis-à-vis de leurs étudiants, tout en admettant cependant que leur perplexité pouvait être en bonne partie attribuable au fait que la formation fondamentale demeurerait un concept flou, et que, par ricochet, les finalités de la formation collégiale l'étaient elles aussi. Dans ces conditions, il ne peut qu'inviter les enseignants à placer leurs étudiants au centre de leur activité professionnelle.

En ce qui concerne la formation fondamentale, pour le Conseil, son importance n'est pas moindre en 1987 qu'elle ne l'était au cours des premières années d'existence du collégial. Celle-ci sollicite, rappelons-le, des « aptitudes comme la capacité d'analyse et de synthèse, l'esprit critique, la clarté de l'expression, [...] des habiletés comme celle de l'écriture ou du langage, [...]

des attitudes comme l'ouverture aux autres » (Conseil des collèges, 1987, p. 39), lesquelles se révèlent toujours aussi essentielles. C'est pourquoi deux recommandations sont énoncées à cet égard. D'abord, il faudrait faire en sorte que les étudiants acquièrent non pas tant un lot de savoirs que l'aptitude à transférer leurs savoirs, à les situer dans leurs contextes historiques et à tenir compte des différences de points de vue à leur sujet. Ensuite, il faudrait qu'on se livre à une réflexion collective sur l'instauration d'une formation intégrée qui permettrait de briser l'isolement des enseignants au sein de leur département, de leur collège et de la société.

Signalons que, malgré tous les ajustements que le Conseil juge nécessaire d'apporter à l'ordre d'enseignement collégial, deux observateurs de la situation collégiale, Paul-Émile Gingras et Jacques Laliberté (1988, p. 28-34), considèrent qu'on ne peut reprocher à celui-ci un manque de dynamisme pédagogique. Parmi ses diverses réalisations, notons :

- la formation d'associations d'enseignants par disciplines ou par spécialités ;
- la création dans les établissements d'une instance de coordination de programme ;
- la mise en œuvre de programmes de subvention à la recherche, à l'innovation pédagogique ou à la production de matériel didactique ;
- la création de l'Association de pédagogie collégiale ;
- le programme de perfectionnement PERFORMA.

Une nouvelle préoccupation se fait jour dans l'opinion publique en 1988. Elle a trait à la réussite au collégial, c'est-à-dire à la réussite des cours et à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). Le Conseil des collèges (1988, p. 29 à 40) associe les échecs et les abandons en cours d'études à certaines caractéristiques des étudiants : le sexe, un manque de maîtrise de la pensée hypothético-déductive, l'immaturation psychologique (perception négative de soi, manque de confiance en soi, incapacité de s'affirmer...) et intellectuelle (incapacité de s'organiser, de gérer son temps...) ou des problèmes de nature neurophysiologique. Le milieu familial et une conjoncture économique favorable à l'emploi constituent aussi des facteurs ayant une incidence

sur la persévérance scolaire. Cependant, ce sont les sept facteurs suivants¹⁴ qui, aux yeux du Conseil, demeurent les entraves principales à la réussite :

- le vécu scolaire antérieur des étudiants ;
- le choc du passage du secondaire au collégial, attribuable notamment au manque de connaissance des conditions et des exigences de ces études, à un mauvais choix de programme et aux difficultés d'adaptation rencontrées au premier semestre ;
- l'organisation des études collégiales (organisation des semestres et des horaires) ;
- le manque de motivation et l'irréalisme des aspirations scolaires des étudiants ;
- la situation financière difficile des étudiants et leur besoin d'occuper, parallèlement à leurs études, un emploi rémunéré ;
- le milieu collégial (taille du collège, durée des études, contacts humains, qualité de vie...) ;
- les enseignants et les enseignantes.

On remarque qu'au fil des ans, les enseignants, en tant que pôle essentiel de la relation pédagogique, deviennent de plus en plus le point de mire des critiques. Ainsi, le Conseil (1988) révèle qu'un bon nombre d'entre eux ne détiennent pas de formation suffisante en pédagogie, que leurs pratiques en matière d'évaluation sont imparfaites, mais qu'ils n'ont pas pour autant le souci de se perfectionner dans ces domaines. Il s'interroge aussi sur les méthodes auxquelles ils ont recours pour ajuster leur enseignement aux difficultés d'apprentissage des étudiants. De plus, quoique les enseignants soient de plus en plus sensibilisés au phénomène de la non-réussite des collégiens, le Conseil déplore leur attitude attentiste ou défaitiste. De leur côté, les enseignants trouvent difficile de maintenir suffisamment élevées leurs exigences dans des groupes d'étudiants de plus en plus hétérogènes et dénoncent la lourdeur de la tâche.

¹⁴ En 1999, la Fédération des cégeps relève sensiblement les mêmes facteurs pour expliquer les causes des échecs et les taux de réussite et de diplomation au collégial. Elle les regroupe autour de deux difficultés majeures : le passage du secondaire au collégial avec son cortège d'adaptations (à un nouveau milieu, aux exigences du programme choisi et à l'organisation de ses cours, à un encadrement pédagogique beaucoup moins serré, à l'obligation de concilier agenda scolaire et activités personnelles, à l'éloignement de la famille) ; les études collégiales et leur lot de perturbations découlant de l'orientation des collégiens et des changements de programmes, l'échec de cours, le travail rémunéré. À cela s'ajoutent la moyenne au secondaire, le sexe, l'âge et la composition du dossier scolaire. Finalement, les conditions socioéconomiques, l'environnement éducatif et l'organisation scolaire (la division du calendrier en trimestres, l'horaire des cours) nuiraient à la réussite scolaire de certains collégiens.

Invoquant l'importance pour les collèges de maintenir de hauts standards de qualité pour bien remplir leur mission, conserver leur crédibilité et ainsi assurer leur survie, le Conseil des collèges prévient du danger de vouloir augmenter les taux de réussite et de diplomation au détriment de la qualité de la formation. C'est pourquoi il recommande de mettre en œuvre de mécanismes de promotion et d'évaluation de la qualité de la formation faisant appel à l'engagement des enseignants et des étudiants.

D'abord, les collèges devraient s'assurer de dispenser une formation fondamentale digne de ce nom en se livrant à une révision et à une précision des objectifs des programmes et en développant une approche programme. Ensuite, pour assurer toutes les chances de réussite aux collégiens, il faudrait mieux les connaître, rendre moins perturbant leur passage du secondaire au collégial, encourager chez eux l'initiative et l'effort et instaurer des mesures pour contrer l'abandon de cours. Il faudrait aussi garantir un soutien adéquat aux étudiants en difficulté, notamment en mettant en œuvre des mesures de dépistage, en ajustant le cheminement scolaire des étudiants vivant des conditions particulières à leurs besoins et en mettant à leur disposition plus de ressources en vue de les aider dans leur apprentissage.

On ne peut nier que toutes ces actions solliciteraient grandement la participation des enseignants.

1.3.3 Les années 1990

C'est ainsi que la qualification des enseignants et les exigences à leur égard s'enracinent de plus en plus profondément dans la réflexion ministérielle et sociale. Pour le CSE, la mission de l'enseignement supérieur impose à ses enseignants de démontrer « une compétence à quatre volets, qu'il semble de plus en plus difficile à disjoindre : il s'agit de compétences culturelle, disciplinaire, didactique et pédagogique » (1990, p. 6). En outre, l'objectif premier étant de favoriser l'acquisition d'une formation fondamentale de qualité, on attend des enseignants qu'ils s'acquittent de cinq tâches :

- susciter l'engagement des étudiants ;
- enseigner en fonction des objectifs du programme ;
- décloisonner l'enseignement (faire des liens entre les disciplines) ;

- développer des stratégies pédagogiques afin d'aider les étudiants à maîtriser les concepts-clés de chaque discipline ;
- axer l'enseignement sur « les connaissances, habiletés et attitudes qui forment l'intelligence et développent la personne » (CSE, 1990, p. 11), c'est-à-dire favoriser l'intégration des apprentissages, donc leur transfert.

À ces attentes, ajoutons celle formulée par le Conseil des collègues (1990) : le perfectionnement des enseignants du secteur technique. En effet, la formation technique ayant un caractère terminal, les enseignants qui la dispensent sont confrontés de façon plus pressante à leur responsabilité d'offrir des programmes à la fine pointe du progrès et qui tiennent compte des changements sociétaux. Quoique depuis 1982, les mesures de perfectionnement auxquelles ont accès les enseignants de ce secteur se soient accrues, le Conseil des collègues observe que plusieurs obstacles, outre l'alourdissement de la tâche, empêchent ceux-ci d'en profiter. Ces obstacles sont notamment des conditions d'accès difficiles (éloignement des sites de perfectionnement, difficulté à obtenir un dégagement de tâche, manque de temps...), et le fait que les formations universitaires soient les seules reconnues dans l'échelle salariale. Pour corriger la situation, le Conseil recommande aux collègues de se doter d'une politique visant à faciliter le perfectionnement de leurs enseignants.

Dans le prolongement de la réflexion sur les enseignants, le CSE rappelle, en 1991, que « la qualité du corps enseignant est une condition nécessaire et primordiale de la qualité de l'éducation, sans en être pour autant une condition suffisante » (1991, p. 12). En effet, d'autres facteurs – liés notamment aux programmes et à leurs objectifs, à l'organisation scolaire, à l'évaluation institutionnelle, à la dynamique de chacun des établissements, aux ressources financières et matérielles et à la situation scolaire et personnelle des étudiants – peuvent avoir une incidence sur la qualité éducative. Et, lorsque ces éléments posent difficulté, leurs effets combinés rendent singulièrement plus complexe la tâche des enseignants. Mais selon le CSE (1991), ceux-ci n'en demeurent pas moins les acteurs principaux pour tout ce qui a trait aux apprentissages et à la réussite des étudiants. Malheureusement, constate-t-il, l'engagement d'une relève à statut précaire, l'isolement des enseignants et leur faible sentiment d'appartenance représentent des freins importants à la constitution d'un véritable réseau d'échange et de création pédagogiques qui se révélerait pourtant utile dans les circonstances.

Bien entendu, le CSE reconnaît que la complexité de la pratique enseignante croît d'année en année. « L'acte d'enseigner ne peut être réduit, sous peine de perdre son identité professionnelle, à la pure exécution mécanique d'une tâche » (1991, p. 21), affirme-t-il. Au contraire, il revêt un caractère réflexif, s'apparente à une sorte de recherche-action, engage plus souvent qu'autrement la capacité de jugement et de grandes habiletés de communication. Puisque l'objet premier visé par cet acte est la personne de l'étudiant, l'enseignant doit posséder des qualités personnelles propres aux multiples facettes de son travail et utiliser de façon intégrée, et au profit de ses étudiants, un vaste éventail de compétences (disciplinaire, didactique, psychopédagogique, culturelle...). Art ? Science ? Technique ? Pour le Conseil, il s'agit d'un « acte professionnel » (p. 26) dont l'accomplissement combine ces trois aspects. Mais l'importance accordée par la société aux valeurs de productivité et de performance fait craindre au Conseil une réduction de la marge de manœuvre des enseignants, ce qui les empêcherait de mettre pleinement à profit toutes leurs compétences.

Rappelons par ailleurs que le travail des enseignants n'est pas le seul sujet de réflexion des années 1990. À la fin des années 1980, on avait déjà commencé à se préoccuper de la question de la réussite scolaire au collégial.

Une étude menée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science [MESS] (1993a) montre bien que cette préoccupation est justifiée. Elle porte sur les résultats des étudiants au premier semestre du collégial, qui constitue un moment déterminant quant à leur décision de poursuivre ou non leur formation. Le tableau suivant compare les taux de réussite des nouveaux étudiants aux sessions d'automne 1980 et 1989 pour les réseaux public et privé (p. 6-7).

Tableau 1.2 Répartition des nouveaux inscrits au collégial à l'enseignement ordinaire dans un programme du DEC, selon le taux de réussite des cours du premier semestre, à l'automne de 1980 et de 1989, par type de programme dans les réseaux public et privé.

Taux de réussite	Réseau public de l'enseignement collégial		Réseau privé de l'enseignement collégial	
	1980	1989	1980	1989
			Formation pré-universitaire	
Tous les cours	44,2 %	44,2 %	62,9 %	59,6 %
De 51 à 99 %	33,8 %	32,5 %	25,4 %	25,6 %
50 % et moins	22,0 %	23,3 %	11,7 %	14,8 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
Nouveaux inscrits	24 665	28 631	4 350	4 315
			Formation technique	
Tous les cours	43,3 %	40,8 %	66,7 %	51,4 %
De 51 à 99 %	35,0 %	36,6 %	20,3 %	27,8 %
50 % et moins	21,7 %	22,7 %	13,0 %	20,8 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
Nouveaux inscrits	17 285	12 314	1 529	1 653

Selon ces résultats, autant en 1980 qu'en 1989, moins de la moitié des étudiants du secteur public réussissent tous leurs cours de première session et plus du cinquième ne réussissent pas la moitié de leurs cours, ce qui représente une proportion considérable. De plus, au lieu de s'améliorer, la situation se détériore en formation technique, car les écarts indiquent que les étudiants, de façon générale, ont éprouvé plus de difficulté. Au secteur privé, les taux de réussite de tous les cours sont plus élevés qu'au secteur public. Mais, de 1980 à 1989, la situation s'est dégradée dans les deux secteurs de formation.

À quoi attribuer cette détérioration de la situation qui, au départ, n'était déjà pas très satisfaisante ? Le CSE (1992) souligne que, depuis les années 1980, les établissements voient la population scolaire changer de visage. Elle compte, notamment, plus d'allophones, de jeunes issus de milieux socioéconomiques moins favorisés, d'étudiants âgés de 25 ans et plus qui retournent aux études et qui souvent ont à conjuguer études avec travail. La proportion de filles au sein de la population scolaire tend également à augmenter. À peu près égale à celle des garçons dans la formation pré-universitaire, la présence des filles est nettement plus accentuée dans les programmes techniques.

En plus d'avoir des profils plus variés, les étudiants ont une façon différente d'aborder les études. Un bon nombre, soit parce qu'ils veulent conserver un emploi rémunéré, soit parce qu'ils éprouvent des problèmes d'ordre personnel, ont tendance à consacrer moins de temps et à accorder moins d'importance aux études, ce qui expliquerait l'accroissement du taux d'échec évoqué plus haut. En effet, les nombreuses études sur la réussite scolaire des collégiens, menées par divers organismes et chercheurs, démontrent une tendance assez marquée au manque de motivation des étudiants ou au décrochage scolaire et une influence de certaines caractéristiques sur la réussite¹⁵.

Tant les enseignants que les établissements sont interpellés par cette situation et doivent s'adapter à l'hétérogénéité du profil des étudiants : ils doivent répondre aux besoins accrus des étudiants par rapport aux apprentissages et à la maîtrise de la langue d'enseignement, les aider à acquérir des méthodes de travail, à se responsabiliser et à faire preuve d'autonomie dans la conduite de leur projet d'études, leur assurer des services d'orientation ou de soutien au cheminement scolaire suffisants, etc. La gamme de profils étudiants requiert une pédagogie et un accompagnement institutionnel de plus en plus différenciés.

Dans ce contexte, assurer la réussite des étudiants et leur fournir soutien adéquat représente un défi de taille et il est clair que la partie n'est pas gagnée d'avance.

1.4 La réforme de 1993 toujours d'actualité en 2006

1.4.1 Les raisons d'une nouvelle réforme

Pour répondre aux besoins suscités par les transformations socioéconomiques majeures qui ont cours dans la société québécoise de l'époque, le gouvernement québécois, en 1967, décide de

¹⁵ Citons, à titre d'exemples, les recherches de Ronald Terrill et Robert Ducharme (1994) et de Denise Barbeau (1994).

mettre sur pied l'ordre collégial. Vingt-cinq ans plus tard, c'est en quelque sorte le même motif qui l'incite à le renouveler :

Il s'agit, dans un contexte mondial de plus en plus compétitif, d'assurer aux jeunes et à l'ensemble de la population du Québec un enseignement collégial d'un calibre et d'une qualité qui leur permettent de se mesurer aux meilleurs standards de compétence (MESS, 1993b, p. 13).

Pour relever ce défi social, la réforme Robillard de 1993 devra s'attaquer à un problème important révélé antérieurement par diverses études portant sur la réussite des études, celui du décrochage scolaire. En effet, un trop grand nombre d'adultes et de jeunes quittent le secondaire ou le collégial sans leur diplôme. Une des solutions proposées par la réforme pour corriger ce problème consiste à procéder, au collégial, à une refonte du régime pédagogique. Du coup, l'amélioration de la cohérence des programmes, en tant que condition essentielle à une meilleure intégration des apprentissages et, conséquemment, à un meilleur taux de réussite des étudiants, devient aussi une priorité. C'est donc une modification significative de l'enseignement collégial qu'entraînera l'adoption du projet de loi 82 – *Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives*.

Avant d'esquisser les grandes lignes de cette réforme, nous exposerons les principaux aspects de la position soutenue par le Conseil des collèges, car celle-ci demeure l'une des principales sources d'inspiration de cette réforme. Nous présenterons ensuite les éléments retenus par le Ministère pour faire ressortir la complexité des changements amorcés et les raisons pour lesquelles la mission des collèges, malgré les ajustements à la réalité québécoise qu'elle recevra de façon répétée, demeure encore aujourd'hui essentiellement la même.

1.4.2 Les cibles stratégiques du Conseil des collèges

D'emblée, le Conseil des collèges avance l'idée que, au lieu de douter du bien-fondé de la formation collégiale, il faut plutôt en améliorer la qualité et surtout la renouveler de façon à permettre à la société québécoise de disposer des compétences qui lui permettront de faire face aux situations nouvelles auxquelles elle sera nécessairement confrontée (Conseil des collèges, 1992a, p. 413). Celles-ci concernent :

- la démographie (l'évolution de la structure sociale, le vieillissement de la population, l'immigration et les disparités régionales) ;
- l'économie, la science et la technologie (la mondialisation, le développement scientifique et technologique, les transformations de la structure industrielle, du marché de l'emploi et de l'organisation du travail) ;
- la société et la culture (les institutions sociales, la pauvreté, la diversité culturelle) ;
- la politique (l'étatisme, le néolibéralisme, l'internationalisation et la question de l'identité nationale).

Pour pouvoir aider le Québec à faire face à ce nouveau contexte socioéconomique, le réseau collégial doit, selon le Conseil des collèges :

- miser sur le développement de compétences fondées sur une riche formation initiale générale et polyvalente, large et solide plutôt que spécialisée ;
- s'employer à développer chez le futur citoyen une capacité de faire des choix basés sur un système de valeurs et un esprit critique ;
- répondre aux besoins de recyclage ou de perfectionnement que les caractéristiques mouvantes de la société québécoise entraînent et, par conséquent, établir des liens plus étroits avec le milieu du travail ;
- relever, comme aura à le faire le réseau de l'éducation dans son ensemble, le défi de l'ouverture à la diversité (Conseil des collèges, 1992a, p. 65-68).

C'est pourquoi, à l'aube du troisième millénaire, le Conseil des collèges réitère la triple mission du réseau collégial à l'égard de la société québécoise (Conseil des collèges, 1992a, p. 3-4).

D'abord, il lui faut assurer aux collégiens une formation de qualité présentant cinq grandes caractéristiques :

1) Une formation en lien avec les besoins du marché du travail

Cette formation doit permettre de diplômer des techniciens compétents et en nombre suffisant pour répondre à la demande. L'atteinte de ces objectifs exige des interventions systématiques et sans cesse renouvelées (Conseil des collèges, 1992a, p. 76) qui viseront :

- à déterminer les objectifs généraux et particuliers des programmes et des cours ;
- à traduire les objectifs en compétences à acquérir ;
- à associer les milieux socioéconomiques à la détermination de ces compétences ;
- à développer des outils pédagogiques adaptés à ces programmes par compétences ;
- à mesurer et évaluer les compétences acquises par les élèves.

2) *Une formation large et ouverte*

La formation collégiale doit permettre aux futurs diplômés « un contact avec l'héritage du passé, une prise sur le présent et un regard sur l'avenir » (Conseil des collèges, 1992a, p. 80) et développer chez eux la capacité d'évoluer dans une société complexe et pluraliste.

3) Une formation *située dans « une perspective de formation fondamentale »* (Conseil des collèges, 1992a, p. 82)

Une telle formation doit permettre aux étudiants d'acquérir :

- les capacités intellectuelles génériques ou supérieures ;
- 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, 1992a, p. 95).

4) *Une formation exigeante*

La formation collégiale doit offrir, comme gage de qualité, des programmes et des cours dont les objectifs sont clairement établis et qui mobilisent tout le potentiel et l'engagement des étudiants dans la réussite de leurs études (Conseil des collèges, 1992a, p. 95).

5) *Une formation reconnue comme fiable* par les employeurs et les universités.

Le Conseil des collèges, à la suite de la commission Parent, estime que le réseau collégial doit, dans une perspective d'éducation permanente, répondre aux besoins éducatifs de chacun, peu importe son âge, ses capacités, son niveau de connaissances ou son niveau professionnel (Commission de terminologie de l'éducation, 1990, p. 102, citée par le Conseil des collèges, 1992a, p. 97). Cette conception ouvre au réseau collégial de nouvelles avenues éducatives, puisqu'elle suppose qu'il soit en mesure non seulement d'offrir une solide formation initiale, mais de proposer, en formation continue, des cheminements diversifiés et adaptés, de mettre en

œuvre une approche lui permettant de prendre le relais des acquis antérieurs, de préparer les étudiants à leur cheminement ultérieur et d'harmoniser son action avec celle des autres ordres d'enseignement (Conseil des collèges, 1992a, p. 98-103).

Enfin, le réseau collégial doit être au service de la société québécoise. Selon de nombreuses publications à ce sujet (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964 ; MEQ, 1978 ; Conseil des collèges, 1985), ledit réseau a toujours rempli ce rôle à l'échelle du Québec, offrant une formation variée de haut niveau et des services à la collectivité. Néanmoins, pour le Conseil des collèges, « la vocation de présence du collège à son milieu n'est évidemment jamais achevée ; sa mise en œuvre pleine et entière continuera de faire l'objet de souhaits, de pressions, d'ajustements, voire, dans certains cas, de révisions en profondeur » (Conseil des collèges, 1992a, p. 110). Pour remplir pleinement leur mission, les établissements collégiaux doivent devenir de véritables moteurs économiques dans leur milieu respectif et contribuer plus activement au développement régional.

C'est ainsi que, dans le but de véritablement renouveler la formation collégiale, le Conseil des collèges (1992a, p. 125 à 280) invite l'ensemble des collèges, dans leurs gestions administrative et pédagogique, à se concentrer sur les priorités d'action suivantes :

- renforcer et élargir les composantes de la formation générale en incluant, entre autres, les langues modernes ;
- rénover la formation pré-universitaire et l'ajuster aux exigences d'aujourd'hui et de demain ;
- proposer de nouveaux profils de formation et mettre en œuvre une nouvelle approche dans l'orientation et la sélection des étudiants ainsi que dans l'assistance qui leur est apportée ;
- assurer une meilleure cohérence des programmes et de leur gestion par trois moyens :
 - la mise en œuvre d'une approche programme ;
 - un nouveau partage des rôles dans la révision, la conception et l'évaluation des programmes ;
 - l'établissement des exigences et des charges de travail équivalentes entre les programmes ;
- améliorer la formation technique en accroissant le nombre d'étudiants admis et en assouplissant la structure des programmes de façon à ce que les collèges s'adaptent mieux à la diversité des cheminements antérieurs et répondent aux besoins du marché du travail ;
- favoriser l'accès des adultes à l'enseignant collégial en développant la formation continue ;
- développer et mettre en œuvre une véritable stratégie de la réussite scolaire puisque, comme l'avait déjà signalé auparavant le Conseil des collèges (1988), l'accessibilité aux études

postsecondaires étant maintenant acquise, la question des échecs et des abandons devenait le défi de l'heure ;

- renforcer les pratiques d'évaluation et faire porter cette dernière sur quatre objets : les apprentissages, les programmes, les établissements et l'ensemble des encadrements du réseau.

Le Conseil des collèges (1992a, p. 285) suggère aussi au Ministère d'accentuer « la responsabilité et la dynamique des établissements » en leur donnant plus de latitude dans la gestion de leurs programmes et de leurs ressources humaines et financières. Il recommande qu'on fasse en sorte que ces dernières puissent s'ajuster aux besoins non seulement en augmentant les subsides et en redéployant certaines ressources, mais aussi en appuyant les établissements qui tentent de diversifier leurs sources de revenus. Il propose également de soutenir la recherche au développement de l'enseignement collégial.

Finalement, prenant acte des nouvelles réalités auxquelles les enseignants doivent faire face et de la nécessité que ceux-ci soient mieux en mesure de répondre aux besoins changeants des étudiants, le Conseil recommande que la formation initiale des maîtres mette l'accent sur les compétences et le perfectionnement à acquérir en cours d'emploi. Il croit aussi opportun que les collèges fournissent un soutien pédagogique à leurs enseignants dans les tâches nouvelles découlant des changements institutionnels.

1.4.3 Les changements mis en œuvre

À la lumière de ces recommandations du Conseil des collèges et de bien d'autres études soumises lors des six semaines de travaux de la Commission parlementaire de l'éducation sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois de novembre et décembre 1992, le MESS, dont la titulaire était alors Lucienne Robillard, entreprend une refonte du régime pédagogique de 1984. La vision de la formation collégiale que promeut la réforme Robillard (MESS, 1993b) s'articule finalement autour de quatre principales cibles ou orientations. Examinons-les brièvement.

En premier lieu, l'application des recommandations du rapport Parent ayant eu pour résultat que l'enseignement collégial soit devenu un enseignement de masse, l'accent a été mis, au début des années 1990, sur la réussite des études, car y accéder n'est pas tout, « encore faut-il y persévérer et, surtout, y persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme postulé et dans des délais raisonnables »

(MESS, 1993b, p. 14). C'est ce qui amène le Ministère à proposer que soient imposées, comme mesure d'incitation à la réussite des études, des pénalités financières aux étudiants qui accumulent trop d'échecs¹⁶. De plus, tout en maintenant l'obtention du diplôme d'études secondaires et la réussite de certains cours comme exigences minimales d'entrée au collégial, le Ministère recommande l'adoption par les établissements de nouvelles modalités d'admission (reconnaissance des acquis des étudiants ayant terminé des études secondaires professionnelles, nouvelles règles d'admissibilité pour les programmes conduisant à une attestation d'études collégiales¹⁷), et le développement de nouvelles pratiques axées sur la réussite (mise en œuvre de mesures d'accueil et d'intégration dès la première session¹⁸, et de mesures de soutien à la réussite).

En deuxième lieu, il faut que tous les programmes d'études soient, pour le dire dans les mots de la Réforme, « cohérents, exigeants et adaptés aux besoins » (MESS, 1993b, p. 19). Cette orientation se déploie sur trois axes :

1. « Dans tous les programmes d'études conduisant au DEC, une formation générale commune enrichie et plus cohérente » (MESS, 1993b).

Réaffirmant l'importance de dispenser une « formation générale » de qualité, la réforme Robillard définit ainsi ce concept :

« [...] être bien formé et « cultivé » aujourd'hui, ce serait [...] maîtriser sa langue – une maîtrise indissociable de la capacité même de penser –; être capable de s'exprimer avec précision et de saisir par l'intérieur les richesses de l'héritage littéraire ; être capable de communiquer en d'autres langues, au premier chef en français et en anglais, à un niveau qui dépasse le simple code d'usage ; maîtriser les règles de base de la pensée rationnelle, du

¹⁶ Cette « taxe à l'échec », qui a été appliquée pour les cours en échec entre automne 1997 et automne 2001, est abolie le 1^{er} janvier 2002 (voir MELS, 2008).

¹⁷ Ces règles sont d'avoir interrompu ses études pendant au moins deux sessions consécutives ou une année scolaire, être visé par une entente conclue entre le collège et un employeur ou par un programme gouvernemental ou être déjà titulaire d'un Diplôme d'études collégiales.

¹⁸ La session d'accueil et d'intégration (SAI) est un cheminement particulier pour les étudiants qui satisfont aux conditions générales d'admission au collégial, mais qui ont besoin de mesures de soutien sur le plan scolaire ou personnel. Certains collèges ne mettront sur pied cette formule qu'en 2000 avec le profil de profession.

discours et de l'argumentation ; être capable d'autonomie dans la réflexion et pouvoir se situer critiqueusement par rapport aux valeurs et aux divers discours sur la réalité humaine ; pouvoir se situer par rapport aux grands pôles de l'évolution de la pensée humaine ; pouvoir se gouverner responsablement en matière de santé et de conditions physiques ; comprendre les spécificités des approches du réel qui sous-tendent les grands domaines du savoir –l'art, la science, la technologie, la mathématique, les sciences humaines, etc. (MESS, 1993b, p. 19).

Partie intégrante du programme de chaque étudiant, la formation générale est dispensée à travers une série de cours répartis en trois composantes : commune, propre et complémentaire. Les disciplines couvertes par les deux premières sont les suivantes : langue d'enseignement et littérature, langue seconde, philosophie ou *Humanities* et éducation physique. Ces composantes se distinguent l'une de l'autre par le fait que les cours de la seconde sont élaborés en fonction des finalités particulières du programme de l'étudiant. La dernière composante, elle, est conçue comme un enrichissement des deux premières et constituée de cours choisis dans un éventail de disciplines couvrant les sciences humaines, la culture scientifique et technologique, les langues modernes, les langages mathématique et informatique, l'art et l'esthétique.

L'organisation des cours de formation générale proposée par la réforme Robillard présente des modifications significatives par rapport à l'ancienne : la philosophie et l'éducation physique perdent chacune un cours, tandis que le français et la langue seconde se voient attribuer plus d'heures-contact.

2. « Dans les programmes d'études pré-universitaires, une articulation plus nette entre le collège et l'université » (MESS, 1993b, p. 22).

En ce qui concerne les programmes pré-universitaires, deux changements sont proposés : d'une part, la réforme vise à assurer une meilleure articulation entre les programmes du collégial et les programmes universitaires qui les prolongent et prévoit à cette fin des expérimentations inter-ordres dans divers champs d'études ; ensuite, elle propose que des heures-contacts soient ajoutées aux programmes pré-universitaires qui en comptent le moins, de façon à ce que le nombre soit sensiblement le même pour tous.

3. « En formation technique, des programmes plus souples et adaptés aux besoins du marché du travail » (MESS, 1993b, p. 24).

Le souhait des employeurs de pouvoir embaucher des techniciens maîtrisant mieux les aptitudes de base, souvent nommées compétences transversales, et celui de voir un partenariat plus étroit s'établir entre le réseau collégial et le marché du travail constituent deux des motifs à l'origine de la réforme de 1993. Le nouveau régime pédagogique proposé maintient la différence entre les programmes techniques sur le plan du nombre d'unités, lequel varie de 45 à 65. L'idée de créer des modules de formation à l'intérieur des programmes pour favoriser la variété des cheminements possibles vers le DEC est aussi lancée¹⁹. De plus, la réforme propose que soit accélérée la révision en profondeur de tous les programmes selon les principes de l'approche par compétences afin de « définir des grands objectifs de programme en termes de résultats d'apprentissages attendus et d'assurer une grande cohérence des cours » (Barbeau, 1995, p. 39)²⁰. Une réduction du nombre de programmes de formation professionnelle et une rationalisation de l'offre à l'échelle du réseau font également partie des modifications jugées nécessaires. Enfin, la réforme insiste sur l'importance de faire la promotion de cette voie de formation auprès des jeunes et des adultes.

En troisième lieu, la question de l'autonomie des cégeps, déjà présente dans le rapport Parent (Isabelle, 1982), est remise à l'ordre du jour par la réforme Robillard. Celle-ci insiste sur l'importance de confier aux établissements « des responsabilités académiques accrues » et de mettre en place, « corrélativement, un dispositif d'évaluation plus rigoureux » (MESS, 1993b, p. 26). Les collèges se voient ainsi attribuer de nouvelles responsabilités par rapport à la gestion de leurs programmes. Alors qu'il revient au Ministère de définir les objectifs (les énoncés de compétence et les éléments de compétence) et les standards (les modalités et les conditions d'évaluation de la compétence) des programmes, ce sont les établissements collégiaux qui assument la responsabilité d'organiser les activités d'apprentissages, c'est-à-dire de fixer la pondération des heures d'apprentissage et le nombre d'unités rattachées aux cours (CSE, 1998). De plus, pour contrer la perception largement répandue qu'un programme n'est qu'un ensemble

¹⁹ Pour l'instant, elle ne s'est concrétisée que dans un nombre limité de programmes (par exemple des formations DEC-BACC ou des doubles DEC).

²⁰ Signalons qu'entre les années 1983 et 1987 près d'une centaine de programmes avaient été révisés (Conseil des collèges, 1990).

inorganique de cours et pour renforcer la cohérence entre ces derniers, les établissements collégiaux sont incités à soutenir le développement de nouvelles pratiques pédagogiques dans une perspective d'approche programme.

Avec ce nouveau partage des responsabilités, l'évaluation prend la place qu'on lui destinait déjà quelques années auparavant. En premier lieu, un dispositif d'évaluation interne est appliqué aux différents paliers de gestion des collèges. Chaque établissement a désormais la responsabilité, d'une part, d'établir et d'appliquer sa politique institutionnelle d'évaluation des programmes d'études, d'autre part, d'examiner par l'entremise de sa commission des études les questions relatives à la gestion des programmes. En deuxième lieu, la réforme Robillard prévoit que de nouvelles modalités de gestion seront appliquées à l'évaluation des apprentissages (qu'il s'agisse de la sanction des études, de la gestion d'équivalences, de dispenses, etc.) et à la gestion de deux épreuves ministérielles : l'épreuve uniforme de français dont l'évaluation relève désormais de l'instance ministérielle chargée de la sanction des études, et l'épreuve synthèse de programme, dont la sanction sera assumée par les cégeps. La réussite de ces deux épreuves devient nécessaire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. En troisième lieu, un dispositif d'évaluation externe est aussi instauré pour assurer un meilleur suivi du régime des études collégiales. Ainsi, en 1993, le Conseil des collèges est remplacé par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial [CEEC]. Cette Commission est chargée de veiller à la réalisation de toutes les formes d'évaluation que le Ministère a prévu d'appliquer dans les établissements soumis au nouveau régime des études collégiales²¹.

En quatrième et dernier lieu, la réforme Robillard souligne l'importance de renouveler et de resserrer les liens entre le réseau d'enseignement collégial et ses divers partenaires. Il faut que les établissements collégiaux continuent d'assumer, par leurs « activités de formation de la main d'œuvre, de recherche, de transfert de technologie, d'aide à l'entreprise, de développement

²¹ Ces évaluations concernent la qualité de l'application des programmes d'études, les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et leurs mises en application, les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes et de leur application, les plans d'aide à la réussite et l'évaluation institutionnelle des cégeps et des établissements privés subventionnés.

régional, de services à la communauté et de coopération internationale » (MESS, 1993b, p. 31), leur mission dans la société québécoise. C'est ainsi que le Ministère entrevoit la possibilité que soient établis des partenariats à divers paliers : au sein des conseils d'administration et des comités institutionnels (qui devront compter parmi leurs membres des étudiants), entre les divers ordres d'enseignement (afin de favoriser la formation de passerelles inter-ordres), avec les employeurs et avec divers comités de consultation.

1.4.4 Un réseau collégial toujours en renouveau et au cœur des débats

En 1995, le gouvernement décide de tenir des états généraux en vue de faire le point sur la situation de l'éducation au Québec et de définir les orientations et les besoins de l'ensemble du système d'éducation dans les années à venir. Dans un premier temps, des audiences publiques sont tenues dans toutes les régions du Québec, suivies d'assises régionales et nationales. Dix chantiers prioritaires d'intervention sont alors formés (MEQ, 1996a) en vue de rénover le système d'éducation. On se penche, notamment, sur la nécessité de recentrer la mission de l'école, de revoir les mesures destinées à favoriser l'égalité des chances en éducation, de viser un meilleur encadrement des élèves et de l'apprentissage, de consolider tant la formation professionnelle et technique que la formation continue, de procéder à la réorganisation de l'enseignement supérieur de façon à mieux répondre à la demande d'un enseignement de masse, etc. En ce qui concerne le réseau collégial, il est de nouveau mis sur la sellette : cette fois, c'est la cohabitation des formations pré-universitaire et technique et l'approche par compétences qui sont remises en question.

En octobre 1996, donnant rapidement suite aux travaux de cette Commission, la ministre de l'Éducation d'alors rend publiques les grandes orientations de la réforme. Intitulé *Prendre le virage du succès* (MEQ, 1996b), son plan d'action, en ce qui concerne l'enseignement collégial, poursuit la mise en œuvre des mesures déjà amorcée, tout en donnant encore plus de marge de manœuvre aux établissements sur le plan pédagogique. Ainsi, c'est à eux qu'il appartiendra de définir les moyens propres à l'atteinte des buts de leurs programmes. Il leur sera aussi possible d'ajouter à leur répertoire de programmes des formations menant à une attestation d'études collégiales (AEC) dans tout domaine où ils offrent déjà un diplôme d'études collégiales (DEC).

En février 2000, lors du Sommet du Québec et de la jeunesse, les participants s'entendent sur la nécessité de placer l'éducation au cœur des priorités collectives du Québec et de se donner l'objectif national d'atteindre une qualification de 100 % des jeunes en fonction de leur choix et de leur potentiel. Pour atteindre cet objectif, les participants recommandent que chaque établissement primaire, secondaire, collégial et universitaire soit tenu d'élaborer un plan de réussite (MEQ, 2000a).

En 2003, la pertinence de l'ordre collégial est de nouveau remise en question, cette fois-ci, par la Fédération des commissions scolaires, qui propose que l'enseignement collégial soit aboli et que l'espace laissé ainsi vacant soit occupé par les ordres d'enseignement secondaire et universitaire (Bédard, 2003). La controverse ainsi lancée est à l'origine du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, tenu en février 2004. Au terme des discussions, qui portaient également sur bien d'autres questions, la majorité des intervenants optent pour le maintien « du modèle actuel dans ses caractéristiques principales » (MELS, 2004, p. 2).

Depuis le 1^{er} juillet 2004, en vertu de l'article 12 de la *Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, chaque cégep est tenu de développer son propre plan stratégique, dans lequel s'intègre son plan de réussite. En 2005, dans son propre plan stratégique, le Ministère propose qu'on s'emploie à raccourcir le délai d'obtention du diplôme et qu'on accroisse la capacité des collèges à relever de nouveaux défis (MELS, 2005b). Il revoit alors les orientations de l'enseignement collégial (MELS, 2005c), faisant en sorte de donner encore plus d'autonomie aux collèges. Dorénavant, ces derniers peuvent, par exemple, définir des règles d'admission particulières et se doter d'un règlement sur l'admission, réviser les règles et les paramètres qui régissent le calendrier scolaire afin d'offrir un meilleur soutien aux étudiants dans le parcours scolaire ou soumettre les étudiants qui auraient achevé une portion significative de leur programme à des sanctions intermédiaires. Durant la même année, le MELS (2005d) ajoute deux nouveaux facteurs de réussite à la liste de ceux dont les collèges doivent tenir compte dans l'établissement de leur plan de réussite : le sentiment d'appartenance et l'engagement volontaire de l'étudiant au profit de la collectivité.

Pour clore cette section, il est bon de rappeler que même si la mission du réseau collégial de contribuer à la société québécoise ne prend véritablement de place dans la réflexion sur le collégial qu'au début des années 1990, cette mission a toujours fait partie du débat social dont le réseau collégial est l'objet. Tous les changements qui ont ébranlé et ébranlent encore le quotidien de l'enseignement collégial, comme l'avance Guy Rocher, sont liés à cette mission :

Ce n'est pas que le Québec a évolué sans que le cégep évolue, non, les cégeps ont évolué avec le Québec. Le Québec a évolué grâce aux cégeps aussi en partie. [...] Ne dissociions pas l'évolution du Québec du cégep. Au contraire, le cégep a évolué parce qu'il a évolué avec l'économie du Québec en développant des techniques professionnelles de plus en plus raffinées, liées aux industries locales à certains moments, selon les régions, etc. Le cégep a développé une grande diversité de ses programmes professionnels, une grande diversité de son enseignement. [...] je dirais aussi que la qualité de l'enseignement dans les cégeps s'est considérablement haussée.

[...] c'est sans commune mesure avec l'enseignement que l'on donnait dans nos collèges classiques que j'ai connus dans les années 40, 50 (2004, p. 20).

Les propos suivants du CSE (2008, p. 9) résument bien l'évolution des enjeux de l'ordre collégial au cours de son existence :

[...] depuis plus de quarante ans, la réussite est au cœur des préoccupations des intervenants du réseau de l'éducation, et ce, à tous les niveaux. [...] De l'accès du plus grand nombre aux études, la démocratisation de l'éducation, on est passé à la qualité de la formation, à l'augmentation du taux de diplomation, à la persévérance scolaire et à son contraire, le problème de décrochage scolaire. De la réussite du système on est passé à la réussite de l'individu.

Et les enseignants dans tout cela ? Le CSE (2004b) note qu'ils ont toujours fait partie des préoccupations ministérielles. Les principales études sur le collégial évoquées plus haut dépeignent une profession enseignante en pleine mutation. Non seulement la réforme rend-elle la tâche des enseignants plus complexe, mais elle les convie à un renouvellement de la culture organisationnelle et éducative (Comité paritaire²², 2008, p. 30). Seuls maîtres dans leurs classes durant de nombreuses années, ils doivent maintenant développer de nouvelles compétences en vue d'adapter leur enseignement aux nouvelles exigences de la formation

²² Ce comité paritaire est formé du Comité patronal de négociation des collèges, de la Fédération autonome du collégial, de la Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP et de la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec.

collégiale. Ainsi, la réforme au collégial engage tout enseignant à bien s'approprier l'ensemble du programme dans lequel il œuvre et à dispenser son enseignement en tenant compte du processus d'apprentissage de ses étudiants de façon à les soutenir efficacement et à assurer leur réussite.

1.5 Deux concepts-clés de la réforme de 1993

Comme le souligne le Conseil des collèges (1993), la plupart des étudiants reconnaissent la qualité du travail d'encadrement effectué par leurs enseignants afin de les aider à réussir, mais déplorent leur manque de concertation et le fait que le poids des apprentissages n'est pas également réparti entre les sessions. Ils souhaiteraient aussi qu'on les aide à mieux comprendre, dès l'entrée dans un programme, quels sont ses objectifs.

Pour permettre l'établissement et la mise en œuvre de chaque programme selon une approche intégrée, le Conseil a distingué des caractéristiques et des pratiques qui, dans certains collèges, ont constitué des facteurs de succès :

- sur le plan des programmes, une communication claire des buts de la formation par tous les enseignants et un arrimage entre tous les cours du programme favorisant la progression des étudiants dans leur apprentissage ;
- sur le plan pédagogique, l'intérêt porté au profil des étudiants inscrits à un programme et à leurs sources de motivation, une coordination des stratégies et de l'encadrement pédagogiques, une communication claire par chaque professeur du lien entre ses cours et le programme ;
- sur le plan organisationnel, le développement d'une culture institutionnelle basée sur la confiance, la diffusion de l'information et l'engagement, une souplesse organisationnelle favorisant les initiatives pédagogiques, un partage clair des pouvoirs et responsabilités, la présence d'une coordination départementale et d'une coordination de programme, une allocation judicieuse des ressources professionnelles et matérielles.

Dès 1993 s'amorce, ainsi que nous l'avons déjà signalé, un travail de révision de l'ensemble des programmes visant à assurer leur cohérence et à corriger certaines de leurs lacunes pouvant avoir une incidence sur la réussite des étudiants. De nombreuses études ont fait ressortir la nécessité de cette révision, dont une de la Fédération des cégeps (1999). Pour cette dernière, la cohérence des programmes et la qualité de l'intervention pédagogique constituent deux facteurs influant sur la réussite.

En ce qui concerne le premier, le Conseil note :

Le fait que la cohérence des programmes constitue un facteur de réussite des études relève du sens commun. Mais cela s'appuie aussi sur les recherches conduites ces dernières années sur l'enseignement stratégique et les conditions favorisant l'apprentissage, qui ont mis en évidence la nécessité d'organiser et de structurer les divers éléments en un tout cohérent. En vue de faciliter la construction des connaissances chez et par les apprenants, l'information doit elle-même être organisée. Ce qui est vrai pour un cours l'est tout autant, sinon plus, pour un programme (1999, p. 61).

Quant à l'autre facteur, la qualité de l'intervention pédagogique, la Fédération des cégeps lie son importance au « pouvoir que confère au personnel enseignant la relation pédagogique » et rappelle que « les enseignants sont des intervenants extrêmement significatifs aux yeux des étudiants » (1999, p. 63).

C'est ainsi qu'une nouvelle gestion des programmes reposant sur l'approche programme et l'approche par compétences, et une culture s'inscrivant dans une perspective de formation continue sont alors mises en œuvre. Puisque ces deux approches ont déjà fait couler beaucoup d'encre, nous nous contenterons, dans la section qui suit, d'en préciser les points les plus mis en question.

1.5.1 L'approche programme

L'approche programme est un moyen privilégié d'arriver à une formation fondamentale débouchant sur la compétence (Dorais, 1995). Dans une telle approche, chaque programme est au cœur de la formation et doit devenir « l'axe d'intégration », « la pierre angulaire » du parcours de l'étudiant (Fédération des cégeps, 1988, p. 34). Le MEQ définit ainsi les caractéristiques de cette approche :

- une finalité et des buts généraux de programme clairement définis ;
- des activités d'apprentissage, tant à la formation générale qu'à la formation spécifique, qui contribuent à l'atteinte des buts généraux ;
- un programme conçu avec des éléments cibles susceptibles de favoriser la cohérence, l'intégration et le transfert des apprentissages ;
- une épreuve synthèse propre au programme (2000b, p. 2).

La formation fondamentale représente le concept clé de l'approche programme et est le point de référence en ce qui concerne la gestion des programmes (CSE, 1990, p. 12). Visant tout à la fois le développement intégral de la personne, le développement d'habiletés de base et la transférabilité des apprentissages, la formation fondamentale doit demeurer une préoccupation pour tous les enseignants, peu importe la discipline concernée (Laliberté et Dorais, 1999, p. 23). En effet, la responsabilité de développer le sens critique, l'éthique, la langue parlée et écrite, des attitudes d'ouverture à l'historicité, à la culture, à l'ethnicité chez tous les étudiants d'une même cohorte relève de chacun de leurs enseignants, quelle que soit sa matière. C'est donc, concrètement, la formation fondamentale qui confère aux programmes leur cohérence. Favorisant l'intégration des apprentissages, elle fait appel à la collaboration de l'ensemble des intervenants. Cette concertation permet, selon la Fédération autonome du collégial (FAC, 1998), de faire avancer les étudiants d'un pas assuré vers la réussite. De plus, comme le précise le CSE (1990), l'approche programme est une approche à travers laquelle se concrétise dans toute sa force l'idée de l'étudiant acteur de ses apprentissages.

La mise en application de l'approche programme entraîne trois principaux changements dans les collèges.

Premièrement, afin d'assurer la cohérence de chaque programme, les établissements doivent élaborer un plan d'opérations en portant une attention particulière à sa gestion et à la sanction des études. Les collègues se voient conséquemment attribuer plus de responsabilité quant à l'élaboration, à l'organisation et à l'évaluation des programmes. Dorénavant, ils doivent assurer un encadrement et un suivi des étudiants de l'admission jusqu'à la diplomation.

Deuxièmement, l'approche programme exige des enseignants qu'ils déploient des stratégies pédagogiques diversifiées – ils peuvent pour ce faire profiter des possibilités que leur offrent les technologies nouvelles de la communication et de l'information – et qu'ils adoptent des pratiques d'évaluation en accord avec les objectifs du programme. En outre, ils sont conviés à assumer divers rôles auprès des étudiants, notamment ceux de maître, personne-ressource, guide, animateur, entraîneur, médiateur et organisateur. Chacun de ces rôles nécessite des habiletés et des attitudes pédagogiques et personnelles différentes (CSE, 2000). L'apparition de la structure pédagogique découlant de l'adoption d'une approche programme n'exige pas seulement des

enseignants l'exercice de nouvelles compétences curriculaires ; elle les amène aussi à remplir des tâches sans lien direct avec la salle de classe. Par exemple, ils doivent travailler en équipe tant avec les enseignants de leur discipline qu'avec ceux des autres, afin de développer une véritable culture d'équipe programme (Laliberté et Dorais, 1999, p. 25)²³. Autre facette de l'approche programme, la concertation et la collaboration entre les départements et les services que nécessite sa mise en application mènent inévitablement à des remises en question et à des changements dans les façons de faire. Ce processus de révision permet une amélioration continue du programme (Dorais, 1995).

Troisièmement, de l'avis de la Fédération des cégeps (1988), l'approche programme est propice à la mise en œuvre, par les services administratifs, d'une grande variété de mesures ou d'interventions. Par exemple, elle peut amener un établissement à procéder à une analyse des comportements des étudiants, à une évaluation du degré d'intégration des disciplines d'un programme, à un réexamen de la politique des cours complémentaires, à une relance des étudiants sur le marché du travail et à l'université, à un arrimage entre les différents niveaux d'enseignement et le marché du travail ou à un rappel des objectifs de formation et d'apprentissage auprès des intervenants d'un programme.

Bien que l'approche programme ait été officiellement instituée dans le cadre de la réforme pédagogique de 1993, elle faisait l'objet d'une réflexion depuis déjà un bon moment dans le milieu collégial.

Certains auteurs (Barbeau, 1995 ; Fédération des cégeps, 1988 ; Gingras, 1993b) en repèrent les fondements dans le rapport Nadeau (CSE, 1975a). Mais, comme le remarquent Jacques Laliberté et Sylvie Dorais (1999, p. 23-24) – cela est aussi noté dans les sections précédentes –, le concept d'approche programme n'a vraiment commencé à émerger que depuis le milieu des

²³ En fait, « [...] la compétence de ces équipes ne peut se réduire à la somme des compétences individuelles qui les composent. Elle dépend largement de la qualité des interactions qui s'établissent entre les compétences des individus et se forge dans l'expérience, l'épreuve du réel et l'entraînement collectif. Des représentations ou "images opératives" communes s'élaborent. Une mémoire collective s'organise. Une culture technique partagée se met en place. Un « esprit de corps » se développe et consolide les solidarités. Un savoir-vivre et un savoir-travailler en commun s'instaurent » (Le Boterf, 1995, p. 127-128).

années 1980²⁴. Plus précisément, c'est en 1984, à la suite de l'adoption du régime pédagogique du collégial, que la notion de programme s'est vraiment imposée comme objet de la réflexion collective. Dans le contexte d'alors, une approche programme était vue comme un remède aux carences du premier régime pédagogique, qui ne favorisait pas le développement et la mise en place d'un système intégré de gestion de programmes. Comme l'explique la Fédération des cégeps (1988), « l'application des principes de polyvalence et de diversification des apprentissages [mise en avant par le régime pédagogique de 1984] a plutôt provoqué un éclatement et une compartimentation des cours, des disciplines et des programmes » (p. 32). Considérée comme une façon d'envisager l'enseignement plutôt que comme un mode d'organisation pédagogique, l'approche programme atténue certains défauts du système (la division des départements selon les disciplines, l'incohérence des évaluations, etc.) et elle recentre les interventions sur les besoins de formation des étudiants (Dorais, 1995). Façon de concentrer les projets pédagogiques et éducatifs autour d'une vision de programme commune, l'approche programme tire son existence de la reconnaissance que tous les intervenants œuvrant auprès de mêmes groupes de collégiens aient une responsabilité partagée envers ceux-ci.

1.5.2 L'approche par compétences

Toute la rénovation de l'école québécoise veut mettre l'accent sur l'apprentissage, un apprentissage conçu comme un moyen d'accéder à la réussite sociale et professionnelle. Un meilleur ancrage des apprentissages dans le vécu des élèves, peu importe leur niveau de formation, devient la voie royale pour assurer cette réussite. Axer le programme sur l'acquisition de compétences constitue le moyen d'amener l'élève à donner un sens à ses apprentissages et à

²⁴ Dans les années 1980, des établissements se dotent de projets éducatifs institutionnels fondés sur une conception de cette approche qui avait encore besoin de s'affermir et de s'élargir. À la fin de cette décennie, s'étant installée inégalement dans le réseau collégial, l'approche programme était en vogue surtout dans le secteur technique. Lorsqu'elle traite, à cette époque, de l'approche programme, la Fédération des cégeps considère encore le terme comme un « néologisme » ou parle « d'expression à connotation plutôt générale » (1988, p. 34). Cependant, l'évolution sociale, culturelle, économique, scientifique et technologique impose une révision en profondeur des programmes. L'occasion est belle pour en revoir la conception. Comme l'explique Bernard Morin (1995), la conjoncture et la volonté de responsabiliser les collèges actualisent en grande partie le concept d'approche programme. Rappelons cependant que concevoir l'enseignement comme un acte collectif n'est pas exclusif au milieu collégial ni même au Québec (Laliberté et Dorais, 1999, p. 23).

les utiliser dans divers autres contextes (transférabilité). Pour comprendre cette approche, définissons d'abord le terme *compétence*.

De façon globale, au collégial, ce mot renvoie aux aptitudes générales qui témoignent de l'atteinte des objectifs d'un programme par l'étudiant :

La compétence est un des principes organisateurs de la formation. Elle s'inscrit dans une logique d'organisation de la formation qui supplante la logique d'exposition des contenus. La définition des contenus est imposée par la compétence et non par le développement expositif de la discipline. C'est elle qui est le maître d'œuvre dans la composition d'une formation (Gillet, 1991, cité par Tardif, Désilets, Paradis, Lachiver, 1992, p. 16).

De l'avis d'Olivier Reboul (1980), l'objectif ultime ou la finalité de l'enseignement ne consiste pas à développer des savoir-faire, à accumuler des informations ou des savoirs purs, mais à maîtriser une compétence. Il ne suffit pas « de connaître quelque chose mais de s'y connaître » (Reboul, 1980, p. 182). Ainsi, « la compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger. Précisons [...] que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire, mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre » (Reboul, 1980, p. 186).

À l'origine, la compétence fait directement référence à la capacité d'atteindre un degré de performance satisfaisant dans l'accomplissement des tâches et des rôles liés à une fonction de travail, c'est-à-dire à la possibilité d'utiliser les connaissances et les habiletés dans différentes situations, d'organiser et de planifier son travail, d'innover aussi bien que de remplir les tâches routinières et d'interagir de façon efficace avec les collègues, les supérieurs et les étudiants (Isabelle, 1989, cité par Morin, 1995). Robert Brien (1993) précise que, dans la perspective cognitiviste, les savoirs et les savoir-faire qui constituent une compétence sont construits à partir de ce que l'étudiant sait déjà. Ainsi, à partir de ses propres connaissances antérieures ou de ses schèmes mentaux, chaque étudiant s'approprie les connaissances déclaratives (les savoirs ou les aspects théoriques) et procédurales (les savoir-faire ou les méthodes) à acquérir. Une compétence n'est donc plus un assemblage de savoirs ou de savoir-faire. Comme l'explique Le Boterf (1995, p. 16-17), « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser » ».

Jean-Pierre Goulet (1995) soutient que les spécialistes québécois de l'approche par compétences se sont inspirés de l'*Outcome-Based Education* (OBE) (autrefois *Competency-Based Education*), un mouvement nord-américain qui s'est développé dans les années 1970 dans le milieu anglo-saxon. Au Québec, l'approche par compétences est d'abord employée dans le processus de révision des programmes professionnels du secondaire et des programmes techniques du collégial. La première étape de cette démarche consiste à déterminer les compétences attendues en procédant à une analyse de situation de travail (AST) menée, entre autres, par des spécialistes du domaine visé. Mais, toujours selon Goulet, en 1993, l'approche par compétences devient l'une des pièces maîtresses du renouveau au collégial et on juge pertinent de l'étendre au secteur pré-universitaire et à la formation générale parce que, visant l'acquisition d'aptitudes et de capacités de niveau supérieur, elle permet de préparer l'étudiant aussi bien à l'accomplissement de fonctions de travail qu'à des études universitaires (Fédération des cégeps, 1988). Voici les caractéristiques de l'approche par compétences mise en avant au collégial par le Ministère :

- des objectifs formulés en fonction de compétences (habiletés, connaissances, attitudes et comportements) que l'on doit atteindre et des standards liés à ces objectifs ;
- des buts généraux formulés selon les macro-compétences attendues chez l'élève ;
- des activités d'apprentissages qui servent à assurer l'atteinte des objectifs et des standards prédéfinis ;
- une confirmation de la maîtrise de la compétence par l'étudiant. La compétence est jugée maîtrisée par l'élève quand l'objectif et les standards sont atteints ; elle renvoie à une activité mesurable et observable recherchée par l'université ou le marché du travail (résultat d'un processus d'intégration) (MEQ, 2000b, p. 2).

Qu'est-ce que l'application d'une telle approche exige concrètement des enseignants ? Les responsabilités qui leur incombent font l'objet d'abondantes discussions dans les maisons d'enseignement ; de nombreux écrits dans le domaine de la pédagogie ont contribué à en préciser la définition. Clermont Gauthier et M'Hammed Mellouki (2006) font le tour de la question :

Ils [les enseignants] doivent connaître les besoins de leurs élèves, fixer des objectifs d'apprentissage individualisé, préciser le degré de capacité ou de connaissance que chacun doit atteindre, délimiter les contenus nécessaires, faire le choix des méthodes favorisant l'acquisition des connaissances et des savoir-faire, déterminer les modes et moments d'évaluation et définir les formes de remédiation aux problèmes et aux difficultés identifiées, tenir une discipline et créer un climat favorable à l'apprentissage (p. 31).

En effet, des activités d'apprentissage menées selon les principes de cette approche doivent amener les étudiants à développer leur savoir-être : les enseignants doivent donc revoir les

représentations qu'ils se font de ceux-ci afin d'être mieux en mesure de développer des stratégies pédagogiques susceptibles de les aider à s'épanouir et à acquérir de la confiance en soi, de l'assurance, de l'autonomie et une attitude de coopération avec leur entourage (Anderson, 1986). Le développement du savoir-faire est tout aussi important. Les enseignants doivent, par exemple, stimuler chez leurs étudiants la capacité à résoudre des problèmes complexes ou les amener à développer les habilités propres au travail d'équipe.

De plus, un enseignement centré sur les apprentissages comme celui préconisé par l'approche par compétences doit prévoir, tout au long de la démarche, des exercices propres à stimuler notamment la créativité des étudiants ou à susciter chez eux le respect des différences, ainsi que des activités d'évaluation formative permettant de s'assurer de leur progression. Les enseignants doivent préparer des activités intégratrices ou recourir à des situations contextualisées pour mettre à profit les acquis. Ainsi, la rétroaction et la pratique dans la classe, les laboratoires ou les stages constituent des éléments essentiels au développement de compétences (Tardif, Désilets, Paradis, Lachiver, 1992).

L'application d'une approche par compétences implique aussi que les enseignants puissent travailler en collégialité avec les différents intervenants de leur collègue. Enfin, une telle approche suppose une pratique réflexive de la part des enseignants. La réflexion critique permet en effet à ces derniers d'améliorer, de développer, de corriger leur pratique enseignante et favorise du même coup leurs relations avec leurs étudiants et leur milieu de travail. De plus, elle les amène à se donner « une vision à long terme de leur développement » et à veiller à « l'édification de leur identité professionnelle » (Gauthier et Mellouki, 2006, p. 26). Comme l'ont évoqué l'ensemble des rapports portant sur l'enseignement collégial, la formation continue des enseignants constitue une façon d'y parvenir.

Selon Jacques Tardif et ses collègues (1992), la mise en œuvre de programmes de formation par compétences bouscule la conception traditionnelle de la formation, de l'enseignement et de l'apprentissage. La remise en question de ces bases explique en partie les hésitations, voire les réserves que suscite parmi les enseignants la perspective de suivre les nouvelles orientations que propose cette approche. En fait, beaucoup d'enseignants dénoncent une tendance à mettre l'accent sur le développement de compétences trop étroitement liées aux besoins immédiats du

marché du travail. Ils considèrent que cette soumission « aux exigences des employeurs et de la société » constitue un risque « d'ignorer le développement des connaissances et des habiletés générales » mobilisées dans le cadre de la formation fondamentale (p. 14). Il ne faut donc pas s'étonner que l'approche par compétences soit dénoncée par les syndicats d'enseignants et que ces derniers en aient boycotté l'implantation jusqu'en 1999. La FAC (1998) explique ainsi leur crainte à son égard :

[...] la spécialisation des contenus peut s'avérer très dangereuse à moyen et long terme pour la mobilité dans l'emploi et la poursuite des études universitaires dans une perspective de formation continue (p. 10).

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que de nombreux employeurs insistent sur leur besoin d'une main d'œuvre faisant preuve de sens critique, capable de communiquer par écrit et oralement et comptant sur de bonnes habiletés sociales, justement des éléments de la formation fondamentale²⁵.

En résumé, les défenseurs de l'approche par compétences conviennent que celle-ci fait sortir l'enseignement et l'apprentissage du cadre restrictif et souvent artificiel de l'école « où l'élève apprend pour passer des examens » et où l'on juge de son apprentissage uniquement par une note (Goulet, 1995, p. 172). Finalement, cette conception de l'éducation axée sur l'apprentissage plutôt que sur les contenus disciplinaires fait dire à Jean-Pierre Goulet que « les collèges, maisons d'enseignement, pourraient devenir des maisons d'apprentissage » (1995, p. 171).

²⁵ Ainsi, Jean-Pierre Goulet (1995) est d'avis que les visées éducatives d'une approche par compétences (mettant l'accent sur l'importance des apprentissages, leur pertinence et leur signification, sur la réussite du plus grand nombre et sur la remise en cause des idées dominantes) sont aussi présentes dans la notion de formation fondamentale et dans l'approche programme. En d'autres termes, il considère que la formation fondamentale, l'approche programme et l'approche par compétences se complètent lorsqu'il est question de choisir, de préciser et d'organiser les grands objectifs de formation et, par la suite, de structurer et de dispenser l'enseignement.

1.6 La justification de cette recherche

La section qui précède montre bien que l'évolution de la formation collégiale et de ses exigences a régulièrement amené le personnel en place à procéder à des ajustements d'ordre administratif – par exemple, la révision de la politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages, l'implantation d'une approche programme et d'une approche par compétences, la révision des programmes ou encore le développement de nouveaux programmes ou de nouvelles formules d'enseignement – et à d'autres d'ordre pédagogique – par exemple, une réorganisation du travail faisant une place importante à l'interdisciplinarité ou la prise en compte des compétences à développer dans les activités d'enseignement et d'évaluation. Outre ces changements auxquels l'ensemble des intervenants doivent s'adapter, s'impose aussi la nécessité d'actualiser les principes de la réforme au niveau non seulement de chacun des programmes, mais aussi de chacun des cours qui les constituent. Concrètement, pour s'engager dans la mise en œuvre d'une telle réforme, chaque intervenant du collégial doit être au fait des éléments qui la composent et, par ricochet, qui structurent la formation collégiale. Or, il semble que son application présente vraiment un problème majeur et persistant pour les collèges et leur personnel. Par conséquent, il est normal qu'elle constitue le pivot central de cette recherche sur l'intégration des nouveaux enseignants du collégial.

1.6.1 Des raisons de mener cette recherche

L'idée d'entreprendre cette recherche tire son origine de commentaires entendus ou lus à propos du développement fulgurant des programmes techniques, particulièrement ceux de courte durée (AEC), et de ses conséquences pour le nouveau personnel enseignant. Selon Réginald Sorel, président de la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep affiliée à la CSQ, une formation collégiale trop liée aux besoins immédiats des industries ou du marché du travail est de nature à augmenter la précarité d'emploi à laquelle les nouveaux enseignants sont déjà bien exposés (Vallée, 2004). Dans ces conditions, on peut se demander comment ces enseignants de la relève peuvent « assumer leur devenir professionnel, à la fois comme spécialistes d'une discipline et comme spécialistes de l'enseignement à l'ordre collégial », pour reprendre les termes dans lesquels le CSE résumait les attentes formulées à leur endroit (1997, p. 16).

Une autre raison d'entreprendre cette recherche est l'ampleur du renouvellement du corps professoral auquel les établissements seront confrontés au cours des prochaines années. Le portrait statistique du renouvellement du personnel dans les établissements du réseau collégial public brossé par Jean-Raymond Marcoux (2002) révèle que, d'ici 2010, 47 % de leurs employés, tous postes confondus, devront être remplacés. Le pourcentage d'enseignants quittant leurs fonctions tournerait également autour de 47 %. Bien qu'aucune étude statistique n'ait quantifié le renouvellement du personnel enseignant au sein du réseau privé de l'enseignement collégial, nous avançons l'idée que ce renouvellement y est amorcé aussi.

Par ailleurs, une étude menée en 2003 par l'Association francophone pour le savoir suppose qu'aux environs de 2009, soit approximativement au moment de ce renouvellement intensif, les premiers élèves ayant vécu la récente réforme du primaire et du secondaire devraient arriver au collégial. Étant donné la place importante faite par cette réforme au renouvellement de la pratique pédagogique, on peut s'attendre à ce que les situations d'apprentissage traditionnel encore en vogue dans le milieu collégial apparaissent peu familières à ces élèves. Cette situation représente un défi de plus pour les nouveaux enseignants.

La façon dont les nouveaux enseignants choisissent de s'intégrer à leur milieu de travail présente aussi beaucoup d'intérêt. D'une part, il y a ceux qui ont été formés à appliquer les principes pédagogiques de la réforme, mais qui, après s'être heurtés aux habitudes de leurs collègues plus anciens, renoncent à s'investir pleinement dans sa mise en œuvre et choisissent plutôt de suivre la voie de la docilité (Gohier, 2004, citée par Valade, 2004). D'autre part, ainsi que le révèlent les propos de plusieurs nouveaux enseignants interrogés sur le vif à notre collègue, de nombreux enseignants n'ont pas reçu de formation en pédagogie et ont été engagés en vertu de leur formation ou de leur expertise disciplinaire. Ceux-là auraient plutôt tendance à se concentrer d'abord et avant tout sur leurs tâches immédiates et feraient peu d'efforts pour se mettre au fait des fondements du régime d'études collégiales et des exigences de la réforme. Ces deux principales tendances méritent d'être examinées de plus près, car elles indiquent que le renouvellement du corps professoral ne favorise pas nécessairement la compréhension et l'application du changement pédagogique qui a été mis en avant par la réforme et dont la mise en œuvre, comme nous l'avons montré tout au long de ce chapitre, a été mainte fois recommandée par le CSE (1991, 1995, 1997, 1999, 2000).

Enfin, comme l'affirme Jean-Pierre Goulet (1995, p. 169), « tout changement planifié en éducation devrait d'abord prendre appui sur des visées éducatives claires et partagées par le plus grand nombre, qui fondent et inspirent l'action et qui donnent cohérence à celle-ci ». Une étude comme la nôtre constitue un moyen de vérifier si ces conditions sont remplies dans le cadre de la réforme de 1993 et dans le contexte d'un renouvellement massif du corps professoral. Elle permet d'établir :

- si les enseignants comprennent bien le sens de cette réforme et adhèrent aux façons de voir et de faire qu'elle propose ;
- s'ils la perçoivent comme positive pour eux et leurs étudiants ;
- s'ils souscrivent à l'idée que pour atteindre le taux de réussite visé par le Ministère, tout professeur, peu importe l'ordre d'enseignement, doit comprendre l'ensemble du programme dans lequel il œuvre et tenir compte dans son enseignement du processus d'apprentissage de ses étudiants ;
- si l'ensemble du corps professoral a une idée suffisamment claire de la perspective éducative actuelle pour relever le défi de taille qui lui incombe (CSE, 2000) ;
- si les enseignants sont suffisamment imprégnés de cette culture scolaire qu'on voudrait fondée sur un esprit de collaboration entre les intervenants engagés dans l'action éducative (Inchauspé, 1992) ;
- s'ils comprennent l'importance, particulièrement pour le collégial, d'une affirmation plus nette de la perspective culturelle dans laquelle s'inscrit leur enseignement (MEQ, 1997) ;
- s'ils croient en l'importance de participer à la communauté éducative de leur établissement et de dispenser une formation collégiale qui intègre sciemment une formation générale de base (Laliberté et Dorais, 1999 ; Gohier et Laurin, 2001).

Bref, notre recherche découle d'un besoin de vérifier si le corps enseignant est pleinement engagé dans la réforme et remplit les attentes exprimées à son égard dans de nombreuses études et évoquées tout au long du bilan historique de l'enseignement collégial que nous avons tracé dans les sections précédentes. Il nous semble que malgré toute la réflexion entourant la réalité collégiale, l'on ait oublié de s'enquérir de la position des enseignants qui sont déjà ou seront d'ici quelque temps les nouveaux porteurs de la réforme au collégial. Notre recherche veut mettre en relief les représentations que ces nouveaux enseignants ont de la formation collégiale.

1.6.2 Les recherches sur les enseignants ou sur la réforme du collégial

Jetons maintenant un coup d'œil sur les recherches traitant des enseignants du collégial. Il sera ensuite plus facile de saisir l'orientation que nous souhaitons donner à la nôtre et l'importance

que nous attribuons à cette question. Nos recherches portent sur l'enseignement proprement dit, sur les croyances des enseignants par rapport à divers aspects de leur pratique ou sur leur développement professionnel.

En 1991, Daniel Roy fait une recension des études anglo-saxonnes sur les stratégies pédagogiques afin de déterminer si elles influent sur la performance scolaire des étudiants. Il relève dix éléments de la pratique enseignante favorables à l'apprentissage :

- la maîtrise du contenu disciplinaire et la capacité de le vulgariser ;
- la connaissance de la psychologie des collégiens ;
- la croyance dans la réussite de ses étudiants et l'élaboration de tâches d'apprentissage favorisant le succès ;
- la constitution par l'enseignant d'un répertoire de stratégies pédagogiques dans lequel il puise en fonction des situations d'apprentissage qu'il rencontre ;
- une organisation des activités pédagogiques suffisamment souple pour permettre à l'enseignant de s'adapter aux réactions cognitives et affectives des étudiants ;
- la mise en œuvre de conditions propres à l'apprentissage, dont une rétroaction assidue sur les progrès des étudiants ;
- une attitude de métacognition²⁶ ;
- une capacité d'évaluer sa pratique et de la perfectionner ;
- une capacité de renouveler sa pratique de façon à mieux soutenir tous ses étudiants dans leurs apprentissages ;
- une attitude de chercheur au sujet de sa propre efficacité d'enseignant (p.145).

Si on excepte la maîtrise disciplinaire dont tout enseignant du collégial doit faire montre, ces éléments concernent soit la capacité d'amener l'étudiant à un apprentissage significatif, soit celle de développer une pratique réflexive. En 2004, Joseph Chbat inscrit sa recherche dans le prolongement des travaux de Daniel Roy. Il souscrit aussi à cette idée d'Archambault affirmant que « le renouvellement accéléré du corps enseignant dans les années à venir et la tendance

²⁶ Roy entend par cette expression la capacité de l'enseignant « de rendre explicites ses différentes théories ou croyances implicites sur l'élève et l'apprentissage, sur le programme et la matière, et sur le rôle et la fonction d'un enseignant » (p. 146).

progressive vers sa professionnalisation invitent à présenter le plus tôt possible un tableau significatif des pratiques propres à caractériser cette profession dans les cégeps » (p. 37). Ce chercheur interroge alors des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. L'analyse des réponses recueillies révèle une contradiction : dans les commentaires notés, l'ensemble des répondants indiquent qu'ils demeurent attachés à un enseignement magistral et, dans le questionnaire qui leur est soumis, qu'ils « ne reconnaissent pas leur approche comme magistrale » (p. 18).

D'autres recherches souscrivent à la position épistémologique préconisant qu'on s'attarde aux croyances ou aux représentations des personnes concernées par un objet d'étude. Elles s'appuient sur l'idée mise en lumière par Jacques Méléze (1972) que chaque individu ou chaque groupe est porteur d'attentes, d'idées préconçues à l'égard d'autrui ou des situations qu'il rencontre. Ces recherches se sont donc intéressées aux idées préconçues des enseignants par rapport à certains aspects de leur pratique. En 1993, Robert Howe et Louise Ménard se penchent sur les croyances que les enseignants entretiennent par rapport à l'évaluation des apprentissages et à leur façon de réaliser cet aspect de leur tâche. Ces chercheurs arrivent à la conclusion que les attitudes et les pratiques des enseignants s'édifient à partir de leurs croyances et que pour les amener à corriger ces pratiques, il faut faire émerger ces croyances. En 2001, les résultats de la recherche-action de Bruno Poellhuber et Raymond Boulanger portant sur les compétences techno-pédagogiques qui devraient être développées par le personnel enseignant confirment cette thèse. Cette recherche révèle qu'un changement de pratiques de la part des enseignants passe par un changement « culturel », c'est-à-dire une remise en question de leurs croyances. Ginette Bousquet (2005) veut mettre en relief l'importance des représentations sociales des enseignants au sujet des caractéristiques des étudiants au premier trimestre de leur formation collégiale, car ces représentations sont à la base des décisions que les enseignants prennent seuls ou en équipes.

Michelle Lauzon (2002a, 2002b, 2003) traite pour sa part de la question du développement professionnel des enseignants du collégial, un sujet qui fait de plus en plus l'objet de discussions mais sur lequel, comme elle le souligne, il existe peu de données. La question à l'origine de sa recherche est : « Comment les professeurs actuels ont-ils appris leur profession d'enseignant au fil de leur évolution au collégial » (Lauzon, 2002a, p. 15) ? S'intéressant également au perfectionnement des enseignants, Sylvie Bessette et Hélène Duquette produisent, en 2003, les

résultats d'une recherche sur la pratique réflexive. Elles proposent à des membres du personnel de leur collègue déjà engagés dans diverses activités de perfectionnement, notamment des enseignants d'expérience, de se servir de « cartes mentales ». Les principaux résultats de cette recherche révèlent la nouveauté et la complexité d'une telle démarche et montrent que le développement des habiletés sur ce plan nécessite un accompagnement professionnel.

En ce qui a trait aux études relatives à la réforme de 1993, force est de constater que la plupart concernent les enseignements du primaire ou du secondaire. Il en existe tout de même quelques-unes portant sur l'ordre d'enseignement collégial. Ainsi, en ce qui concerne la réforme, une enquête menée en 1999 afin de comprendre les causes de l'épuisement professionnel chez les enseignants du réseau collégial (Dionne-Proulx et Alain, 2000) arrive au constat suivant :

Les enseignants sont partagés. Plusieurs d'entre eux éprouvent certaines difficultés à adapter leur enseignement pour répondre aux exigences de la réforme, ils font très peu confiance au leadership du directeur des études pour appliquer cette réforme et ils mentionnent qu'il n'y a pas eu de consultation (p. 236).

Diverses études se penchent sur les changements apportés dans les disciplines, notamment :

- celle de Josée Beaudoin sur les modifications touchant l'enseignement de la littérature, lesquelles ont « suscité des réactions très négatives chez les littéraires » (1999, p. 68) ;
- celle de Nathalie Bédard (1995) sur la contribution de l'éducation physique dans la formation fondamentale ;
- celle de Sylvain Bélanger (2005), qui cherche à déterminer quelle est la part des représentations des enseignants en histoire à l'égard de la réforme dans leur difficulté à appliquer dans leurs interventions pédagogiques les dispositions de l'article 20 du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) ;
- celle de Robert Arpin (2007), qui aborde la situation de l'enseignement des mathématiques dans les programmes techniques selon l'approche par compétences.

Dans une perspective historique, Martial Dassylva (2004) scrute la naissance des cégeps qu'il considère « comme l'aboutissement d'un questionnement s'étendant sur de nombreuses années et remontant même très loin dans le temps » et non pas comme une démarche réalisée « sous le signe de l'urgence et de l'improvisation » (p. 136).

Pierre Boulet (1997) s'intéresse plus particulièrement à l'approche par compétences. Il constate que cette approche pédagogique, pourtant considérée comme centrale dans la redéfinition des programmes d'études de l'enseignement collégial entreprise dans le cadre de la réforme, échappe

à une conception univoque. Cette situation est due à une implantation déficiente de la réforme, à la perplexité que suscite celle-ci chez les différents intervenants concernés, au manque de formation offerte aux enseignants, etc. L'approche par compétences demeure selon lui une « énigme », d'où l'émergence de pratiques locales liées à son application et à l'implantation de la réforme.

1.6.3 Le but de la recherche

Pour comprendre une situation, il faut d'abord recueillir le point de vue des intéressés. Mais force est de constater qu'aucune recherche n'a fait l'inventaire des représentations des nouveaux venus en enseignement collégial en ce qui a trait à la réforme au collégial et à son application. En prenant connaissance de divers travaux d'organismes ministériels ou de chercheurs, nous constatons que tout ce qui définit et constitue la réforme – l'avant et le maintenant – demeure la pierre angulaire de l'engagement de l'établissement et du personnel enseignant dans l'amélioration de la réussite des collégiens. Nous jugeons par conséquent qu'il devient de plus en plus important de demander aux nouveaux enseignants du collégial quels sont les aspects de la réforme qu'ils jugent susceptibles de renforcer leur expertise en pleine croissance et quelles sont parmi les exigences qu'elle leur impose celles qui leur paraissent plus rébarbatives.

Les questions que nous avons soulevées tout au long de ce chapitre convergent vers la suivante : quelles représentations les nouveaux enseignants entretiennent-ils par rapport à la réforme au collégial et à ses exigences ? Interroger ces membres du corps professoral est le moyen le plus simple d'obtenir une réponse à cette question et d'apporter, du même coup, un complément indispensable à toute la réflexion qui se poursuit dans les établissements sur la profession enseignante au collégial.

2

CADRE THÉORIQUE

Le premier chapitre présentait les faits historiques et les décisions gouvernementales qui ont conduit à la dernière réforme de l'enseignement collégial. Il mène au constat qu'une pratique enseignante axée sur la réussite des étudiants revêt plusieurs dimensions :

- une gestion renouvelée des établissements et le maintien de leur position dans la société ;
- un engagement de l'ensemble des membres du personnel au sein de l'établissement ;
- une perspective commune et partagée des programmes de formation ;
- des stratégies pédagogiques axées sur l'intégration et le transfert des apprentissages.

Comment ces dimensions sont-elles perçues par les enseignants engagés dans le réseau collégial privé depuis la réforme ou le renouveau pédagogique de 1993 ? C'est sur cette question que notre recherche se penche en explorant justement la position de ces enseignants par rapport à ladite réforme. Mais, avant d'aller plus loin dans l'exploration du thème de la recherche, nous nous attarderons, dans le présent chapitre, aux deux fondements théoriques sur lesquels elle s'appuiera : le concept de représentation sociale et celui de nouvel enseignant, tout en insistant dans ce dernier cas, sur trois des éléments qui le composent : l'identité, l'insertion professionnelle et la professionnalisation. Ce faisant, nous rendrons compte de diverses recherches québécoises portant particulièrement sur l'identité professionnelle des enseignants du collégial. Finalement, à la lumière des considérations théoriques retenues, tout en rappelant les axes sur lesquels s'appuiera par la suite la démarche méthodologique, ce chapitre exposera les objectifs de la recherche.

2.1 Les représentations sociales

En psychologie sociale, le concept de représentation est central. Il est utilisé dans l'étude des faits sociaux, dont il sert à déterminer la portée et à faire l'interprétation.

Par souci de fidélité historique, tous les chercheurs (Moliner, 1996) attribuent la paternité de ce concept à Émile Durkheim (XIX^e siècle), qui observe l'influence de l'intégration des individus dans la société par leurs actions individuelles. Dans la même étude, il établit une distinction entre les représentations collectives qui, en tant que véhicule des normes sociales, maintiennent le lien entre les individus d'une même société et les représentations individuelles, plus variées, moins durables et moins stables.

Au début des années 1960, cette indépendance entre représentations collectives et individuelles posée par Durkheim¹ est remise en question par Serge Moscovici. Parlant plutôt de représentations sociales et culturelles, ce chercheur (1961) défend la thèse qu'une représentation sociale, c'est-à-dire la signification sociale attribuée à une situation donnée, est à la fois générée par l'individu et acquise de la société selon deux principaux processus : l'objectivation et l'ancrage.

¹ Suivant l'enseignement de Durkheim, Mauss et Fauconnet écrivaient, en 1901 : Les représentations dont traite la [sociologie] sont en effet d'une tout autre nature que celles dont s'occupe la [psychologie]. [...] Il y a, dans les consciences, des représentations collectives qui sont distinctes des représentations individuelles. Sans doute les sociétés ne sont faites que d'individus et, par conséquent, les représentations collectives ne sont dues qu'à la manière dont les consciences individuelles peuvent agir et réagir les unes sur les autres au sein d'un groupe constitué. Mais ces actions et ces réactions dégagent des phénomènes psychiques d'un genre nouveau qui sont capables d'évoluer par eux-mêmes, de se modifier mutuellement et dont l'ensemble forme un système défini. Non seulement les représentations collectives sont-elles faites d'autres éléments que les représentations individuelles, mais encore, elles ont en réalité un autre objet. Ce qu'elles expriment, en effet, c'est l'état même de la société. Tandis que les faits de conscience de l'individu expriment toujours d'une façon plus ou moins lointaine un état de l'organisme, les représentations collectives expriment toujours, à quelque degré, un état du groupe social : elles traduisent (ou, pour employer la langue philosophique, elles « symbolisent ») sa structure actuelle, la manière dont il réagit en face de tel ou tel événement, le sentiment qu'il a de soi-même ou de ses intérêts propres. La vie psychique de la société est donc faite d'une tout autre matière que celle de l'individu (Mauss et Fauconnet, 1901, p. 17).

2.1.1 Le processus d'objectivation

Le processus d'objectivation est l'étape où une personne ou un groupe cherche à se faire une idée d'une situation qui s'est révélée inhabituelle. Il se réalise par l'intériorisation de cette situation nouvelle et le langage y joue un rôle important. Voici comment cela se produit.

Toute personne perçoit quotidiennement une masse d'informations. Lorsqu'elle se retrouve devant une situation inconnue et ressent le besoin de la comprendre et de décider de ses réactions et de ses agirs, elle procède au tri de ces informations, retient celles qui lui semblent les plus significatives, les transforme, en construit un sens des plus évidents et éventuellement, communique aux autres le produit de cette opération. En d'autres termes, l'objectivation est un processus de sélection, de condensation et d'agencement de l'information selon chaque personne, ses références idéologiques, sa formation, son histoire personnelle, etc. Quand un groupe est concerné, le processus est le même : « l'information qui provient de l'objet est simplifiée et remodelée pour s'inscrire dans la logique et la cohérence internes au groupe » (Anadón, 2002, p. 232).

Une telle activité s'avère complexe et va au-delà d'une simple structure des grilles de lecture qu'une personne ou un groupe se donne de la réalité, elle oriente également les positions prises et les conduites adoptées par rapport aux situations qui se présentent.

2.1.2 Le processus d'ancrage

Second processus de formation des représentations, l'ancrage social désigne l'enracinement de la représentation et de son objet dans le système de croyances, de valeurs ou de connaissances du groupe. Selon Nicolas Roussiau et Christine Bonardi (2001), l'ancrage « traduit l'insertion sociale et l'appropriation par les groupes sociaux d'une représentation émergeant dans un environnement social avec tous les conflits sociaux et culturels qui s'en suivent » (p. 20). Marta Anadón (2002) précise que l'ancrage comporte trois aspects : d'abord, « l'attribution d'une utilité sociale à la représentation » par l'emploi de répertoires ou de typologies afin d'évaluer ou de décoder les événements ; ensuite, la constitution d'un réseau culturel de significations et de valeurs sociales ; finalement, une fonction d'intégration qui « permet de saisir comment s'insère

la représentation dans des systèmes de pensée déjà présents » (p. 232). Évidemment, l'ancrage n'est effectif que dans la mesure où la représentation est partagée, c'est-à-dire intégrée dans le système de valeurs de chacun des membres du groupe concerné.

Les représentations sociales sont acquises par l'observation et l'imitation d'autrui ou par l'identification à un autre. Comme le soulève Serge Moscovici (1989, p. 67), tout « individu subit la contrainte des représentations dominantes dans la société et c'est dans leur cadre qu'il pense ou exprime ses sentiments ». L'appartenance à un groupe social devient conséquemment un facteur de première importance dans la façon dont ses membres se représentent cette réalité et établissent des rapports les uns avec les autres. Dans le même ordre d'idées, Denise Jodelet explique que les représentations sociales « nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre » (1989, p. 32). Bref, aucune représentation sociale ne peut être figée dans un ensemble de règles et de présuppositions, puisqu'elle dépend aussi de l'action et de l'histoire des personnes ou des groupes qui la partagent. La communication devient alors le moyen privilégié de les diffuser et d'établir un rapport d'influence entre le groupe concerné et les individus qui le composent, et vice-versa.

La théorie de Serge Moscovici se révèle fort utile quand il s'agit de mettre en lumière de nombreux aspects de la vie en société, d'étudier les multiples processus interactionnels et de faire ressortir un maximum de liens entre la connaissance et les pratiques sociales.

2.1.3 La structure des représentations sociales

S'intéressant au mécanisme de formation des représentations sociales, plusieurs chercheurs postulent que toute représentation s'organise autour d'un noyau central aussi appelé système central². Ce noyau central exerce une fonction structurante, les éléments qui le composent donnent son sens à la représentation. De l'avis de Bernard Fraysse (2000, p. 2), le noyau central est « fortement marqué par la mémoire collective du groupe et par les normes auxquelles il se

² D'abord soumise par Jean-Claude Abric en 1976 (cité par Rouquette et Rateau, 1998), la théorie du noyau central est complétée par Claude Flament en 1987 (cité par Trognon et Larrue, 1988).

réfère. Il résiste au changement et constitue la base consensuelle que partagent les membres du groupe ». Autour de ce noyau central gravite un système périphérique plus sensible au contexte qui l'a fait naître ou l'alimente. Ces éléments périphériques correspondent aux opinions, aux informations, aux stéréotypes ou aux croyances associées à l'objet de la représentation. Quant au système périphérique, Jean-Claude Abric (1994) considère que l'ensemble des éléments qui le forment constitue l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation. Par l'examen des éléments de ce système, il est possible de particulariser les représentations, c'est-à-dire d'en identifier les variations individuelles. Pascal Moliner (1992), pour faciliter la distinction entre les éléments périphériques et le noyau central, clarifie la caractéristique principale de ce dernier :

Les schèmes centraux (noyau central) sont normatifs en ce sens qu'ils expriment la normalité, mais pas la certitude, alors que les schèmes périphériques conditionnels expriment le fréquent, parfois l'exceptionnel, mais jamais l'anormal (p. 114, cité par Fraysse, 2000, p. 4).

Ainsi, d'une part, le système central structure les cognitions ou les images communes relatives à l'objet ; il devient le fruit des déterminismes historiques, symboliques et sociaux auxquels est soumis le groupe social concerné. D'autre part, le système périphérique, plus malléable, permet d'identifier les adaptations faites par chacun des membres du groupe. Michel Bataille (2002) pose même l'hypothèse que ce sont les éléments périphériques qui déterminent la composition du noyau central plutôt que l'inverse. Claude Flament (1989) avance l'idée que la transformation des représentations sociales peut résulter de divers facteurs, par exemple, des changements dans les comportements sociaux permettant de mieux s'adapter à des circonstances ou à une contradiction entre les informations relatives à l'objet perçu et le contenu de la représentation, cette transformation se propageant du système périphérique vers le noyau central.

Des chercheurs, dont Willem Doise et ses collaborateurs (1994), font ressortir que les représentations sociales ne font pas nécessairement consensus dans un groupe défini ; elles seraient davantage des prises de position qui dépendraient des contextes sociaux, des rapports interpersonnels et des systèmes cognitifs des personnes. Liées aux croyances, aux stéréotypes et aux valeurs, les représentations sociales seraient plutôt formées à la fois à partir des dimensions psychologiques de chaque individu et des dimensions sociales du groupe dont il est membre. Jean-Claude Abric (1994) étoffe ce point de vue en précisant que les représentations sociales

s'élaborent dans le quotidien. Michel-Louis Rouquette (1994, p. 177, cité par Roussiau et Bonardi, 2001, p. 220) insiste pour sa part sur l'extrême complexité d'une telle représentation : « Il existe au moins deux représentations différentes d'un « même » objet social au même moment dans une même population ».

D'autres auteurs, dont Roussiau et Bonardi (2001), préfèrent parler de dynamique représentationnelle parce que, dans un groupe, le partage des représentations contribuerait tout autant au maintien de celles-ci qu'à leur évolution. Ce processus interactif peut même, selon eux, représenter un facteur de transformation des représentations sur un objet ou une situation donnés.

2.1.4 Les représentations en éducation

Malgré les divergences théoriques sur les représentations sociales, les chercheurs semblent s'entendre sur les points suivants :

- Les représentations sociales s'élaborent dans le quotidien. Leur contenu dépend du contexte.;
- Elles constituent un processus par lequel les personnes, sans en avoir pleinement conscience, reconstruisent la réalité et lui donnent un sens qu'elles croient fidèle aux faits et qui influe sur la nature des relations qu'elles ou les groupes qu'elles constituent entretiennent .
- Elles se forment, se déforment et se reforment d'abord par le truchement d'une activité mentale individuelle. Cette activité vise à élaborer une image qui permet à chacun de rendre une situation ou un concept concrets et familiers et de donner un avis à leur sujet.;
- Elles sont conditionnées par les croyances, les valeurs et les savoirs de chaque personne. Toute forme de connaissance que celle-ci possède antérieurement à une situation ou à une réalité à laquelle elle est exposée biaise en quelque sorte l'interprétation qu'elle fait de celles-ci.;
- L'appartenance à un groupe social est un facteur déterminant dans la construction d'un savoir de sens commun. Les représentations partagées par ce groupe influent sur les relations de ses membres les uns avec les autres ou sur leurs façons de concevoir ces relations.
- Les représentations sociales peuvent être tantôt consensuelles – permettant alors aux groupes formant une société de développer une conscience identitaire – tantôt différentes d'un groupe à l'autre, créant ainsi des clivages au sein de la société.

Dans un autre ordre d'idées, les chercheurs en sciences de l'éducation, de plus en plus souvent, font porter leurs analyses sur l'influence des représentations sur l'enseignement ou sur l'apprentissage. Dans ce domaine, Michel Gilly (1989) rappelle que les représentations tirent leur intérêt du fait qu'elles sont révélatrices de l'importance que les diverses parties concernées (par exemple, les gestionnaires, les enseignants ou les étudiants) accordent à une même réalité

les concernant – dans le cas de cette étude, il s’agira de la réforme de l’enseignement collégial. Cet auteur propose trois actions à mener en vue d’apporter un éclairage sur un objet de recherche :

- 1) le repérage des schèmes dominants ;
- 2) l’analyse des éléments contradictoires du discours ;
- 3) l’étude de leur organisation autour de significations qui justifient la pratique (p. 365).

En ce qui concerne la présente étude, le chapitre 1 a permis de constater que la réussite des cégépiens constitue l’enjeu central des organismes décideurs. Cependant, peut-on postuler que pour l’ensemble des nouveaux enseignants du collégial, cet enjeu constitue également le noyau central de leurs représentations concernant la réforme ou le cœur de leurs préoccupations professionnelles ? Peut-on avancer que les éléments qui gravitent autour de cette préoccupation se rapportent à des aspects coutumiers de la pratique enseignante (la préparation, le contenu, l’approche pédagogique, la prestation et l’évaluation des cours) ? Les éléments propres au cadre institutionnel dans lequel s’inscrivent les cours à offrir (le programme d’études, l’encadrement professionnel, l’établissement collégial et les avis ministériels) se situent-ils plus en périphérie ? L’ordre de priorité de l’ensemble de ces éléments ressemble-t-il à celui illustré à la figure 2.1 ?

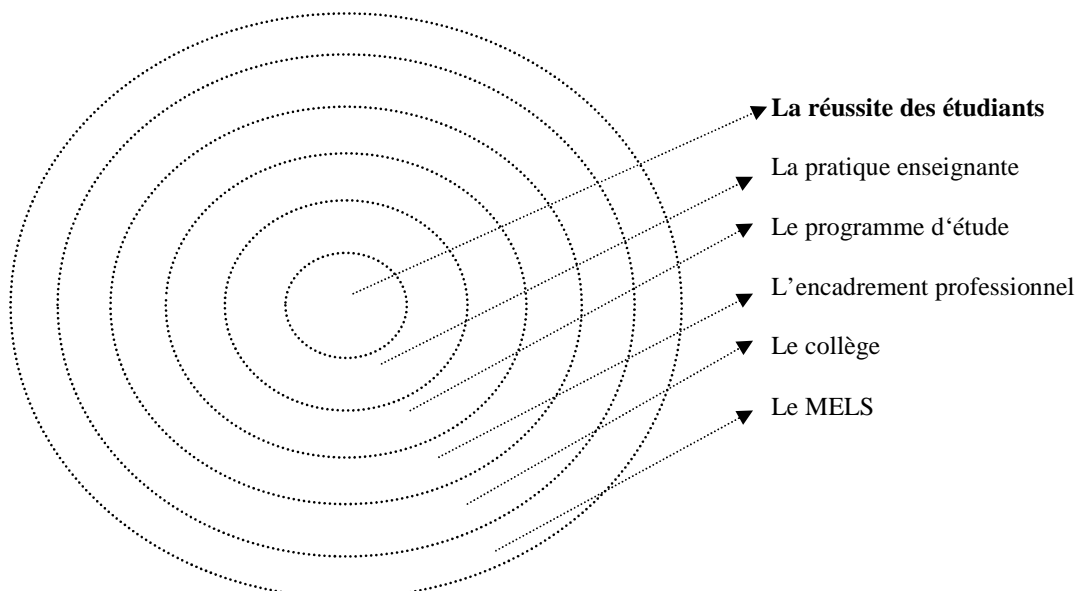


Figure 2.1 Le noyau central et les éléments périphériques de la représentation des nouveaux enseignants au collégial concernant la réforme du collégial.

Chose certaine, en ce qui concerne les représentations, les diverses positions théoriques que nous venons de passer en revue nous incitent à porter une attention toute particulière aux diverses significations attribuées par les répondants aux éléments figurant dans la figure 2.1 et à leur hiérarchisation. Au regard des positions théoriques, ces éléments, tout en faisant partie de la représentation des nouveaux enseignants, pourraient recevoir des interprétations différentes, en fonction des intérêts et des préoccupations de chacun d'entre eux. Autrement dit, rien ne permet d'affirmer que la réussite scolaire soit la préoccupation centrale de la relève enseignante. Deux questions se posent alors :

- 1) Quelles représentations possèdent individuellement les nouveaux enseignants au sujet des exigences de la réforme au collégial ?
- 2) Quelles interprétations en fournissent-ils pour expliquer leur intérêt et leur engagement à son sujet ?

Dans l'étude de telles représentations, à l'instar de Fernando L. González Rey (2005) et de Bernard Fraysse (2000), nous croyons qu'il faut accorder une place importante à l'identité sociale et professionnelle. L'identité professionnelle d'un nouvel enseignant, le répondant de cette étude, présente-t-elle des aspects particuliers ? Cette identité professionnelle influe-t-elle sur la hiérarchie de ses préoccupations professionnelles ? Avant d'aller plus loin dans cette réflexion, faisons la description de ce qu'est un nouvel enseignant et dégageons diverses facettes de son identité.

2.2 Le concept de nouvel enseignant

2.2.1 La complexité du concept

Dans notre relevé de littérature sur le nouvel enseignant, le sujet principal concerné par cette recherche, il apparaît rapidement que le simple fait de le définir s'avère bien complexe. D'après Sébastien Ramé (1999, 2001), Patrick Rayou et Agnès van Zanten (2004), dans l'état actuel des connaissances, il n'existe pas de définition théorique du nouvel enseignant. La définition de la catégorie dans laquelle il se range est floue, ses contours sont difficiles à délimiter. Pour Sébastien Ramé (1999, 2001), il faudrait même n'utiliser cette expression qu'entre guillemets.

Ce flou conceptuel fait ressortir la nécessité que soient précisés les rapports entre l'identité, l'insertion professionnelle et la professionnalisation du nouvel enseignant. Regardons chacun de ces éléments.

2.2.2 L'identité professionnelle du nouvel enseignant

D'entrée de jeu, un effort de clarification de la notion d'« identité » s'impose.

Louis-Jacques Dorais (2004) considère l'identité comme un construit (n'est donc pas innée) à la fois individuel et collectif, subjectif, fluide, jamais achevé, constamment soumis à un processus de transformation. À partir des différentes appartenances qu'il se reconnaît, un individu peut alors construire son identité : ces appartenances lui permettent de s'associer aux autres ou de s'en distinguer, c'est-à-dire de se situer par rapport à eux. Selon Lévi-Strauss, ce rapport aux autres permet à chaque individu de se définir puisqu'il ne se pose qu'en s'opposant (1977). Pour Denys Cuche (1996, p. 84), un individu se définit par certaines « caractéristiques » communes avec les membres de divers groupes sociaux ou qui le distinguent d'eux.

La construction de l'identité d'un individu repose sur son appartenance à divers groupes sociaux et en fonction des époques et des environnements culturels. L'appartenance peut être de nature pluridimensionnelle : linguistique, professionnelle, ethnique, nationale, régionale, politique, économique, associative, familiale, sexuelle, de genre, de groupe d'âge, etc. L'appartenance peut également recéler de fortes connotations plus ou moins objectives, plus ou moins déterminées et plus ou moins conscientes. Caractérisant simultanément un même individu, elle se révèle parfois contradictoire. Cette appartenance devient donc une multiplicité d'appartenances mais ne signifie pourtant pas pluralité d'identités. En effet, un individu possède une identité propre, caractérisée par différentes appartenances dont la combinaison n'appartient qu'à lui (Dorais, 2004). Une métaphore d'Amin Maalouf (1998) nous aide à se représenter ce que peut être l'identité d'une personne : elle « n'est pas une juxtaposition d'appartenances autonomes, ce n'est pas un « patchwork », c'est un dessin sur une peau tendue ; qu'une seule appartenance soit touchée, et c'est toute la personne qui vibre » (p. 34). Inversement, il va de soi qu'aucune de ces appartenances ne peut définir à elle seule une personne (Dortier, 1998, p. 51).

Bien des théoriciens de l'identité soulignent l'importance d'autrui dans la construction de l'identité. Edmond Marc Lipiansky résume leurs propos : « L'identité se propose ainsi, au niveau même de sa définition, dans le paradoxe d'être à la fois ce qui rend semblable et différent, unique et pareil aux autres. » (1992, p. 7), elle est un « double mouvement d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux » (1998, p. 22). Ainsi, l'identité se traduit par les caractéristiques et s'inscrit dans l'histoire propre au sujet, mais se définit aussi par rapport aux caractéristiques des autres et à l'histoire du milieu.

Le fait que notre identité soit toujours à définir et à reconstruire, qu'elle ne soit jamais achevée, s'avère être une éternelle source d'incertitude. Selon Claude Dubar, l'identité représente « le résultat stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui construisent les individus et définissent les institutions » (1991, p. 113). Si l'on admet cette définition, il apparaît beaucoup plus approprié de parler de processus identitaire que d'identité puisque les « composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse, au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences » (Barbier, 2000, p. 50).

Pour revenir à l'identité professionnelle du nouvel enseignant au collégial, force est de constater qu'elle est sans contredit un sujet chaud en sciences humaines, particulièrement en sciences de l'éducation. Éclatés, complexes et contradictoires, les résultats des travaux de Nicole Lautier (2001) démontrent bien la difficulté de définir en quoi consiste cette identité professionnelle. Jacques Ion explique à quel point le concept d'identité professionnelle peut se révéler compliqué à définir :

L'identité professionnelle, c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Les identités professionnelles supposent donc un double travail, d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part. D'autres matériaux que les modèles professionnels participent donc à la construction de ces identités : car si ces dernières supposent certes une communauté de pratiques, elles se constituent aussi dans les similitudes d'accès au métier, se forment dans le creuset des institutions de formation, se nourrissent de la culture du métier et se légitiment et se consolident au sein des organisations de défense et de représentations collectives (1990, p. 91).

La réflexion de plusieurs auteurs se penchant sur cette question a permis de placer plusieurs pièces de ce puzzle que constitue l'identité professionnelle. Ainsi, Renaud Sainsaulieu la conçoit comme une « façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes » (1985, p. 331). Jean-François Blin (1997), pour sa part, estime que les individus sont définis par des « éléments particuliers de représentations professionnelles, spécifiquement activés en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels » (p. 187). Martin Robitaille ajoute que toute identité professionnelle doit s'inscrire « dans des rapports sociaux situés dans un temps et un espace individuel et social » (2000, p. 95). Pour le dire à la façon de Philippe Cabin (1998), il s'agit en quelque sorte d'être en mesure de montrer qu'« on est du métier ». Ainsi, on possède un jargon, un rythme de vie, des normes, des codes particuliers. D'après André Brassard et ses collaborateurs, l'identité professionnelle comporte un aspect objectif qui se définit par « la conscience que les acteurs exerçant le même emploi entretiennent quant à la nature de l'activité dans laquelle cet emploi s'incarne, aux conditions de réalisation de l'activité, au type de relations qu'elle suppose avec les divers acteurs qui lui sont associés et au positionnement dans la société » (2004, p. 488). À cette composante, toujours selon ces chercheurs, il faut ajouter l'aspect subjectif de l'identité professionnelle, c'est-à-dire « la représentation que les acteurs exerçant un même emploi entretiennent au sujet de ce qu'ils sont et vivent, de leur identité personnelle, de leur expériences professionnelles, de leur emploi et de ce que signifie pour eux l'exercice de celui-ci » (p. 488).

Selon Maurice Tardif et Claude Lessard (1999), même si l'expérience de chaque enseignant est personnelle, elle est aussi celle d'un groupe d'individus vivant dans un même univers de travail et partageant une culture professionnelle. En conséquence, parler d'une « identité enseignante », c'est reconnaître l'existence d'une identité « spécifique » à cette profession (Blin, 1997, p. 178) (ou du moins en partie « commune » aux membres du groupe professionnel enseignant), et qui leur permet d'être reconnus et de se reconnaître comme tels.

Cependant, tel que le souligne Alex Mucchielli (1999, p. 112), l'identité professionnelle ne peut se réduire à une « identité au travail ». Si elle est revendiquée ou mobilisée prioritairement dans le contexte de travail (p. 182), elle représente plus qu'une simple dimension de l'identité sociale

de l'enseignant. Elle peut aussi être mobilisée dans d'autres situations et, pour cette raison, il ne faut pas exclure les caractéristiques individuelles de l'identité enseignante.

Les facteurs d'identification de l'enseignant peuvent se révéler nombreux : son contact avec les élèves, ses relations avec les collègues de travail, la culture et la structure de l'établissement, le fonctionnement hiérarchique de l'institution, l'univers de la formation qu'il a connu avant son activité d'enseignement, la formation continue qu'il reçoit, son statut d'emploi, ses conditions de travail, l'action des représentants syndicaux, etc. D'autres sources d'influence peuvent aussi être sans lien direct avec le milieu de travail : l'origine ethnique, les croyances religieuses, le groupe d'âge, le genre, etc. Enfin, certains facteurs peuvent être d'ordre macrosocial : environnement politique, relations syndicat/patronat, représentations populaires du travail de l'enseignant, changement de valeurs, importance accordée à la professionnalisation, etc.

C'est pourquoi, empruntant la position d'Henry Peyronie (1998), nous préférons parler de diversité des identités enseignantes.

2.2.3 Les recherches québécoises sur l'identité professionnelle de l'enseignant du collégial

Au Québec, très peu de recherches portent sur l'identité professionnelle des enseignants du collégial. L'une d'elle, menée par Michèle Lauzon (2002a), aborde ce sujet en décrivant et en analysant comment des enseignants du collégial ont appris leur profession au fil de leur évolution. Les résultats de cette recherche révèlent que l'apprentissage se poursuit tout au long de la carrière de l'enseignant et qu'il comporte des étapes significatives dont chacune est associée à une série de tâches professionnelles. Les apprentissages réalisés à chacune des étapes aboutissent à des transformations qui dépendent, d'une part, des compétences des enseignants et, d'autre part, de leur identité. Michèle Lauzon attribue deux composantes à cette identité : le rapport de l'enseignant du collégial à son rôle professionnel et son rapport d'appartenance à un groupe. Ces deux rapports reposent sur les conceptions, les perceptions ou les attitudes que chacun juge importantes en ce qui a trait, d'une part, à son rôle, à ses habiletés, à ses connaissances et à ses compétences, d'autre part, aux normes, aux valeurs, aux modèles ou aux pratiques propres au métier et qui lui permettent d'éprouver un sentiment d'appartenance. En

résumé et à travers les récits recueillis par l'auteure, cette étude permet de voir que la « profession enseignante se définit non seulement par des tâches requérant des savoirs techniques et scientifiques, exigeant des capacités de solution de problèmes, mais aussi par des rapports qui mettent en jeu des choix, reflètent et construisent l'identité » (Lauzon, 2002a, p. 277).

Dans son étude portant sur la construction des identités professionnelles des enseignants du collégial, Martin Robitaille (1998) propose trois types d'identité professionnelle qui se dégagent de l'analyse d'entrevues semi-dirigées réalisées auprès de 63 enseignants du secteur général de quatre cégeps de la région de Montréal : l'*identité de retrait*, l'*identité d'autonomie* et l'*identité d'ambivalence* (Robitaille et Maheu, 1991 et 1993 ; Robitaille, 1998).

L'*identité de retrait* est manifestée par environ 20 % des enseignants rencontrés par Martin Robitaille (1998). Elle se caractérise par un rapport instrumental aux étudiants et au travail, l'enseignant n'alimentant pas la relation avec l'étudiant et se repliant plutôt dans un rôle de transmetteur de savoir. Ce type d'identité professionnelle est marqué par une perpétuelle remise en question (Persévérer ou abandonner ?) et un désir de réorientation de carrière ; l'enseignant qui vit une telle situation est sujet à une retraite prématurée. Les représentations négatives que la société peut avoir à l'égard de la pratique enseignante (faible statut social conféré à la profession, idées véhiculées sur la discipline enseignée, etc.) peuvent également contribuer à la formation de ce type d'identité.

L'*identité d'autonomie* se caractérise par une forte autodétermination des pratiques enseignantes et caractérise 55 % des enseignants rencontrés par Martin Robitaille (1998). La principale caractéristique de ce type d'identité professionnelle consiste en une riche interaction entre les enseignants et les étudiants. Pour ces enseignants, la pédagogie est d'abord relationnelle. Ils ne se contentent pas de déplorer les difficultés éprouvées par les étudiants dans leur apprentissage, il les considèrent comme des obstacles pouvant être surmontés grâce à l'établissement d'un climat propice aux échanges. Les enseignants regroupés dans ce type d'identité professionnelle partagent avec leurs collègues une bonne compréhension de la condition estudiantine et ils ont une conscience vive de l'importance de leur rôle social. Pour eux, leur travail est une vocation,

ils en parlent avec passion et n'hésitent pas à prendre des initiatives, à réaliser des projets novateurs et à assumer des responsabilités, etc.

L'*identité d'ambivalence*, à l'instar de l'identité de retrait, est caractérisée par un développement professionnel difficile. Le quart des enseignants rencontrés par Martin Robitaille présentent des caractéristiques associées à ce type d'identité professionnelle marquée par une désarticulation, c'est-à-dire par une compartimentation du rapport au travail et du rapport aux étudiants. Cette compartimentation résulte principalement du fossé qui peut se creuser entre les enseignants et les étudiants en raison, notamment, de l'écart d'âge ou de l'appauvrissement qu'ils croient observer chez ces derniers sur le plan de la culture et des connaissances générales. Pour ces enseignants, la situation est vécue comme un malaise ou comme une crise. Marqués par cette *identité d'ambivalence*, ils cherchent alors à se distancier des étudiants tout en se rendant utiles, s'engageant dans différents projets ou assumant des tâches connexes (implication syndicale, développement d'outils pédagogiques, encadrement ou suivi des étudiants pouvant prendre diverses formes, tâches administratives, perfectionnement disciplinaire ou pédagogique, etc.).

2.2.4 L'insertion professionnelle du nouvel enseignant

Le nombre d'études menées sur l'identité professionnelle depuis 1980 et portant sur l'arrivée dans le métier d'enseignant montre bien l'intérêt que manifestent les chercheurs pour cette question. En effet, de nombreuses recherches ont cherché à définir cette période, à en préciser les étapes ou à déterminer les stades de vie professionnelle par lesquels passeraient les nouveaux enseignants³.

Frances Fuller (1969), par exemple, définit trois étapes :

- 1) la centration sur soi en tant qu'enseignant ;
- 2) la centration sur la matière à enseigner, sur la tâche ;
- 3) la centration sur les élèves et sur les problèmes d'apprentissage.

³ Certaines envisagent cette question sous l'angle de l'insertion professionnelle (Martineau, 2006), d'autres sous celui de l'identité (Boutin, 1999).

Ainsi, à la première étape, l'enseignant est préoccupé par lui-même. Il se questionne sur ses habiletés et ses capacités, sur son environnement de travail et ses relations avec les autres. Ses principales inquiétudes concernent sa maîtrise de la matière à enseigner, sa capacité à conserver le contrôle de sa classe et les difficultés relatives à l'évaluation des travaux des étudiants. À la deuxième étape, l'enseignant devient davantage préoccupé par son style d'enseignement et par sa façon de planifier ses cours et ses activités pédagogiques. À la troisième étape, fort de son expérience, l'enseignant peut maintenant se concentrer sur les effets de son travail sur l'apprentissage des élèves et se préoccuper d'abord de leurs progrès réels.

Mentionnons aussi le modèle de Lilian Katz (1972, citée par Katz, 1995), qui a grandement nourri la réflexion et influencé les travaux sur le sujet. Elle propose des stades couvrant l'ensemble de la carrière enseignante :

- 1) le stade de la survivance ;
- 2) le stade de la consolidation ;
- 3) le stade du renouvellement ;
- 4) le stade de la maturité.

Au stade de la *survivance*, qui peut se prolonger jusqu'à la fin de la première année d'entrée en fonction, le souci principal de l'enseignant consiste à surmonter les défis quotidiens de l'enseignement. À ce stade, il remet régulièrement en question ses compétences personnelles et professionnelles et peut ressentir un doute quant au maintien de son désir d'enseigner. Lors de sa deuxième année, l'enseignant entre dans le stade de la *consolidation*. Il commence alors à se concentrer sur l'instruction et les besoins spécifiques des élèves et consolide certains acquis et expériences. Le troisième stade est caractérisé par le besoin de *renouvellement* de la pratique. Entrant dans sa troisième ou quatrième année d'exercice, l'enseignant se met en quête de nouvelles idées et est prêt à emprunter de nouvelles avenues pour diversifier son enseignement. Enfin, au stade de la maturité, qui est atteint par certains dès la cinquième année, l'enseignant parvient à un niveau satisfaisant de confiance en sa propre compétence et est alors en mesure de se poser des questions plus profondes et plus générales sur son rôle, sur les enjeux de l'enseignement, etc.

Plus près de nous, il faut signaler les travaux de Joséphine Mukamurera (1998 et 1999), qui portent sur la non-linéarité et l'historicité des trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Pour cette chercheuse, la non-linéarité des trajectoires va se manifester à travers cinq phénomènes que nous expliquons en reprenant en partie ses propres définitions. Elle décrit le premier phénomène, l'*enchevêtrement*, dans ces mots :

[II] s'illustre dans la diversité des modalités d'entrée dans le métier et la variété des occupations après la sortie des études, les délais plus ou moins longs pour effectuer le stage probatoire, la variété des situations d'emploi en enseignement et des conditions d'affectation, les situations de travail en dehors de l'enseignement, de chômage, d'inactivité, de double emploi ou de retour aux études et leur alternance (Mukamurera, 1999, p. 24).

Le *changement*, particulièrement fréquent au cours des premières années, se caractérise par des bouleversements dans les milieux et les conditions de travail ou par la précarité de la tâche. Le troisième phénomène, la *discontinuité temporelle et situationnelle*, se manifeste par des hiatus dans l'apprentissage du métier :

[II] se révèle par les délais d'attente plus ou moins longs entre la sortie des études et le premier emploi, et surtout le premier contrat, par l'obtention de contrats successifs entrecoupés de périodes d'attente et par des situations de suppléance occasionnelle, de chômage, de recherche d'emploi, d'études, d'occupation d'emploi d'appoint, d'inactivité, etc. (Mukamurera, 1999, p. 25).

L'*allongement et la perte de sens du processus d'insertion* se caractérisent par un statut de précarité professionnelle qui se maintient au-delà de la durée normale du processus d'insertion. Finalement, en ce qui concerne le phénomène de la *mouvance des limites initiales et finales des trajectoires*, Mukamurera arrive au constat suivant :

[...] les critères traditionnels (sortie du système éducatif, recherche d'emploi, contrat à temps plein et à durée indéterminée – stabilité, permanence –, correspondance formation-emploi) servant habituellement de marqueurs temporels et situationnels pour définir objectivement le début et la fin du processus d'insertion professionnelle sont difficilement applicables aux trajectoires individuelles réelles de jeunes profs interviewés (1999, p. 25).

Enfin, quoique les phases d'insertion professionnelle qu'elle décrit concernent plutôt les enseignants du secondaire, nous ne saurions laisser de côté le modèle proposé par Thérèse Nault (1993). Cette auteure présente la première étape comme une *lune de miel*, caractérisée par l'euphorie qu'éprouve le nouvel enseignant en apprenant qu'il a obtenu un poste et par l'anticipation (il imagine de quelle façon il va donner ses cours et interagir avec ses élèves). La

deuxième étape, la *découverte*, correspond à la première rencontre avec un milieu scolaire, rencontre souvent considérée comme une « période de survie ». Pour Thérèse Nault (1993), « [c]ette période [...] peut s'avérer une étape de découragement pour les débutants qui ne reçoivent pas un soutien adéquat pour survivre » (p. 110). La troisième étape, la *consolidation des acquis*, est caractérisée par un enseignement qui devient plus personnalisé. À cette étape, le nouvel enseignant acquiert davantage de confiance en lui et d'esprit d'initiative. Thérèse Nault souligne que ces trois étapes sont vécues différemment d'un enseignant à l'autre. C'est dans ce sens qu'elle définit « l'insertion comme un processus de maturité professionnelle progressif et personnalisé » (p. 112).

De l'avis de Stéphane Martineau (2006, p. 49), « l'insertion professionnelle [est] un processus dynamique et non linéaire, qui se déroule sur quelques années (en général durant les cinq premières années d'emploi) et qui se présente comme une période d'ajustements profonds de l'enseignant quant aux savoirs et aux compétences, à l'identité professionnelle et à la motivation au travail ». Quant à Danielle Raymond, elle soutient que l'entrée dans la profession est l'étape à laquelle sont jetées « les bases de la dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant » (2001, p. 23). Bref, les chercheurs s'entendent généralement sur le fait que l'entrée dans la profession enseignante est une étape déterminante pour le déroulement de la carrière d'un enseignant.

Toutefois, la position de l'ensemble des recherches examinées au sujet d'une conception séquentielle du développement professionnel des enseignants soulève des questions :

- Ce modèle rend-il fidèlement compte des facteurs et des éléments qui influencent les représentations identitaires des nouveaux enseignants ?
- Est-ce que, dans un contexte où, de plus en plus, les nouveaux enseignants entrent dans le métier à des moments différents de leur vie, on peut affirmer que tous traversent les étapes de leur vie professionnelle selon un continuum identique ?
- Par quel autre biais peut-on examiner ce que vivent ces enseignants, sachant qu'ils sont appelés à participer à une rénovation de l'éducation au sein de leur établissement dès le moment où ils entrent en fonction ?

2.2.5 La professionnalisation de l'enseignant

La théorie de l'interactionnisme symbolique est celle qui semble convenir le mieux pour décrire le phénomène de la professionnalisation au cœur de la réflexion sur l'enseignement collégial. En effet, selon cette théorie, les identités, les valeurs et les intérêts des membres d'une profession étant multiples, il n'est pas possible de postuler une homogénéité à l'intérieur de celle-ci (Anadón, 1999). Puisque « l'interaction se trouve au cœur de la réalité sociale » (p. 2), elle aide à la constitution de l'identité professionnelle des nouveaux enseignants, laquelle se façonne surtout en cours d'emploi, particulièrement durant le processus d'insertion. C'est ainsi que l'identité et l'insertion professionnelles ne peuvent être dissociées de la professionnalisation de l'enseignant. Aussi simple que cela puisse paraître, « parler d'identité, c'est répondre à la question du « Qui suis-je ? C'est aussi s'interroger sur ce à quoi on se réfère pour se définir » (Jutras, Legault, Desaulniers, 2007, p. 96). Parler de professionnalisation est plus ambigu, car plusieurs expressions sont souvent utilisées pour répondre aux deux questions « Enseigner, est-ce une profession ? » et « Qu'est-ce qu'un enseignant professionnel ? : « activités professionnelles, compétences professionnelles, critères professionnels, efficacité professionnelle, formation professionnelle, réalités professionnelles » » (Baillat, 2005, p. 226). À cela s'ajoutent d'autres expressions, telles normes professionnelles ou éthique professionnelle. Pour Marguerite Altet, un professionnel est doté de « *compétences spécifiques⁴, spécialisées* qui reposent sur *une base de savoirs rationnels*, reconnus, venant de la science, *légitimés* par l'Université ou issus des pratiques » (1994, p. 24). Bernard Charlot et Elizabeth Bautier définissent ce qu'est un professionnel à l'aide de six critères :

- une base de connaissances ;
- une pratique en situation ;
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, de ses savoir-faire, de ses actes ;
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences ;
- une adhésion à des représentations et à des normes collectives, constitutives de « l'identité professionnelle » ;
- l'appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion, des discours de valorisation et de légitimation » (1991, cités par Altet, 1994, p. 25).

« La profession enseignante constitue un déterminant majeur de la qualité de l'éducation » affirme, en 1992, le Conseil supérieur de l'éducation (p. 13). Depuis une vingtaine d'année, la

⁴ En italique dans le texte.

question de la professionnalité des enseignants est particulièrement examinée par les chercheurs en sciences de l'éducation et est défendue sous différentes bannières en Europe, aux États-Unis et au Canada. Ces débats sur la profession enseignante sont dûs en partie à la complexité grandissante avec laquelle doivent composer les enseignants. L'avènement de la massification scolaire et le développement d'une nouvelle culture éducative au sein des maisons d'enseignement (autonomie institutionnelle, diversité des programmes et accroissement exponentiel des connaissances, hétérogénéité de la clientèle, concertations sur plusieurs paliers relationnels, etc. – voir chapitre 1) changent le portrait de la pratique enseignante : « les enseignants ne peuvent non plus fonder leur légitimité (ou autorité) sur la seule maîtrise d'un domaine du savoir, un savoir qui, pour de nombreux élèves, est loin de constituer un objet d'intérêt en soi » (Jellab, 2006). Outre le savoir disciplinaire, de nombreuses compétences (savoirs, habiletés, attitudes) sont requises aussi sur les plans culturel, pédagogique, didactique et relationnel.

Anne Jorro reprend cette idée de légitimité « qui collait à l'identité de métier et qui constituait un repère intangible » (2002, p. 59) pour examiner l'enseignement à partir d'un repositionnement professionnel. Elle défend l'idée que l'enseignant est de plus en plus appelé à adopter des « postures différentes en fonction des finalités définies dans chaque situation » (p. 62). Ces postures professionnelles, selon son avis, « entament une rupture avec l'identité de métier : désormais, il s'agit moins de se définir que de se situer ». (p. 68).

Plusieurs modèles de professionnalité sont décrits par les chercheurs. Citons-en quelques-uns. Le premier valorise un professionnel orienté vers son action, qui sait utiliser ses compétences et les aspects stratégiques nécessaires pour mener cette action. Le deuxième engage le professionnel dans un « travail postural », sa réceptivité et sa sensibilité en cours d'action sont engagées (Jorro, 2002, p. 78). D'autres chercheurs associent la professionnalité à la recherche ou, à la lumière des travaux de Schon (1994), à la pratique réflexive parce qu'« en pratique professionnelle, les cas ne sont pas des problèmes à résoudre mais des situations caractérisées par l'incertitude, le désordre et l'indétermination » (p. 35). En un mot, la professionnalité ne peut plus correspondre à la production d'actions, même si elles sont efficaces :

Si les caractéristiques essentielles, du moins celles qui font le plus grand consensus chez les auteurs, sont bien rassemblées autour de la question des savoirs et de l'idéal de service, la question de la réflexivité apparaît bien aujourd'hui comme un déterminant fort du processus de professionnalisation. (Baillat, 2005, p. 237).

Un point rallie les chercheurs : les gestes professionnels nécessitent un espace de liberté. Encore plus spécifiquement, d'après Claude Lessard (1998, cité par Laliberté et Dorais, 1999), la professionnalisation peut être comprise, notamment, comme « un processus d'institutionnalisation et d'autonomisation » de la pratique enseignante.

À propos du domaine particulier de cette étude, nous pouvons facilement y greffer la position de Christiane Gohier et de ses collaborateurs (1999) quand ils conçoivent que « la professionnalisation de l'enseignement résulte d'un échange social (interaction sociale, négociation) et que cet échange s'articule en fonction de cinq paramètres, soit le projet éducatif, l'acte éducatif, les compétences et les savoirs de l'enseignant, l'autonomie des enseignants et l'éthique » (p. 30). Premièrement, la mission et le projet éducatif des collèges interpellent et rassemblent le personnel adepte de la défense ou de la propagation du but social de la formation collégiale. Deuxièmement, l'acte éducatif, dans le sens d'un acte professionnel, est l'ensemble des conduites réalisées par un enseignant auprès de ses étudiants en vertu de leurs apprentissages et de leur mieux-être. Troisièmement, les compétences particulières à l'enseignant (enseignement, évaluation, apprentissage...) s'acquièrent, certes, lors d'une formation initiale, mais elles nécessitent par la suite un perfectionnement continu dû à la mouvance de la clientèle scolaire et aux changements socio-éducatifs. Quatrièmement, une pratique autonome et responsable signifie que les enseignants ont une marge de manœuvre. Cependant, étant donné le nombre de disciplines offertes au collégial, l'idée d'autonomie soulève un problème. « N'y a-t-il pas danger que ces professeurs s'identifient davantage à leur discipline de formation qu'à l'éducation elle-même ? » (Gohier et coll., 1999, p. 39). De plus, faisant partie d'une œuvre collective d'éducation, les enseignants doivent répondre à des objectifs bien établis. Cette idée d'autonomie au cœur de l'agir professionnel fait alors dire à plus d'un que « l'enseignement serait une « semi-profession » (Etzioni, 1969) du fait du manque d'autonomie des enseignants et du poids de l'autorité administrative sur eux » (Altet, 1994, p. 25). Finalement, la question éthique concerne davantage les règles de déontologie professionnelle, de telle sorte que comme le dit Christiane Gohier et ses collaborateurs (1999), « l'enseignant n'est plus un simple exécutant d'un programme,

mais l'explorateur qui analyse son action et ses conséquences, à la recherche de la meilleure façon de fonctionner » (p. 43).

Par ailleurs, de plus en plus de chercheurs en éducation conviennent que la professionnalisation de l'enseignement repose sur deux points importants : une formation des maîtres axée sur l'approche par compétences et une pratique aussi mise en œuvre selon l'approche par compétences (Gauthier et Mellouki, 2006). D'ailleurs, c'est en fonction de cette conception de l'enseignant professionnel (un enseignant apte à mettre en œuvre l'approche par compétences) que le MEQ (2001) adopte ses nouvelles orientations, tous ordres d'enseignement confondus. Le CSE (2002) énonce des champs de compétences servant à définir la formation du personnel enseignant :

- maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle (p. 38) ;
- développer et appliquer des stratégies d'enseignement (tant au chapitre de la planification et de l'intervention que de l'évaluation axées sur l'apprentissage) et du développement des élèves (p. 40) ;
- entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative (p. 42) ;
- maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante par l'analyse de sa pratique (p. 45), par le développement des connaissances (p. 46) et par la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (p. 48).

Pour assurer la professionnalité des enseignants, le CSE (2000, p. 50) entrevoit miser sur l'identité professionnelle par des attitudes qui reposent sur des valeurs fondamentales, tels la croyance dans les capacités des étudiants, la collaboration entre collègues, la reddition de compte de ses actions, le développement professionnel continu. Dans ce même esprit, en ce qui concerne l'ordre collégial, Jacques Laliberté et de Sylvie Dorais (1999, p. 39) estiment que l'enseignant devant maîtriser des savoirs de haut niveau, les juger, les critiquer et en produire de nouveaux, il possède *de facto* une grande autonomie dans l'exercice de sa profession, ce qui lui confère implicitement le statut de professionnel.

Se pose alors une première question quand il s'agit de déterminer ce qu'est un enseignant professionnel : ce dernier doit-il ou non détenir une formation en pédagogie ou si une formation universitaire dans la matière enseignée peut suffire (Gohier et coll., 1999) ? Quelle que soit la réponse à cette question, l'implantation au collégial de l'approche par compétences exige des

enseignants qu'ils modifient la façon d'aborder leur travail. Ceux-ci doivent, par exemple, mieux comprendre les particularités des programmes et être en mesure de gérer leur pratique en fonction de ces particularités. Pour ce faire, ils doivent se doter d'un large répertoire de stratégies d'enseignement (Cauchy, 1998). S'ajoute aussi la question de la pertinence que les enseignants s'initient à la pratique réflexive de façon qu'ils puissent se donner une vision à long terme de leur développement et de l'édification de leur identité professionnelle (Gauthier et Mellouki, 2006).

2.2.6 L'identité professionnelle enseignante et la réforme de l'éducation

Dans un rapport rendu public en avril 2008, les trois fédérations d'enseignants et enseignantes de cégep, la FAC, la FEC-CSQ et la FNEEQ-CSN, arrivaient à la conclusion que la charge de travail des enseignantes et des enseignants du réseau collégial s'est alourdie et que leur tâche s'est complexifiée au cours des dernières années, une conclusion à laquelle souscrivaient le MEQ ainsi que la Fédération des cégeps (Comité paritaire, 2008). Pour permettre aux enseignants de faire face aux exigences de la situation, des changements importants ont été apportés aux programmes de formation durant cette période, mais la professionnalisation des enseignants et le développement chez ces derniers des compétences nécessaires à la réalisation de cette tâche devenue plus complexe sont restés semés d'embûches. Cette complexité de la tâche et les subtilités liées à sa réalisation rendent d'autant plus complexe l'élaboration d'un profil complet des compétences exigibles des enseignants que ces compétences se manifestent dans l'action : chaque enseignant réagit à sa façon aux situations-problèmes, selon ses attitudes, ses valeurs, ses habiletés, ses schèmes et ses capacités...

Malgré tout, des tentatives ont été faites pour établir le profil de compétences de l'enseignant du collégial. Ainsi, Jacques Laliberté et Sophie Dorais (1999, p. 52-54) définissent quatre compétences particulières. L'enseignant du collégial devrait être en mesure :

- 1) de « construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action, en accord avec sa responsabilité sociale » ;
- 2) de participer activement « à la vie de sa communauté éducative » ;

- 3) de contribuer « à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel [il] œuvre » ;
- 4) d'inscrire son enseignement « dans une perspective de formation fondamentale ».

Ces auteurs considèrent que ce profil peut être utile, entre autres, pour améliorer l'accueil et faciliter l'intégration des nouveaux enseignants. On peut s'en inspirer pour les questionner sur leurs représentations initiales ou leurs perceptions de l'enseignement collégial, les sensibiliser aux fondements et aux exigences de la profession enseignante et les amener de la sorte à développer une « pratique réflexive ». Par contre, les auteurs reconnaissent que l'utilisation de ce profil pour établir des critères d'embauche des nouveaux professeurs ou pour évaluer les plus anciens peut s'avérer une erreur.

À son tour, le CSE (1991) considère que les compétences suivantes sont requises à tout enseignant du collégial :

- la maîtrise du contenu disciplinaire, c'est-à-dire des savoirs disciplinaires nombreux et à jour ;
- des compétences didactiques ;
- la connaissance de la culture enseignante et du système éducatif dans lequel il s'engage ;
- des compétences psychologiques et relationnelles ;
- des compétences pédagogiques, par exemple, la gestion interactive en classe et les paramètres du processus enseignement-apprentissage ;
- des compétences socioculturelles ;
- des compétences réflexives.

L'OCDE (1994) s'interrogeant sur la qualité des enseignants convient aussi que la connaissance dans le champ de spécialisation et du contenu du programme demeure essentielle. Elle ajoute cependant la large place que devraient occuper les savoir-faire pédagogiques, le pouvoir de réflexion et l'aptitude à l'autocritique, l'empathie et la capacité gestionnaire » (p. 14).

Le rôle de l'insertion professionnelle du nouvel enseignant est de plus en plus reconnu comme crucial en ce qui concerne le développement des compétences. À ce sujet, examinons la réflexion de quelques chercheurs. D'abord, Gérald Boutin (1999, p. 44) souligne « que la plupart des travaux concernant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants insistent sur la nécessité de mettre en place des programmes visant à faciliter le passage du statut d'étudiant à celui

d'enseignant ». Jean-Claude Héту et Michèle Lavoie conviennent pour leur part que l'insertion professionnelle est une période importante dans la vie du nouvel enseignant, « une plaque charnière où sont fortement sollicités de nouveaux modes d'arrimage entre formation initiale et développement professionnel continu » (1999, p. 8). Ces positions concernent les finissants universitaires qui entrent en fonction tout de suite après leurs études et qui ont été initiés à l'enseignement et à la réforme de l'éducation québécoise. Mais nombre de nouveaux enseignants sont issus du marché du travail et n'ont aucune formation en pédagogie. Dans leur cas, la question de leur insertion professionnelle et de leur perception de la réforme se pose avec encore plus d'acuité. Engagés pour leur expertise dans leur domaine, ils ne connaissent pas nécessairement la mission des collèges telle qu'elle a été définie par la réforme, et il est fort possible qu'ils aient de la difficulté à s'ajuster à la réalité de l'enseignement collégial ou à adapter leur matière (les contenus disciplinaires) aux besoins de leurs étudiants ou au domaine auquel ces derniers se destinent.

Le CSE, au cours des dernières années (1997, 2000, 2004b), a fourni différents avis sur cette question. Il y recommandait de mettre en place un dispositif d'insertion professionnelle et de formation d'appoint pour les nouveaux venus dans les collèges, jugeant que les modes d'insertion dans ce métier influent significativement sur les perceptions relatives à la réforme. Comme précisé au chapitre précédent, de plus en plus de mesures sont mises en place et des programmes de perfectionnement ont été créés afin de soutenir les nouveaux venus dans leur intégration professionnelle. À ce titre, signalons le programme offert par le réseau PERFORMA à ses collèges membres, soit le *Module d'insertion professionnelle des enseignants* (Raymond, Hade et coll., 2000). Ce programme semble soutenir d'une manière satisfaisante les jeunes enseignants (Raymond et coll., 2005). Cependant, nous n'avons retracé aucune statistique qui puisse nous indiquer le taux de participation à ces activités. De plus, d'après nos informations, en 2006, seulement deux collèges privés profitaient du programme PERFORMA.

Des initiatives en vue de soutenir les nouveaux enseignants ont aussi été entreprises dans le réseau privé de l'enseignement collégial. Par exemple, une étude portant sur les besoins de formation des enseignants nouvellement en exercice (AC PQ, 2003) a été menée dans le but d'identifier les mesures de formations spécialement conçues pour eux. Quinze collèges privés

sur vingt-quatre se sont donné la peine d'acheminer un questionnaire aux nouveaux enseignants embauchés depuis 1998, tant en formation régulière qu'en formation continue. Ce questionnaire visait à établir leur statut. Les résultats révèlent qu'en 2002, 62,4 % travaillaient à taux horaire, 17,4 % à temps partiel et 16 % à temps plein ; 89 % des répondants considéraient l'importance d'acquérir des compétences propres au nouveau collégial. Cependant, seulement 149 des 459 répondants potentiels, soit 32,5 %, ont pris soin de répondre au questionnaire. Cette étude, nous semble-t-il, met en évidence la position vacillante de ce groupe d'enseignants. Par ailleurs, nous n'y retrouvons aucun indice quant au degré de compréhension qu'ont ces répondants par rapport aux compétences attendues d'eux ni quant à la façon dont ils envisagent devoir ou pouvoir développer ces compétences. Finalement, nous avons appris qu'à la suite de cette enquête, une formation axée sur les changements pédagogiques promus par la réforme a été mise sur pied et que seulement une vingtaine des 459 enseignants s'y étaient inscrits.

Ces constats permettent de comprendre l'importance que revêt la tâche que nous nous proposons de réaliser dans cette étude, soit l'examen des représentations de la relève enseignante du réseau collégial privé concernant les principes d'un enseignement de qualité. Cet examen fournira des exemples de la façon dont les nouveaux venus s'adaptent ou des difficultés qu'ils éprouvent sur ce plan et permettra de connaître les modes d'enseignement qu'ils privilégient et les habiletés qu'ils possèdent déjà. Bref, il aidera à cerner la réalité de ce groupe.

Finalement, pour clore cette section, on ne saurait passer sous silence la crise des identités professionnelles. Selon le point de vue de Georges A. Legault (2003), cette crise se ferait sentir au Québec comme dans toutes les sociétés occidentales. Ses effets se répercuteraient sur le professionnalisme, les valeurs professionnelles et l'éthique des professions et consisteraient en une accumulation de tensions se faisant sentir dans l'organisation même du travail et altérant le sens que les enseignants donnent à ce dernier. À la source de ces tensions se retrouve notamment l'implantation de la réforme de l'éducation. Cette dernière entraîne inévitablement une réflexion de l'enseignant sur son rôle propre, sur sa conception de l'enseignement et sur le système éducatif. À tout prendre, et malgré les bouleversements qu'elle provoque, la réforme favorise le développement d'une identité enseignante tenant davantage compte de la spécificité et de l'unicité de la personne. Il n'est pas inutile de se demander si cette crise identitaire, qu'on a

surtout observée jusqu'ici chez les enseignants du primaire et du secondaire, se fait aussi sentir parmi ceux du collégial ? Nous n'avons pas trouvé de recherche à ce sujet.

2.3 Représentations, identité et enseignement collégial

Selon Anne-Marie Costalat-Founeau (2005), les représentations sont une composante essentielle de l'identité des individus et c'est par une mise en relation de celles-ci avec la connaissance, les compétences, et les aspirations qu'ils ont développées que l'identité se forme. Il va donc de soi que toute connaissance et toute compréhension que possède un enseignant de la réforme du collégial s'inscrivent principalement dans l'histoire qui lui est propre. Les diverses recherches sur les représentations individuelles et sociales et celles sur l'identité professionnelle enseignante nous invitent à prendre conscience de la complexité des éléments qui façonnent l'identité d'un nouvel enseignant et à considérer ses représentations ou ses croyances dans l'analyse de ses points de vue et de ses actions par rapport à la réforme au collégial. Nous devons examiner les représentations des nouveaux enseignants – c'est-à-dire, selon la conception de Moscovici (1961), leur mode de connaissance, l'information qu'ils partagent et leurs conduites ou leur attitude – à l'égard de cette réforme selon quatre dimensions :

- 1) les connaissances des nouveaux enseignants sur la réforme ;
- 2) les images qu'ils s'en font ;
- 3) la perception de leurs compétences dans la perspective qu'ils seront bientôt les principaux acteurs de la mise en application de cette réforme ;
- 4) leurs aspirations ou les préoccupations qui les habitent.

De plus, d'après Alain 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, toute représentation doit être située dans le système social de l'individu qui la fait naître ou qui l'entretient. Ainsi, comme expliqué au chapitre 1, le cégep, figure emblématique de l'identité québécoise, est un système ouvert mais réglementé puisque c'est le Ministère qui prescrit le devis de chaque programme, définissant les

compétences que doivent développer les étudiants, et qui décrète que l'accent doit être mis sur la réussite, plaçant ainsi l'étudiant au cœur de sa formation, peu importe son programme d'études.

C'est ainsi qu'il devient important d'examiner le système qu'est le cégep sous des aspects qui engagent directement les enseignants : les modes de gestion administrative et pédagogique qu'il met en œuvre dans le cadre de la réforme, ses critères d'embauche, ses conditions d'emploi, les programmes qu'il dispense, les approches pédagogiques qu'il préconise, son réseau d'enseignants, etc. Il est également important d'interroger chaque enseignant relativement à son sentiment de compétence, à son désir de perfectionnement et à ses préoccupations professionnelles.

Cette recherche visera donc :

- 1) à donner une idée plus claire des représentations qui habitent le nouvel enseignant par rapport au rôle de l'institution collégiale – **sa vision de la formation dans laquelle il œuvre** ;
- 2) à découvrir les représentations du nouvel enseignant par rapport aux programmes du collégial qu'il enseigne et aux conditions mises en œuvre pour la réussite des étudiants – **sa vision des gestions administrative et pédagogique dans lesquelles il s'investit** ;
- 3) à établir l'image que le nouvel enseignant a de lui-même en tant qu'enseignant et la place qu'il estime sienne dans son établissement (ses points forts, ses difficultés, ses besoins et ses aspirations) – **sa vision de lui-même, comme maître d'œuvre**.

2.4 Objectifs et questions exploratoires de la recherche

La présentation du contexte de la recherche au chapitre 1 et celle des fondements théoriques sur lesquels elle s'appuie dans le présent chapitre montrent clairement qu'il existe une réelle lacune sur le plan de la recherche en ce qui concerne les représentations de la relève enseignante au regard de la réforme au collégial. L'ensemble des observations soulevées dans le premier chapitre et dans celui-ci font naître certaines interrogations :

- Dans leurs efforts pour s'adapter au métier d'enseigner, les nouveaux professeurs se rendent-ils compte des enjeux institutionnels et pédagogiques qui se profilent ?
- Ont-ils une connaissance satisfaisante des principes du nouveau pédagogique collégial ?
- Sont-ils suffisamment enclins à s'y intéresser ou à les appliquer ?

- En admettant qu'ils en appliquent certains éléments, quel rapport établissent-ils entre ce qu'ils font et les exigences de l'ordre collégial ?

Ces questions sur lesquelles nous voulons réfléchir ont été peu explorées. Cette recherche en traitera en cherchant à répondre de façon plus globale à la question suivante : quelles sont les représentations et les préoccupations des nouveaux enseignants à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences ? Plus concrètement, notre tâche consistera à réaliser les quatre objectifs suivants :

- établir le portrait statistique des nouveaux enseignants du réseau collégial privé ;
- inventorier les représentations et les connaissances des nouveaux enseignants du réseau collégial privé à l'égard du renouveau collégial et de ses exigences ;
- faire voir comment les nouveaux enseignants appliquent la réforme et montrer les difficultés qu'ils rencontrent dans cette tâche ;
- inventorier les préoccupations d'ordre professionnel des nouveaux enseignants.

L'atteinte de ces objectifs suppose l'examen de questions exploratoires qui tournent autour des perceptions des nouveaux enseignants et de leurs préoccupations, et qui ont été abordées sous différents angles lors la collecte et de l'analyse des données :

- Qui sont les nouveaux enseignants du réseau collégial privé ?
- Comment voient-ils la formation collégiale ?
- Quelle idée se font-ils de la réforme de l'enseignement collégial et comment en sont-ils arrivés à cette conception ?
- Quelle perception ont-ils d'eux-mêmes et de leur pratique en tant que nouveaux enseignants ?
- Quels sont leurs préoccupations et leurs besoins d'ordre professionnel ?

3

LA MÉTHODOLOGIE

Le premier chapitre nous a permis de tracer à grands traits l'évolution de l'institution collégiale de sa naissance à aujourd'hui. Il révèle plusieurs facteurs qui entrent vraisemblablement en jeu dans les actions des enseignants. Le deuxième chapitre expose différents aspects théoriques touchant les représentations et les nouveaux enseignants et met en relief les compétences attendues chez l'enseignant du collégial et le soutien offert dans le cadre de la réforme au collégial. Ce troisième chapitre vise à exposer les diverses étapes méthodologiques de notre étude, à présenter les instruments qualitatifs et quantitatifs servant à la collecte de données et à décrire l'échantillon rattaché à chaque instrument ainsi que la façon dont celui-ci a été utilisé.

3.1 Le choix méthodologique

De l'avis de Marta Anadón (2004), toute recherche s'appuie sur une épistémologie ou des fondements théoriques et se façonne au regard de concepts. La nôtre s'inscrit dans une perspective compréhensive parce qu'elle se rattache à un principe qui sous-tend actuellement la recherche en éducation : « [...] l'enseignant est un acteur social créateur de significations, un être en devenir qui change au rythme du contexte, de son univers intérieur, de ses projets et désirs » (Anadón, 2004, p. 31). Notre recherche, de nature interprétative, veut justement saisir le problème que nous soulevons à partir du sens que donnent à la réforme du collégial les nouveaux enseignants du réseau privé de l'enseignement collégial et mettre en relief les jugements et les commentaires énoncés et leurs nuances à propos des thèmes discutés (Crahay, 2006).

Nous avons opté dans cette recherche pour une méthodologie mixte. De l'avis de plusieurs chercheurs (Reichardt et Cook, 1979; Pires, 1987), le recours à une méthodologie (ré)conciliant les méthodes quantitatives et qualitatives peut être souhaitable lorsqu'elle est possible pour l'atteinte des objectifs d'une recherche. Tel est le cas de celle-ci. Comme l'expliquent Renée Pinard, Pierre Potvin et Romain Rousseau (2004), l'aspect quantitatif fournit une mesure des différents éléments jugés pertinents par l'équipe de recherche. Il donne une expression chiffrée aux données recueillies, permet de décrire les phénomènes observés à l'aide de tableaux ou de figures et de les analyser par la suite à l'aide d'un modèle mathématique. Quant à l'approche qualitative, elle donne préséance à l'expérience subjective des participants en plus de mettre le focus sur leur vécu et, pour dire comme Jean-Pierre Deslauriers (1991), elle fournit « une vision plus holistique et plus globale de la réalité sociale et est ancrée dans le temps réel des personnes » (p. 21). De plus, dans une recherche visant la généralisation de caractéristiques, Michael Quinn Patton (1990) suggère de poser aux sujets les mêmes questions en utilisant le double procédé méthodologique qualitatif et quantitatif. Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (2000) renchérissent là-dessus en soulignant que l'examen de données par un croisement de stratégies provenant d'une instrumentation qualitative et quantitative enrichit la méthodologie et les résultats de recherche.

Le choix d'une méthodologie mixte visait aussi à contrer ou à atténuer, autant que cela est possible, le biais de désirabilité sociale. Ce concept, utilisé principalement en psychologie, désigne la tendance d'une personne à se présenter ou à se décrire de manière favorable. Cette tendance plus ou moins consciente peut amener le répondant à fournir la réponse la plus désirable du point de vue social (*à ne pas sortir des normes sociales en vigueur*) afin de mieux paraître aux yeux des autres et de présenter une image positive. Ainsi, dans une recherche par entrevue ou par questionnaire, il arrive qu'un répondant fausse les faits afin de préserver son image et son estime de soi, surtout si cette recherche touche des aspects sensibles de sa vie ou des enjeux qu'il juge importants. Pour agir en « bon répondant », il fournit les réponses qu'il estime attendues, travestissant, consciemment ou inconsciemment, sa pensée (Paulhus, 2002).

Quatre outils de collecte de données ont donc été développés et administrés de façon à utiliser en alternance les méthodes quantitatives et qualitatives :

- 1) une collecte de renseignements sur les enseignants des collèges privés subventionnés du Québec (méthode quantitative) ;
- 2) une pré-enquête prenant la forme d'entrevues instrumentales ou préparatoires à la confection d'un questionnaire d'enquête (méthode qualitative) ;
- 3) une enquête auprès de tous les nouveaux enseignants volontaires du réseau collégial privé au moyen d'un questionnaire écrit auto-administré (méthode quantitative) ;
- 4) des entrevues portant sur les questions de la recherche et sur les résultats du questionnaire (méthode qualitative).

La première collecte de données vise l'atteinte du premier objectif de recherche. Les autres concernent les trois derniers, sans distinction. Rappelons ces quatre objectifs :

- 1) établir le portrait statistique des nouveaux enseignants du réseau collégial privé ;
- 2) inventorier les représentations et les connaissances des nouveaux enseignants du réseau collégial privé à l'égard du renouveau collégial et de ses exigences ;
- 3) faire voir comment les nouveaux enseignants appliquent la réforme et montrer les difficultés qu'ils rencontrent dans cette tâche ;
- 4) inventorier les préoccupations d'ordre professionnel des nouveaux enseignants.

3.2 La population à l'étude

À ce stade, il n'est pas inutile de rappeler que ce sont les nouveaux enseignants du réseau privé de l'enseignement collégial qui constituent pour cette recherche la population à l'étude. Malheureusement, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le simple fait de définir ce qu'est un nouvel enseignant demeure un exercice complexe (Rayou et Zanten, 2004 ; Ramé 1999, 2001). Souvenons-nous que 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 des nouveaux enseignants du secteur collégial privé par rapport à la réforme au collégial de 1993.

Ainsi que nous l'avons exposé au chapitre 1, 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 MEQ. Cette mise en application correspond à l'implantation de l'approche par compétences.

Compte tenu de l'importance de l'approche par compétences dans la problématique même de notre recherche, la date d'implantation de cette approche dans chaque programme révisé devient un repère essentiel pour définir la population de cette recherche. Pour être admissible, un enseignant 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 était novice à son entrée dans le collège par rapport aux aspects qui touchent la réforme au collégial, puisqu'il ne pouvait vraisemblablement avoir contribué à la révision de son programme. Autre condition d'admissibilité, un 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.

Force est de constater cependant que le moment d'embauche servant à déterminer la population à l'étude peut remonter aussi loin que l'automne 1994, dans le cas des enseignants de la formation générale, et que, par conséquent, le bassin de la population visée par notre étude se compose d'enseignants dont l'expérience au collégial varie de quelques mois à treize ans. Les trois tableaux suivants brossent le portrait des trois secteurs d'enseignement dans lesquels se retrouvent ces enseignants et présentent les paramètres servant à établir la population visée par notre recherche.

Tableau 3.1 La formation générale révisée et sa date d'application.

Codes de la discipline	Discipline	Dates butoirs
109	Éducation physique	1994-1995
340	Philosophie	1994-1995
601	Français (langue et littérature)	1994-1995
602	Français (langue seconde)	1994-1995
603	Anglais (langue et littérature)	1994-1995
604	Anglais (langue seconde)	1994-1995

Tableau 3.2 Les programmes techniques révisés et leur date d'application.

Codes des programmes	Programmes	Dates butoirs
141.A0	Techniques d'inhalo-thérapie	1997
144.B0	Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques	1998
145.A0	Techniques de santé animale	1998
221.D0	Technologie de l'estimation et de l'évaluation en bâtiment	2002
243.06	Technologie de l'électronique industrielle, option instrumentation et automatisation	1995
243.11	Technologie de l'électronique, option télécommunications	1995
243.15	Technologie de systèmes ordonnés	1995
310.A0	Techniques policières	1996
310.C0	Techniques juridiques	2004
311.A0	Sécurité incendie, option prévention	1997
322.A0	Techniques d'éducation à l'enfance	2000
351.A0	Techniques d'éducation spécialisée	2000
384.A0	Techniques de recherche sociale	2003
391.A0	Techniques d'intervention en loisir	2000
410.A0	Techniques de la logistique du transport	1998
410.B0	Techniques de comptabilité de gestion	2002
410.D0	Gestion de commerces	2002
411.A0	Archives médicales	1998
412.A0	Techniques de bureautique	1999
414.A0	Techniques de tourisme	2000
420.A0	Techniques de l'informatique	2000
430.A0	Techniques de gestion hôtelière	2005
430.B0	Gestion d'un établissement de restauration	2002
430.02	Techniques de gestion des services alimentaires et restauration	2005
551.A0	Techniques professionnelles de musique et chanson	2001
561.D0	Arts du cirque	2004
571.A0	Design de mode	1997
571.B0	Gestion de la production du vêtement	2000
571.C0	Commercialisation de la mode	2000

Tableau 3.3 Les programmes pré-universitaires révisés et leur date d'application.

Codes des programmes	Programmes	Dates butoirs
200.B0	Sciences de la nature	1998
300.A0	Sciences humaines	2001
500.A1	Arts et lettres	2002
501.A0	Musique	1999
510.A0	Arts plastiques	1999
700.A0	Sciences, lettres et arts	2002
700.B0	Histoire et civilisation	2002

3.3 Les considérations éthiques

Depuis le début de la recherche, tous les aspects déontologiques ont été considérés et respectés.

D'abord, pour décrire les enseignants du réseau collégial privé (premier objectif de la recherche) de même que pour repérer les nouveaux enseignants visés par l'étude, il était nécessaire de constituer une liste nominative de l'ensemble des enseignants de ce réseau d'enseignement. Or, l'utilisation de cette liste est soumise à des règles strictes touchant la confidentialité de l'information pouvant révéler l'identité d'un participant, règles que nous nous sommes donc engagés à respecter scrupuleusement auprès de la Commission d'accès de l'information du Québec, peu importe l'étape de la recherche.

Ensuite, les objectifs deux, trois et quatre exigent que nous procédions à différentes collectes de données auprès de la population à l'étude. Les personnes acceptant de participer à l'une ou l'autre de ces activités ont été informées des conditions particulières dans lesquelles elles se dérouleraient. Afin de signifier leur libre acceptation, elles ont signé le formulaire de consentement correspondant à l'étape méthodologique à laquelle elles ont participé (voir, à l'annexe 3, les formulaires de consentement utilisés). Pour des fins de rédaction des comptes-rendus intégraux, toutes les entrevues ont été enregistrées avec le consentement des participants. Cependant, tout extrait de verbatim rapporté dans le rapport final est attribué à un pseudonyme. En ce qui concerne le questionnaire expédié aux enseignants sollicités par l'étude, un code l'identifiait à sa réception ; il s'avère donc impossible d'établir un lien entre celui-ci et son répondant. Le seul renseignement que nous possédons est l'indication du collège d'appartenance du répondant. Il devait nous permettre de répondre à la demande des directeurs des études qui désiraient connaître le taux de participation de leur collège à notre recherche. Mais ce taux n'apparaît pas dans le rapport. Au cours de la collecte de données, des participants et des collèges se sont inquiétés de la confidentialité des données. Nous leur avons rappelé que celle-ci va de soi en recherche sociale (Crête, 2003) et que, par conséquent, dans la compilation des résultats, ni le secteur d'enseignement ni le collège d'appartenance ne sont associés aux pseudonymes des répondants. De plus, en tout temps, les répondants pouvaient refuser la diffusion de leurs propos et se retirer de la recherche. Finalement, seuls les membres de l'équipe de recherche ont eu accès aux documents écrits (les questionnaires du pré-test, les notes lors des entrevues individuelles et

collectives et les comptes rendus intégraux) et tous les documents audio et écrits ont été détruits à la fin des travaux.

3.4 Les instruments de la collecte des données

Cette section présente les instruments de collecte de données, les éléments de contenus que nous avons privilégiés lors de l'élaboration de ces instruments, leurs conditions d'application et le traitement et les modes d'analyse des résultats qu'ils ont permis d'obtenir. À chacun des instruments correspond une stratégie d'échantillonnage particulière qui sera exposée en temps et lieu. La nouveauté du sujet de la recherche nous a obligés à créer tous les instruments de collecte de données : ceux-ci demeurent donc exploratoires et, par conséquent, perfectibles. La figure 3.1 résume la démarche méthodologique adoptée.

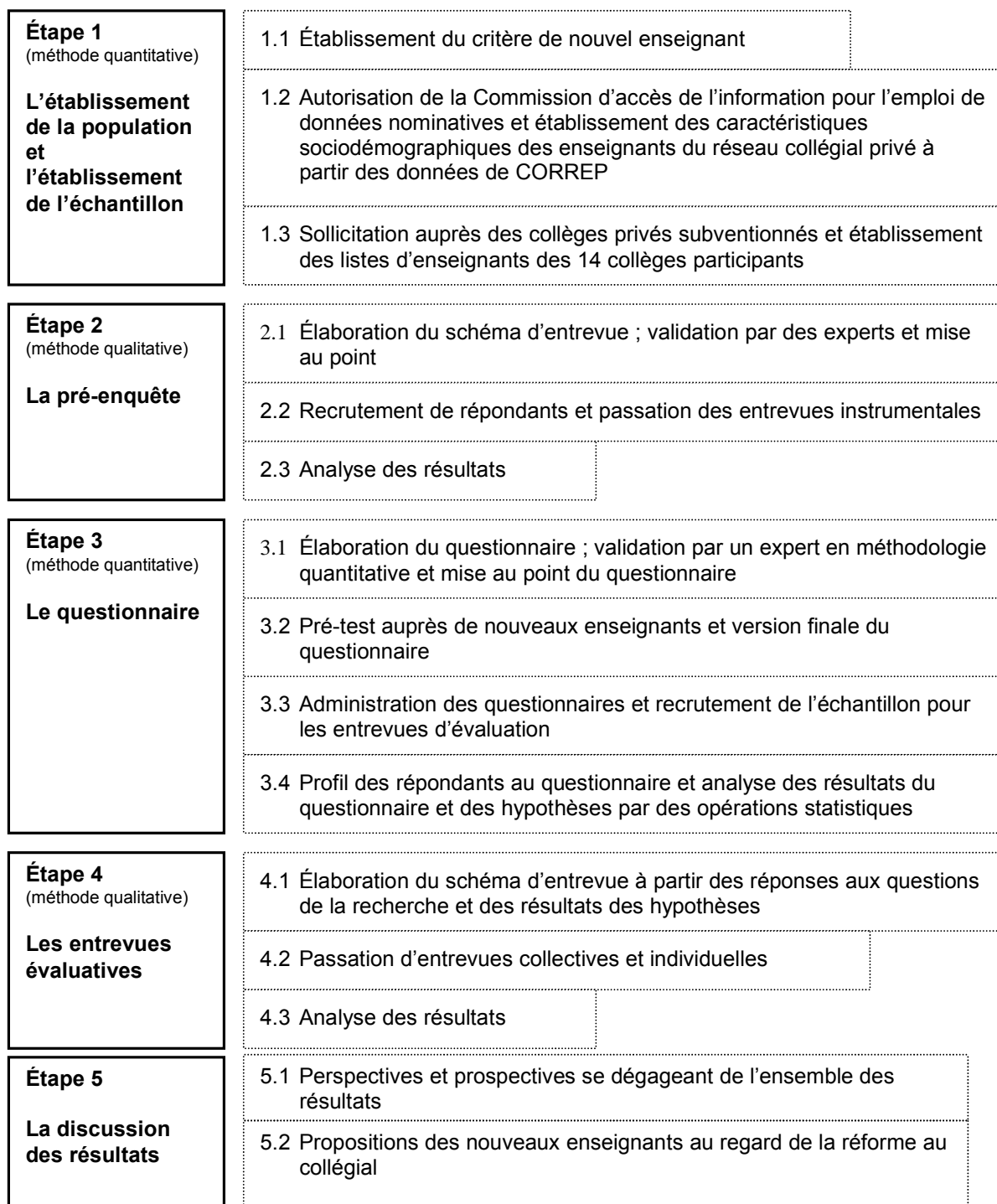


Figure 3.1 Les étapes méthodologiques.

3.4.1 La collecte de renseignements sur les enseignants des collèges privés subventionnés du Québec

La première collecte de données a servi à dresser le portrait statistique des enseignants du réseau collégial privé, mais non, comme cela était prévu, à constituer l'échantillonnage en vue des collectes de données. De fait, pour la réaliser, nous voulions nous servir des renseignements nominatifs relatifs à l'ensemble des enseignants des collèges privés subventionnés du Québec :

- le nom de l'enseignant (remplacé ultérieurement par un code d'identification) ;
- le nom du collège ;
- le sexe ;
- l'âge ou la date de naissance ;
- la langue maternelle ;
- le diplôme terminal et le domaine du diplôme ;
- l'entrée au collégial ou la date d'embauche ;
- le statut d'emploi (permanent – temps complet – ou non permanent – temps partiel, à la leçon ou chargé de cours) ;
- la tâche d'enseignement (heures/semaine) ;
- le département ou la discipline principale d'enseignement ;
- le nombre d'années d'expérience en enseignement ou liée à l'éducation dans l'établissement d'appartenance ;
- le nombre d'années d'expérience en enseignement ou liée à l'éducation dans d'autres établissements ;
- les autres expériences de travail.

Pour l'obtention de ces renseignements, nous nous sommes tournés vers le CORREP du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui ne pouvait accéder à notre demande qu'avec l'aval de la Commission d'accès à l'information du Québec. Afin d'assurer l'anonymat des enseignants, la Commission n'a autorisé le CORREP à nous fournir les données nominatives sur les enseignants, pour les années 1999-2000 à 2006-2007, qu'à la condition que le nom des enseignants soit remplacé par un numéro d'identification avant l'envoi des listes de chaque collège.

À la réception de la banque de renseignements, nous avons constaté que celle-ci contenait seulement une partie des données auxquelles nous avions demandé l'accès. Le département ou le

programme d'enseignement et la date d'embauche des enseignants, qui devaient permettre de préciser le profil de la population à l'étude, faisaient notamment défaut. Il manquait aussi l'âge des enseignants, une variable importante lors de l'analyse statistique. Le tableau 3.5 montre ce qu'il en était.

Tableau 3.4 Liste des renseignements nominatifs reçus et manquants.

Renseignements fournis par CORREP	Renseignements manquants
<ul style="list-style-type: none"> • Numéro d'identification de l'enseignant • Nom du collègue • Sexe • Diplôme et domaine du diplôme • Statut d'emploi • Tâche d'enseignement • Discipline d'enseignement • Expérience liée à l'éducation dans le collègue • Expérience liée à l'éducation dans d'autres établissements • Autres expériences de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Âge • Langue maternelle • Département ou le programme d'enseignement • Date d'entrée dans l'enseignement collégial ou date d'embauche

Afin de compléter les données fournies par le CORREP, nous avons sollicité la collaboration des dix-neuf collèges membres de l'AC PQ qui offrent des programmes pré-universitaires ou techniques menant à un DEC (cinq collèges membres offrent des programmes autres). Ayant reçu de la Commission d'accès à l'information l'autorisation nécessaire, quatorze collèges nous ont fourni les renseignements suivants :

- le numéro d'employé ou tout autre numéro de référence en vue du repérage des enseignants par le répondant du collègue pour la collecte des données de la recherche ;
- le type de programme (de DEC ou d'AEC) ;
- l'âge ;
- la date d'embauche ;
- le département ou le programme d'attache ;
- la scolarité ;
- le sexe ;
- le statut d'emploi.

Établir une quelconque corrélation entre les renseignements correspondant aux numéros d'identification des enseignants fournis par le CORREP et ceux correspondant aux numéros utilisés par les collèges s'est révélé virtuellement impossible. Pour cette raison, les deux sources de renseignements nominatifs ont dû être traitées isolément et analysées en fonction de leur utilité respective, la première ayant servi à brosser le portrait des enseignants du réseau collégial privé, la deuxième à esquisser celui de la population à l'étude.

3.4.2 La pré-enquête

Pour la deuxième collecte de données, nous avons réalisé sept entrevues individuelles semi-dirigées. Comme le précise André Tremblay (1991), les entrevues de ce type sont aussi appelées instrumentales puisqu'elles constituent l'activité préliminaire par excellence à la formulation d'un questionnaire d'enquête. D'une part, cette méthode qualitative facilite la mise au jour des représentations individuelles et des préoccupations des répondants et permet d'examiner avec eux le sens de leur discours et de leurs expériences. D'autre part, elle unit le chercheur et les répondants dans une démarche de coproduction ainsi que de coconstruction de sens (Savoie-Zajc, 2003) et elle assure au chercheur un minimum de contrôle sur les réponses des répondants (Fetterman, 1989). Cette collecte de données comporte trois opérations :

- 1) la conception et la validation du schéma d'entrevue instrumentale ;
- 2) la sélection des participants et la passation des entrevues instrumentales ;
- 3) le bilan des entrevues instrumentales devant servir de base à la construction du questionnaire.

Examinons chacune d'elles.

3.4.2.1 La conception et la validation du schéma de l'entrevue instrumentale

Tout l'automne 2006 a été consacré à la création du schéma d'entrevue, qui devait nous permettre d'explorer particulièrement deux dimensions : celle de la réforme au collégial et celle du nouvel enseignant. La fabrication de ce schéma découle d'une analyse minutieuse des écrits recensés touchant notre sujet et des préoccupations des membres de l'équipe – soulignons que deux des

membres de l'équipe, en vertu des critères de la recherche, appartiennent à la catégorie des nouveaux enseignants.

Ainsi, dans un premier temps, nous avons synthétisé la réalité collégiale et sa réforme sous trois aspects :

- la nature et la raison d'être du cégep ;
- la pratique enseignante ;
- les besoins de l'étudiant et son accompagnement.

Ces axes et les thèmes-clés qui s'y rattachent (tableau 3.5) ont servi de repères dans la formulation des questions relatives à la réforme, autant en ce qui concerne le schéma d'entrevue instrumentale que les autres instruments de collecte de données. Ils ont aussi été utilisés lors de la discussion des résultats de la recherche.

Tableau 3.5 Classification des trois axes et de leurs thèmes.

Nature et raison d'être du cégep	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité à l'enseignement supérieur • Autonomie des collèges • Continuité de la formation entre les ordres d'enseignement • Développement socioéconomique et culturel • Indicateurs de performance • Latitude des collèges dans la gestion de leurs programmes • Liens avec les partenaires du milieu • Plan de réussite • Plan stratégique des collèges • Qualité de la diplomation au DEC • Redditions de comptes publiques • Situation du collégial dans l'enseignement supérieur
Pratique enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • Approche programme • Approche par compétences • Développement des pratiques d'évaluation ou nouvelles pratiques d'évaluation • Établissement des activités d'apprentissage • Formation complémentaire • Formation fondamentale • Formation générale • Formation intellectuelle • Pertinence et cohérence des programmes
Besoins de l'étudiant et accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de compétences personnelles et citoyennes • Engagement et responsabilisation des étudiants • Formation et environnement éducatif • Ouverture sur le monde et à la culture • Préparation aux études universitaires et au marché du travail • Mesures particulières pour certaines catégories d'étudiants • Soutien à l'orientation • Soutien à la persévérance scolaire

Le schéma d'entrevue se divise en quatre sections portant respectivement sur :

- 1) la vision que le nouvel enseignant a de l'institution (le sens et l'utilité du collège, sa situation sociale et les enjeux qui le concernent) ;
- 2) les représentations du nouvel enseignant sur la réforme au collégial (ses fondements, son sens et son utilité ainsi que les attentes et les besoins qu'elle suscite chez le nouvel enseignant) ;
- 3) l'image que le nouvel enseignant a de lui-même dans l'institution, en tant que professionnel de l'enseignement (son histoire, sa motivation et son intégration dans la profession, sa perception du travail d'enseignant au collégial et ses préoccupations professionnelles) ;
- 4) la façon dont le nouvel enseignant applique les éléments de la réforme (la façon dont il intègre les éléments de la réforme au collégial dans son enseignement et dans ses relations avec ses étudiants).

En décembre 2006, la version préliminaire du schéma de l’entrevue instrumentale a été soumise à quatre experts :

- deux en méthodologie qualitative :
 - Lorraine Savoie-Zajc, professeure titulaire en Sciences de l’éducation à Université du Québec en Outaouais, experte en évaluation des changements et en méthodologie qualitative ;
 - Louis-Jacques Dorais, professeur titulaire au département d’anthropologie de l’Université Laval, expert en méthodologie qualitative et en matière de représentations identitaires ;
- deux en pédagogie collégiale :
 - Hélène Allaire, présidente de l’Association québécoise de la pédagogie collégiale, conseillère pédagogique au cégep Marie-Victorin et experte en matière de fondements de la réforme au collégial ;
 - Claude Roy, directeur des études au Campus Notre-Dame-de-Foy, membre de l’exécutif de la commission des directeurs des études de l’ACPQ et expert en ce qui concerne la situation du réseau collégial privé.

Chacun d’eux a fourni des commentaires judicieux par rapport à la formulation et à l’ordre des questions. Nous en avons tenu compte dans la version finale du schéma des entrevues instrumentales qui est reproduit à l’annexe 4.

3.4.2.2 La sélection des participants et la passation des entrevues instrumentales

Au regard de la recommandation de notre experte en méthodologie qualitative, nous avons voulu constituer un comité consultatif rattaché à un même établissement collégial et formé de membres présentant sensiblement les mêmes caractéristiques que celles de la population à l’étude. Pour la sélection des participants à ce comité, nous avons voulu constituer un échantillon typique, car celui-ci permet de « privilégier, autant qu’on puisse le faire, des unités typiques ou encore des personnes qui répondent au “type idéal” par rapport aux objectifs de la recherche » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 389). Il fallait retrouver, dans ce comité, des enseignants :

- 1) travaillant dans chacun des secteurs d’enseignement collégial (formations pré-universitaire et technique et formation générale) ;
- 2) ayant des statuts d’emploi différents (chargé de cours, temps partiel, temps plein) ;
- 3) parmi lesquels certains devaient détenir une formation en enseignement collégial.

Ce comité aurait pour fonction d'analyser chacun des instruments de collectes de données avant d'être prétexté et administré. Or, former un tel comité à partir de l'effectif d'un même cégep s'est révélé irréalisable pour diverses raisons échappant à notre contrôle. Nous avons dû solliciter l'aide des directions des études de quatre collèges privés ainsi que d'une conseillère pédagogique à l'emploi d'un cégep, et nous avons approché nous-mêmes des enseignants.

Ces démarches nous ont permis de trouver sept enseignants spécialisés dans des disciplines différentes : quatre provenaient de collèges privés différents (deux de Montréal et deux de Québec) et trois enseignaient chacun dans au moins deux cégeps de la région de Québec. Le tableau 3.7 présente le profil de ces enseignants.

Tableau 3.6 Caractéristiques des répondants à l'entrevue instrumentale.

Âge	Discipline	Nombre de collèges de 2005 à 2007	Autre emploi en dehors de l'enseignement	Formation en pédagogie
27 ans	Sciences humaines	2	Non	Oui
29 ans	Sciences humaines	4	Non	Oui
30 ans	Sciences de la nature	1	Non	Oui
32 ans	Programme technique	1	Oui	Non
42 ans	Programme technique	1	Oui	Non
43 ans	Programme technique	2	Oui	Non
45 ans	Français	1	Non	Non

Les rencontres se sont déroulées du début de février à la fin mars 2007, selon les moments de disponibilité de ces enseignants – les enseignants des deux secteurs, public et privé, ont été rencontrés dans le désordre. Les entrevues ont été menées par la chercheuse principale et ont conservé un caractère exploratoire malgré les thèmes prédéfinis. Elles ont été enregistrées et font l'objet d'un compte rendu intégral. Leur durée varie de deux heures à deux heures trente minutes.

3.4.2.3 Le bilan des entrevues instrumentales servant de base à la construction du questionnaire

Les sept enseignants consultés nous ont fait part de leur opinion sur l'ensemble des éléments au sujet desquels ils ont été interrogés. Le tableau 3.7 expose les points sur lesquels leurs positions se rejoignent et ceux sur lesquels ils présentent des divergences.

Tableau 3.7 Convergences et divergences ressortant des entrevues instrumentales.

Points communs	Différences
<ul style="list-style-type: none">• La connaissance de l'histoire des cégeps• Le cégep comme lieu de passage obligé pour le développement des étudiants• La réforme et l'approche par compétences en tant que nouvelles façons de servir les étudiants• La méconnaissance et l'incompréhension de l'approche programme• La raison d'être de l'enseignement : développement de jeunes adultes et transmission de connaissances• La passion du métier	<ul style="list-style-type: none">• La mission et l'avenir des cégeps• Les raisons de la réforme• Les conséquences de la précarité d'emploi• La façon d'aborder les étapes de l'enseignement (préparation et prestation des cours et évaluation des compétences)• Le rapport aux étudiants en classe• Les motivations liées au métier• Les besoins en matière d'intégration des nouveaux enseignants• Les stratégies d'intégration au milieu• La formation en pédagogie collégiale

Examinons-les brièvement afin de mieux saisir les significations qui semblent s'en dégager et à partir desquelles s'est basée l'élaboration d'un questionnaire.

Spontanément, chaque enseignant s'est longuement attardé aux raisons d'ordre social qui ont motivé la création des cégeps et à la valeur de la contribution des collègues dans l'éducation et le développement culturel des jeunes québécois (section 1 de l'entrevue instrumentale). L'ensemble des répondants s'inquiète de l'avenir des cégeps. La mission de ces derniers est davantage perçue comme consistant à développer de nouveaux programmes. Trois répondants craignent que les établissements collégiaux ne deviennent des entreprises se faisant concurrence et se menaçant les uns des autres ; les autres voient cela d'un œil favorable.

Par rapport à la réforme au collégial (sections 2 et 4 de l'entrevue instrumentale), les répondants sont unanimes pour dire que tous les professeurs, peu importe leur expérience et leur statut d'emploi, sont novices. Cependant, des nuances sont faites : selon les répondants, soit la réforme est un processus passager, une mode ou quelque chose d'inconsistant, soit elle leur est intrinsèque, c'est-à-dire qu'elle fait partie d'eux sans qu'ils en aient nécessairement une conscience claire – ces répondants ne peuvent expliquer plus explicitement cette sensation. Cinq

répondants conçoivent que la réforme représente une nouvelle façon de servir les étudiants et qu'elle met en avant l'approche par compétences, c'est-à-dire un enseignement axé sur des situations concrètes et sur une démarche d'apprentissage significative pour les étudiants. Toutefois, leurs commentaires comportent des restrictions : d'abord, croire à tous les aspects de la réforme semble bien plus facile que les mettre en œuvre ; ensuite, la réforme favorise une plus grande responsabilisation des étudiants, mais le développement de leurs compétences personnelles et de leur esprit critique de même que la valorisation de la culture semblent difficiles à réaliser à l'intérieur des cours. En ce qui a trait à l'approche programme, elle ne se résume pour eux qu'à une collaboration entre enseignants d'un même département, voire entre enseignants d'une même discipline.

Sur le plan des motivations des nouveaux enseignants et de leur engagement dans leur collège (section 3 de l'entrevue instrumentale), les trois répondants qui n'ont pas encore d'emploi stable, obnubilés par la précarité d'emploi et les conditions de travail qui leur sont imposées, éprouvent des difficultés. Manquant de temps, ils ne trouvent pas d'occasions de rencontrer leurs collègues – dans bien des cas, ils ne les connaissent même pas. Quatre répondants souhaitent être perçus positivement dans leur département, ce qui les amène à s'en tenir aux règles établies et à éviter de les contester. Fait à remarquer, les trois enseignants du secteur technique, dont deux sont pourtant à temps plein, conservent, en plus de l'enseignement, un emploi dans leur champ de spécialisation.

Somme toute, les sept enseignants consultés disent avoir la passion de l'enseignement, même ceux qui ne veulent pas y faire carrière. Être utiles à de jeunes adultes et leur transmettre des connaissances, deux formules qui reviennent comme des leitmotivs, demeurent leurs deux motivations fondamentales. Finalement, pour les participants, c'est en améliorant la maîtrise dans la conduite de ses cours ou en faisant bénéficier ses étudiants de l'expertise professionnelle déjà acquise que l'enseignant développe son identité professionnelle. Par contre, certains jugent la formation en pédagogie nécessaire, d'autres, inutile. Quant à savoir s'ils ont besoin d'un soutien de la part de leur direction concernant leur intégration et l'application de la réforme, leurs avis sont mitigés. Enfin, trois façons de voir l'enseignement ressortent de leurs commentaires :

- L'enseignement n'est pas le but premier de la vie professionnelle ;
- L'enseignement est le prolongement logique d'une carrière dans un domaine spécialisé ;
- L'enseignement est un complément à l'exercice d'un emploi spécialisé.

Assurément, le bilan des entrevues instrumentales montre bien la complexité des points de vue sur lesquels sera ensuite construit le questionnaire. Peu importe que les témoins interrogés aient été recommandés par des intermédiaires ou approchés par nous, les renseignements qu'ils nous ont fournis décrivent ce que sont les nouveaux enseignants, et les préoccupations dont ils font état sont bien propres à ce groupe. Restait alors à utiliser efficacement cette information pour élaborer un questionnaire permettant de recueillir des données à plus grande échelle.

3.4.3 Le questionnaire

La troisième étape méthodologique vise à permettre de mieux connaître la dynamique représentationnelle ou la position des nouveaux enseignants par rapport à la réforme au collégial et les actions qu'ils privilégient dans sa mise en application. Elle consiste à élaborer un questionnaire d'enquête et à l'expédier à tous les nouveaux enseignants inscrits sur les listes fournies par les quatorze collèges privés participants. Selon André Blais et Claire Durand (2003), cette méthode quantitative favorise la recension rapide de renseignements sur les différents aspects à l'étude. Cette collecte de données requiert cinq opérations :

- 1) la construction du questionnaire ;
- 2) le pré-test ;
- 3) l'auto-administration du questionnaire ;
- 4) l'échantillonnage des répondants ;
- 5) la procédure de saisie des données à des fins de statistiques.

Détaillons chacune d'elles.

3.4.3.1 La construction du questionnaire

Nous n'avons retracé nulle part un instrument pouvant servir au type d'enquête que nous voulions mener. Il nous a donc fallu partir de rien. Le questionnaire devait tenir compte à la fois des objectifs que nous avons définis et de la situation des enseignants auxquels il s'adressait, des

enseignants qui avaient à la fois à s'intégrer à un milieu de travail en pleine mutation et à s'adapter à un programme d'enseignement renouvelé.

Jean-Paul Voyer (1991) explique que, lors de la rédaction d'un questionnaire, il est important de s'interroger sur les *a priori* des répondants soulevés par des questions qu'on leur pose. Pour respecter ce principe, nous jugeons nécessaire que cet outil de collecte de données couvre les quatre aspects suivants :

- 1) les caractéristiques sociodémographiques des répondants ;
- 2) leur perception sur les objectifs et la mise en œuvre de la réforme au collégial ;
- 3) leurs préoccupations professionnelles ;
- 4) leur perception sur les caractéristiques du nouvel enseignant.

Empiriquement, le déroulement d'une recherche n'est pas un processus linéaire (Chevrier, 2003). La construction de notre questionnaire l'illustre bien, puisqu'elle s'amorce dès la pré-enquête et exige des retours répétés sur l'analyse des entrevues instrumentales. Ce va-et-vient permet de remanier le questionnaire en cherchant à y inclure autant que possible l'intégralité des dimensions propres à notre objet d'étude. Pour élaborer les questions et formuler les énoncés rattachés à chacune, nous nous sommes basés sur les éléments émergeant de la problématique et du cadre théorique, sur les points de vue des répondants à l'entrevue instrumentale et sur notre propre expérience en enseignement collégial. Nous voulions que ces questions et énoncés couvrent, par rapport à la réforme, les aspects suivants :

- les sources d'information sur la réforme (la première rencontrée par les enseignants et celles qu'ils jugent les plus importantes en cours d'emploi) ;
- les actions du collège destinées à favoriser l'implantation de la réforme et les stratégies pédagogiques départementales ou individuelles déployées à cette fin ;
- l'engagement des enseignants dans la mise en application de la réforme ;
- la prise en compte de la réforme dans l'établissement des critères d'embauche et la définition des conditions de travail.

Concernant les nouveaux enseignants, les questions et énoncés devaient porter sur :

- les facteurs susceptibles de favoriser chez l'enseignant le sentiment de son expertise ;
- les préoccupations des répondants et leurs perspectives professionnelles.

Dans la section sociodémographique, se sont trouvés énumérés :

- l'âge ;
- le sexe ;
- la tranche d'âge ;
- la scolarité ;
- la formation en pédagogie pour l'enseignement collégial ;
- le statut d'emploi ;
- la condition d'engagement ;
- le secteur d'enseignement et le programme ;
- l'occupation d'un autre emploi ;
- les types de perfectionnement ;
- l'année d'embauche au collégial.

Grâce aux conseils de François Lasnier, expert en méthodologie quantitative et en formation par compétences au collégial, nous avons pu élaborer un questionnaire qui, dans la formulation et l'ordre des questions et des énoncés de réponse, respecte les exigences scientifiques liées à un tel outil de collecte de données. Cependant, force est de reconnaître que, comme il s'agissait d'un instrument entièrement original, des imperfections ont échappé à notre vigilance lors de sa construction et de sa validation. Nous expliquerons ces lacunes au moment opportun.

Le questionnaire préliminaire comprend 22 questions. Il se divise en quatre sections. Il est introduit par une note présentant brièvement notre recherche, par les instructions à suivre pour répondre aux questions ainsi que par une déclaration garantissant la confidentialité des réponses fournies et l'anonymat des répondants. Suivent les sections contenant les questions sur la réforme au collégial et sur le nouvel enseignant. À l'instar d'André Tremblay (1991), François Lasnier a insisté sur l'importance que les répondants expriment leur perception des choses avec spontanéité et enthousiasme. C'est pourquoi la section qui concerne les renseignements sociodémographiques a été placée à la fin du questionnaire, de façon à éviter que les répondants ne soient intimidés dès le départ par des questions sensibles sur le plan personnel.

3.4.3.2 Le pré-test

Le pré-test a été réalisé dans trois collèges privés. Pour assurer la représentativité statistique des répondants, le questionnaire a été soumis à dix enseignants qui faisaient partie de la population à l'étude et qui provenaient des trois secteurs d'enseignement du collégial :

- quatre de la formation générale (un pour chaque discipline : français, philosophie, éducation physique et anglais) ;
- un en sciences humaines ;
- cinq dans des programmes techniques différents.

Dans le but de favoriser l'expression du plus grand nombre possible de points de vue critiques (Boutin, 2007) et pour des raisons logistiques, nous avons réalisé le pré-test en quatre rencontres (deux en dyade et deux en triade). Les rencontres se sont toutes déroulées de la même façon. Comme mentionné dans les considérations éthiques, avant de remplir le formulaire de consentement, les répondants ont été informés des objectifs de la recherche et des mesures de confidentialité prises pour cette opération de validation. Puis, ils ont reçu le questionnaire (accompagné de la note explicative) et y ont répondu. Il a alors été possible de vérifier combien il fallait de temps pour prendre connaissance du questionnaire et le compléter. Ensuite, nous avons procédé avec les répondants à un examen minutieux de la note explicative et de la série de questions et des réponses fournies, nous basant pour ce faire sur les pistes suggérées par Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon (1978, p. 136) :

Toutes les questions sont-elles comprises de la même manière par tous, et de la manière prévue par le chercheur ? Certaines questions ne paraissent-elles pas trop difficiles ? Les listes de réponses proposées aux questions fermées recouvrent-elles toutes les réponses possibles ? Toutes les réponses sont-elles acceptées par les sujets ? N'y en a-t-il pas qui susciteraient trop de refus inutilisables ? L'ordre des questions est-il acceptable ? N'y a-t-il pas trop de ruptures, de coq-à-l'âne ? Certaines questions ne risquent-elles pas d'influencer les réponses aux questions suivantes ? N'y a-t-il pas des questions inutiles, soit parce qu'on manquera d'informations complémentaires pour en interpréter les réponses, soit parce que la quasi-totalité des sujets donneront la même réponse ? Comment les sujets réagissent-ils à l'ensemble du questionnaire ? Ne le trouvent-ils pas trop long, ennuyeux, difficile, indiscret, partial ?

Cette analyse a permis, d'une part, de mesurer l'accueil fait au questionnaire par les répondants, d'autre part, de vérifier si la formulation des questions et des énoncés était claire et aisément compréhensible. Les modifications proposées par les répondants ont été apportées au questionnaire :

- les questions 4, 5 et 14¹ ont été reformulées ;
- les énoncés de la question 4 ont été formulés à partir d'un verbe ;
- des énoncés ont été modifiés, fusionnés ou ajoutés dans le cas des questions 1, 2, 3, 5, 11, 12, 13 et 21 ;
- les questions 22 et 27 ont été ajoutées.

De plus, dès le début du questionnaire, pour reconnaître d'emblée l'attitude première des enseignants à l'égard de la réforme, nous avons acquiescé à la suggestion de vérifier, au moyen de questions fermées, si les répondants ont le sentiment d'être formés et informés au sujet de la réforme et s'ils ressentent le besoin d'être sensibilisés à ses exigences et accompagnés dans son application. Ces ajouts constituent quatre nouvelles questions (6, 7, 8 et 9).

L'ensemble des questions aborde les trois champs d'enquête retenus pour ce questionnaire. Le premier concerne la perception des nouveaux enseignants sur les défis de la réforme au collégial :

- ceux que les collègues sont appelés à relever (Q.3) ;
- ceux que les enseignants sont appelés à relever (Q. 4 ; Q.5).

Les deuxième et troisième champs d'enquête portent sur le nouvel enseignant :

- ses caractéristiques professionnelles : l'attitude à l'entrée au collégial, les préoccupations et l'ambition professionnelles, etc. (Q.1 ; Q.2 ; Q.6 à Q.15) ;
- ses caractéristiques sociodémographiques : le sexe, l'âge, le secteur d'enseignement, la qualification, le statut d'emploi, etc. (Q.16 à Q.28).

Ainsi, la version finale du questionnaire comporte 28 questions. Chaque question comprend de deux à vingt-huit énoncés mesurés à l'aide de trois types d'échelle :

- 1) l'échelle à choix multiples – le répondant doit choisir un seul énoncé parmi ceux proposés ;
- 2) l'échelle dichotomique fermée – appelant comme réponse un oui ou un non ;

¹ Ces numéros renvoient à la dernière version du questionnaire.

- 3) l'échelle de Likert – celle que nous avons adoptée présente un nombre pair de cotes (quatre) parmi lesquelles le répondant choisit, selon l'instrument, le degré d'importance, de difficulté ou le degré d'accord attribué à chaque énoncé de la question.

Les versions française et anglaise du questionnaire figurent à l'annexe 5.

3.4.3.3 L'auto-administration du questionnaire d'enquête

L'utilisation d'un questionnaire auto-administré expédié par la poste a été préférée aux formules de l'entretien téléphonique, de l'entrevue face à face ou du questionnaire électronique. Plusieurs raisons d'ordre théorique et logistique justifient ce choix. Les débats que notre position a suscités auprès de personnes intéressées à notre recherche nous incitent à exposer brièvement les raisons de ce choix.

Premièrement, à l'instar d'Hervé Fenneteau (2002), nous croyons qu'un questionnaire auto-administré acheminé par voie postale ou distribué par un tiers à l'intérieur de chaque collège présente un risque moindre de recevoir des réponses de façade. L'absence d'un interviewer atténue le biais de désirabilité sociale (Blais et Durand, 2003) qui, comme on l'a vu, peut fausser les résultats d'une enquête.

Deuxièmement, ce type de questionnaire est moins coûteux que les entretiens téléphoniques ou les entrevues face à face, lesquels impliquent une logistique complexe (par exemple la prise de rendez-vous, des déplacements, etc.) (Tremblay, 1991).

Troisièmement, le questionnaire électronique se révélait impossible à utiliser pour quatre raisons :

- 1) Nous ne connaissions pas le degré d'implantation des technologies informatiques dans les collèges collaborateurs, et nous voulions éviter les problèmes de transmission (difficultés de connexion, boîtes de réception surchargées, notifications de non-délivrance, etc.).
- 2) Nous n'avions pas la liste de noms des nouveaux enseignants, mais seulement des codes fournis par les collèges, et eux seuls détiennent le nom de leurs enseignants. Nous voulions éviter les risques d'erreurs découlant de la nécessité de passer par un intermédiaire dans les collèges.
- 3) Rien ne garantissait que les répondants soient à l'aise avec les outils informatiques.

- 4) Les exigences et les enjeux liés à la confidentialité rendaient difficile, dans le contexte de cette recherche, l'utilisation de la communication par réseau informatique.

Quatrièmement, nous avons le souci d'obtenir le taux de réponse le plus élevé possible. Or, plusieurs études recensées par Couper, Blair et Triplett (1999) confirment qu'une enquête électronique donne généralement un taux de réponse plus faible qu'une enquête par la poste. Selon Ronald Fricker Jr. et Matthias Schonlau (2002), le taux de réponse aux sondages administrés par courrier électronique a eu tendance à diminuer avec les années à cause de l'apparition désagréable de nombreux pourriels (en anglais *spams*), et de messages porteurs de virus. Ces messages non sollicités amènent les usagers à prendre divers moyens pour s'en débarrasser (utilisation de logiciels de filtrage) ou tout simplement à supprimer les messages d'origine inconnue sans même les ouvrir. Bref, bien que le sondage électronique comporte plusieurs avantages (notamment la rapidité de la transmission, l'élimination des manipulations relatives aux envois postaux et à la saisie des données) (Tsé, 1998), les inconvénients énumérés ci-dessus nous incitaient à le mettre de côté.

Pour assurer la distribution des questionnaires, chaque direction des études collaborant à la recherche a chargé une personne ressource de déposer dans le casier de chaque nouvel enseignant recensé une trousse contenant aussi une enveloppe-réponse affranchie.

3.4.3.4 L'échantillon et l'administration du questionnaire

Cette étape de la recherche n'a pas nécessité d'échantillonnage, car, comme nous l'avons déjà expliqué, elle visait la totalité des nouveaux enseignants, lesquels avaient été repérés à partir des listes soumises par les quatorze collèges volontaires, sur la base de deux critères :

- 1) leur date d'embauche devait se situer entre la date butoir de la mise en application du programme révisé dans lequel ils enseignent et l'année scolaire 2006-2007 ;
- 2) ils devaient être en fonction dans le réseau privé en 2006-2007.

Ainsi, 569 des 1093 enseignants recensés dans le réseau privé correspondaient aux critères de nouvel enseignant définis pour cette recherche. Le tableau suivant en brosse les principales caractéristiques.

Tableau 3.8 Caractéristiques des nouveaux enseignants du réseau privé de l'enseignement collégial, selon les critères de la recherche.

Caractéristiques						Total
Sexe	Hommes			Femmes		
	255			314		569
Âge	- de 30 ans	31 à 40 ans	41 à 50 ans	51 à 60 ans	+ de 60 ans	
	125	222	132	68	21	568
Année d'expérience	Moins d'un an		de 2 à 4 ans	Plus de 5 ans		
	177		221	171		569
Secteur d'enseignement	Formation générale		Programmes pré-universitaires	Programmes techniques		
	137		158	274		569
Statut	Temps complet			Temps partiel		
	102			466		568

Nous avons acheminé aux personnes-ressources des quatorze collèges participants la liste des enseignants répondant à ces critères de la recherche et un questionnaire pour chacun d'entre eux. Finalement, dans l'ensemble des collèges participants, seulement 411 questionnaires ont été remis parce que, au moment de remplir le questionnaire, à la session d'automne 2007, plusieurs enseignants ne s'étaient pas vu attribuer de tâche par ce collège ou l'avaient quitté. De ce nombre, 148 ont rempli un questionnaire. Cependant, il a fallu en rejeter 19, car, à la vérification de la fiche sociodémographique, nous avons constaté que l'un ou l'autre critère de nouvel enseignant n'était pas respecté. Au total, il restait donc 129 répondants, ce qui représente un taux de réponse de 31,3 % par rapport à l'échantillon réel (411 enseignants). Nous devons admettre d'emblée que sur le plan statistique, cet échantillon ne peut pas être vraisemblablement représentatif de la population à l'étude.

3.4.3.5 Le portrait sociodémographique des répondants

Afin de mieux connaître les 129 enseignants qui ont répondu au questionnaire, traçons à grands traits leur portrait sociodémographique² (tableau 3.9). Voyons dans un premier temps les aspects suivants : le sexe, la tranche d'âge, le secteur d'enseignement, les années d'expérience en enseignement collégial, le statut d'emploi, les conditions d'engagement.

² Dans la présentation de ces résultats, il arrive à l'occasion qu'une donnée soit manquante. Pour cette raison, le nombre total de répondants est noté quand cela s'impose.

Tableau 3.9 Profil sociodémographique de l'échantillon du questionnaire d'enquête.

Caractéristiques sociodémographiques		Hommes		Femmes		Total	
		<i>n</i>	taux	<i>n</i>	taux	<i>n</i>	taux
Âge	30 ans ou moins	10	7,8 %	23	17,8 %	33	25,6 %
	De 31 à 40 ans	14	10,9 %	44	34,1 %	58	45 %
	De 41 à 50 ans	11	8,5 %	17	13,2 %	28	21,7 %
	De 51 à 60 ans	5	3,9 %	3	2,3 %	8	6,2 %
	61 ans et plus	2	1,6 %	-	-	2	1,6 %
Secteur d'enseignement	Programmes techniques	18	6,2 %	41	20,2 %	59	46,1 %
	Programmes pré-universitaires	16	12,4 %	19	14,7 %	35	27,3%
	Formation générale	8	14,0 %	26	31,8 %	34	26,6%
Années d'expérience en enseignement collégial	0-4 ans	26	20,1 %	54	41,9 %	80	62,0 %
	5-13 ans	16	12,4 %	33	25,6 %	49	38,0 %
Statut d'emploi	Temps complet	18	14,0 %	33	25,6 %	51	39,6 %
	Temps partiel	6	4,7 %	19	14,7 %	25	19,4 %
	Chargé de cours	16	12,4 %	30	23,3 %	46	35,7 %
	À l'emploi de plus d'un collègue	2	1,6 %	5	3,9 %	7	5,5 %
Condition d'engagement	Permanent	13	10,0 %	25	19,4 %	38	29,4 %
	Non permanent	29	22,5 %	62	48,1 %	91	70,6 %
Total des répondants		42	32,6 %	87	67,4 %	129	100 %

Il apparaît, à la lumière de ce tableau, que l'échantillon des répondants au questionnaire comprend deux fois plus d'enseignantes (67,4 %) que d'enseignants (32,6 %). On peut également observer que 70,6 % d'entre eux étaient âgés de moins de 40 ans. Autre point curieux, dix nouveaux enseignants étaient âgés de plus de 51 ans, dont deux de plus de 61 ans. Les données révèlent que 70,5 % des répondants n'occupaient pas un poste permanent. Ce pourcentage concorde assez bien avec ceux indiquant une tâche partielle. En effet, selon les données, 78 répondants (60,5 %) ne travaillaient pas à temps complet pour diverses raisons que précise le tableau 3.10.

Tableau 3.10 Raisons justifiant les statuts d'emploi à temps partiel, de chargé de cours ou de contractuel.

Raisons du statut	<i>n</i>	Taux
1-Manque de tâches dans le collège (Q 22.3)	34	43,6 %
2-Choix personnel (Q 22.1)	23	29,5 %
3-Raisons administratives (Q 22.4)	9	11,5 %
4-Autres (Q 22.5)	7	9,0 %
5-Manque de disponibilité (Q 22.2)	5	6,4 %
Total	78	100 %

Si le manque de tâches dans le collège constitue la raison la plus souvent invoquée, elle est loin d'être la seule. Six répondants sur les sept ayant pointé l'énoncé « Autres » précisent quelle est, dans leur cas, cette raison :

- un retour aux études ;
- la non-comptabilisation des heures enseignées ;
- un emploi à temps plein dans sa spécialisation ;
- une non-ouverture du poste ;
- un emploi dans trois collèges différents ;
- une expertise trop pointue pour les cours à offrir.

Pour avoir une idée plus précise de l'activité professionnelle des répondants, voyons maintenant combien d'entre eux, répartis selon leur statut d'emploi, avaient un autre emploi ailleurs que dans leur collège. Le tableau 3.11 en fournit un aperçu.

Tableau 3.11 Répartition, selon le statut d'emploi, des répondants occupant ou non un autre emploi.

Statut	Oui		Non		Total	
	<i>n</i>	taux	<i>n</i>	taux	<i>n</i>	taux
Temps complet	15	11,6 %	36	27,9 %	51	39,5 %
Temps partiel	15	11,6 %	10	7,8 %	25	19,4 %
Chargé de cours	32	24,8 %	14	10,9 %	46	35,7 %
À l'emploi de plus d'un collège	3	2,3 %	4	3,1 %	7	5,4 %
Total des répondants	65	50,4 %	64	49,6 %	129	100 %

Ce tableau révèle que plus de la moitié des 129 répondants occupaient un emploi autre que celui qu'ils avaient dans leur collège. Il s'agit, dans plus de la moitié des cas, de chargés de cours ou bien de contractuels à l'emploi de plus d'un collège. On peut, par ailleurs, s'étonner du fait que près du tiers des répondants enseignant à temps complet occupaient aussi un autre emploi et que

la moitié de ceux-ci étaient même permanents en 2006-2007 (donnée non présentée dans le tableau). On peut donc constater que ce ne sont pas nécessairement les répondants vivant le plus la précarité qui occupent un deuxième emploi.

Le tableau 3.12 présente un portrait plus détaillé du nombre d'années passées dans le réseau par les 129 répondants. Il permet de constater que seulement 40,3 % d'entre eux ont passé trois ans ou moins dans le réseau collégial.

Tableau 3.12 Années d'expérience en enseignement collégial.

Nombre d'années	<i>n</i>	taux
Moins d'un an	12	9,3 %
Un an	19	14,7 %
Deux ans	21	16,3 %
Trois ans	16	12,4 %
Quatre ans	12	9,3 %
Cinq ans	13	10,1 %
Six ans	11	8,5 %
Sept ans	8	6,2 %
Huit ans	4	3,1 %
Neuf ans	4	3,1 %
Dix ans	6	4,7 %
Onze ans	1	0,8 %
Douze ans	1	0,8 %
Treize ans	1	0,8 %
Total des répondants	129	100 %

Finalement, le tableau 3.13 révèle que sur les 128 répondants (l'un d'eux n'ayant pas répondu à la question), une faible proportion (10,9 %, soit 14 enseignants) occupait aussi un poste dans le réseau public de l'enseignement collégial. Curieusement, la moitié d'entre eux avaient une charge d'enseignement à temps complet dans ce réseau.

Tableau 3.13 Répartition, selon le statut d'emploi, des répondants travaillant dans le réseau public.

Statut	Tâche dans le réseau public				Total	
	Oui		Non		n	taux
	n	taux	n	taux		
Temps complet	7	5,5 %	43	33,6 %	49	39,1 %
Temps partiel	3	2,3 %	22	17,2 %	24	19,5 %
Chargé de cours	1	0,8 %	45	35,2 %	45	35,9 %
À l'emploi de plus d'un collègue	3	2,4 %	4	3,1 %	7	5,5 %
Total des répondants	14	10,9 %	114	89,1 %	128	100 %

Poursuivons l'établissement du profil sociodémographique de 128 enseignants en examinant, dans un deuxième temps, lesquels, répartis selon le sexe, l'âge et la scolarité, détiennent ou non un diplôme d'études supérieures en enseignement collégial (ou un certificat en enseignement collégial). Pour découvrir cette caractéristique, le tableau 3.14 répartit le niveau de scolarité selon trois catégories.

Tableau 3.14 Répartition, selon le sexe, l'âge et le niveau de scolarité, des répondants possédant ou non un diplôme d'études supérieures en enseignement collégial (ou un certificat en enseignement collégial).

Sexe	Tranche d'âge	Diplôme d'études supérieures en enseignement collégial							
		Répondants sans baccalauréat		Répondants avec baccalauréat		Répondants gradués		Total	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Hommes	30 ans ou moins	-	-	1	2	-	7	1	9
	De 31 à 40 ans	-	1	1	4	2	6	3	11
	De 41 à 50 ans	2	-	1	3	2	3	5	6
	De 51 à 60 ans	-	2	-	1	-	2	-	5
	61 ans et plus	-	-	-	-	-	2	-	2
Total		2	3	3	10	4	20	9	33
Femmes	30 ans ou moins	-	1	-	8	6	8	6	17
	De 31 à 40 ans	-	8	1	9	2	23	3	40
	De 41 à 50 ans	1	2	1	6	-	7	2	15
	De 51 à 60 ans	-	-	-	-	-	3	-	3
	61 ans et plus	-	-	-	-	-	-	-	-
Total		1	11	2	23	8	41	11	75
Total des répondants		3	14	5	33	12	61	20	108

La première catégorie (13,3 %) regroupe les répondants dont le plus haut niveau de scolarité atteint est inférieur au baccalauréat. Il peut s'agir d'un diplôme d'études professionnelles (DEP),

d'un diplôme d'études secondaires (DES), d'une attestation d'études collégiales (AEC), d'un diplôme de perfectionnement d'études collégiales (DPEC), mais plus généralement d'un diplôme d'études collégiales (DEC) ou d'un certificat d'études universitaires. La deuxième catégorie (29,8 %) est constituée des répondants qui possédaient un baccalauréat. La troisième (57 %) comprend les détenteurs d'une maîtrise ou d'un doctorat de même que des doctorants. En somme, 86,7 % des répondants possédaient au moins un diplôme de fin de premier cycle universitaire.

Les données révèlent aussi que parmi ces 128 enseignants, seulement 20 (15,5 %) avaient reçu une formation en enseignement collégial. À ce chapitre, nous observons un écart notable entre les hommes (9 sur 42, soit 21,4 %) et les femmes (11 sur 86, soit 12,8 %). Par ailleurs, en étudiant séparément les tranches d'âges, on obtient ceci :

- Moins de 31 ans : 21,2 % (7 répondants sur 33)
- De 31 à 40 ans : 10,5 % (6 répondants sur 57)
- De 41 à 50 ans : 25 % (7 répondants sur 28)
- De 51 à 60 ans : 0 % (0 répondant sur 8)
- Plus de 61 ans : 0 % (0 répondant sur 2)

3.4.3.6 La saisie et le traitement des données du questionnaire à des fins statistiques

► Les opérations statistiques

Plusieurs opérations ont été effectuées pour le traitement statistique des données du questionnaire : d'abord, l'analyse exploratoire, ensuite, l'analyse de fidélité à partir de laquelle nous avons complété le devis de recherche et la formulation des hypothèses. Tout au long de ces opérations, François Lasnier, expert en méthodologie quantitative, nous a assistés. Nous présentons dans cette section le déroulement de chacune de ces opérations.

Nous avons d'abord encodé les questions et leurs résultats à l'aide du logiciel Excel en portant une grande attention à l'exactitude de la transcription des données ainsi codées. Lors de l'encodage, nous avons trouvé six questionnaires présentant cinq données manquantes ou moins pour les questions utilisant des échelles de Likert. Nous avons procédé dans ce cas à un ajout aléatoire avec des valeurs de 2 ou 3. Les questionnaires dont le nombre de réponses manquantes

était plus élevé ont été rejetés. Par la suite, nous avons vérifié au hasard 20 % de l'encodage des données. Étant donné le nombre très faible d'erreurs relevées, on a jugé inutile de poursuivre la vérification. Cette opération d'encodage, apparemment anodine, s'avère importante puisqu'elle structure tout le traitement des données. En fait, les codes deviennent l'expression des variables servant par la suite aux opérations quantitatives.

Le traitement des données est ensuite transféré du logiciel Excel au logiciel *Statistical Package for the Social Science (SPSS)*. Débute alors l'analyse exploratoire. Cette analyse vise à bien faire ressortir la nature de l'échantillon, les données à analyser et les concepts étudiés (Lasnier et Lessard, 1994). Une fois vérifié l'encodage des données, le logiciel permet d'exécuter les calculs statistiques de base pour chaque variable (nombre de répondants, moyenne, écart type, distribution des fréquences), d'élaborer l'histogramme ou diagramme en bâtons selon la nature de la variable (à échelle ou nominale), établit le minimum et le maximum dans la distribution des variables continues et fait la répartition des sujets en pourcentage pour les variables nominales. Ainsi, grâce aux nombreuses opérations de l'analyse exploratoire, nous distinguons les données qui peuvent être utilisées intégralement, celles à regrouper pour assurer la validité du traitement et celles à rejeter parce qu'elles s'avèrent peu significatives. C'est ainsi que les données issues des questions 1, 2, 9, 14, 15, 20, 22, 23 et 27 du questionnaire ont reçu un traitement statistique uniquement descriptif et celles issues des questions 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 25, 26 et 28, un traitement statistique plus exhaustif. Les questions 12 (perspectives professionnelles) et 24 (secteur d'enseignement) ont été éliminées.

Nous avons ensuite entrepris l'analyse de fidélité, qui vise à vérifier l'homogénéité ou la consistance interne des concepts, c'est-à-dire à vérifier que chaque série d'énoncés mesure le concept sélectionné. Cette opération consiste à analyser les items de chacune des variables retenues. Pour chaque item sont analysés la moyenne, l'écart type, les corrélations item-total et la variation du coefficient de fidélité (alpha). Ce coefficient alpha est l'indice de la consistance interne. Il est standardisé entre 0 et 1, et plus il se rapproche de 1, plus la variable est homogène. De façon générale, l'analyse de fidélité démontre que certains concepts sont relativement bien définis, tandis que d'autres le sont moins. À l'aide de cette opération statistique, les variables sont circonscrites et leur traitement devient possible.

► **Le devis de recherche**

Le devis de recherche, illustré à la figure 3.2 présente les variables de cette recherche réparties en quatre types : les variables indépendantes, dépendantes, intervenantes et de contrôle.

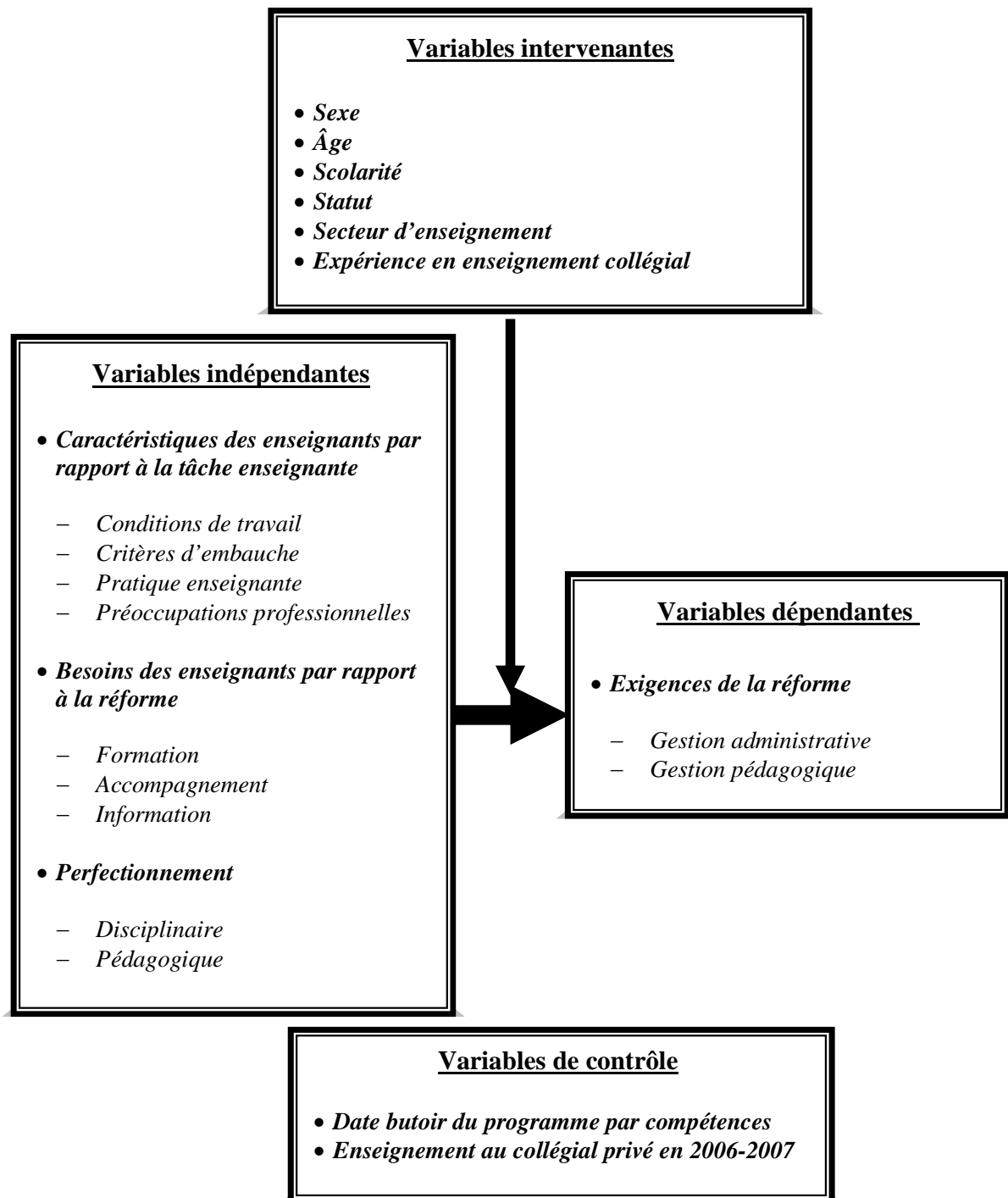


Figure 3.2 Le devis de recherche

L'analyse des résultats du questionnaire se fait à partir de ces variables. Cette section présente :

- ces variables ;
- les résultats obtenus à la suite de l'analyse de fidélité et de validité ;
- pour chaque variable, les résultats fournis par la matrice des composantes après une analyse factorielle avec rotation *equamax* – ces résultats permettent de visualiser les sous-concepts qui se dégagent de chacune des variables mesurées.

■ **Variables indépendantes**

Les variables indépendantes aident à préciser la signification des éléments centraux de la recherche, nommés variables dépendantes. Elles permettent de découvrir ce qui, chez le nouvel enseignant, interfère dans sa compréhension et son application de la réforme au collégial. Elles comportent trois dimensions. Chacune de ces dimensions renvoie, dans le questionnaire, à un concept ou à une question et aux énoncés ou items qui y sont associés.

- ***Caractéristiques des enseignants par rapport à la tâche enseignante***

La première dimension comporte les quatre concepts retenus pour décrire les caractéristiques des enseignants au regard de leur charge de travail : les conditions de travail, les critères d'embauche, la pratique enseignante et les préoccupations professionnelles.

- ***Conditions de travail*** (Q.10 : items 2, 3, 4, 5, 6 et 7)

Le concept *conditions de travail* est abordé à la question 10 du questionnaire. À la suite de l'analyse des items, le coefficient *alpha* servant à mesurer l'homogénéité des items s'est révélé relativement faible. Cependant, le retrait de l'item 1 permet de le porter à une valeur acceptable de 0,708. Finalement, six items sont retenus pour la composition du concept *conditions de travail*. Le tableau suivant, comme les autres de cette section, présente l'analyse de chaque item retenu : sa moyenne, l'écart-type, la corrélation item-total moins l'item ($r(i-t)-i$) et le coefficient *alpha*, lorsque l'item est enlevé.

Tableau 3.15 Items, moyenne, écart type, corrélation item-total et variation du coefficient *alpha* pour chaque item du concept *conditions de travail*.

Items	Moyenne	Écart type	r (i-t)-i	<i>alpha</i> -i
Q10-2	3,40	,63	,33	,702
Q10-3	3,64	,52	,39	,682
Q10-4	3,62	,55	,50	,650
Q10-5	3,31	,64	,47	,657
Q10-6	3,56	,62	,41	,675
Q10-7	3,12	,71	,52	,638

n = 129
alpha = ,708

Conformément à la matrice des coefficients de saturation après l'analyse factorielle avec rotation *equamax*, le concept *conditions de travail* se définit par trois sous-concepts (degré de parenté entre les items). Nous les identifions afin de visualiser les sens que nous leur allouons :

- o les mesures mises en place pour favoriser l'entrée des nouveaux enseignants dans la profession (items 2 et 3) ;
 - o celles qui permettent d'obtenir une stabilité d'emploi dans l'établissement (items 4, 5 et 6) ;
 - o l'attitude de la direction du collègue à l'égard des nouveaux enseignants (item 7).
- **Critères d'embauche** (Q13 : items 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 11)

Le concept *critères d'embauche* est abordé à la question 13 du questionnaire. Dans le but d'assurer son homogénéité, les items 1 et 10 ont été retirés. Malgré ce retrait, l'analyse d'items fournit un coefficient *alpha* peu élevé (0,666). Ainsi, il apparaît que la mesure n'est pas idéale pour ce concept. Lors de recherches subséquentes abordant les critères d'embauche des enseignants du collégial, il faudra assurer une meilleure fidélité du concept. Nous tiendrons compte de cette faiblesse lors de la présentation des résultats. Le tableau suivant fait part de l'analyse d'items effectuée.

Tableau 3.16 Items, moyenne écart type, corrélation item-total et variation du coefficient *alpha* pour chaque item du concept *critères d'embauche*.

Item	Moyenne	Écart type	r (i-t)-i	alpha-i
Q13-2	2,93	,68	,35	,636
Q13-3	2,85	,74	,43	,618
Q13-4	3,31	,57	,24	,658
Q13-5	3,23	,70	,54	,592
Q13-6	2,59	,86	,35	,638
Q13-7	2,03	,78	,27	,656
Q13-8	3,53	,61	,18	,669
Q13-9	3,69	,53	,21	,662
Q13-11	2,88	,76	,46	,611

n = 129
alpha = ,666

Trois sous-concepts se dégagent de la matrice des coefficients de saturation, après rotation *equamax* :

- o des compétences propres à l'enseignement collégial (items 2, 3, 4 et 5) ;
 - o une reconnaissance relative à une expertise pédagogique (items 3, 6, 7 et 11),
 - o les ressources initiales de l'enseignant (items 8 et 9).
- **Pratique enseignante** (Q5 – items 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 et 23)

Le concept *pratique enseignante* est abordé à la question 5 du questionnaire. Le tableau suivant fait état de l'analyse d'items. Présentant un coefficient *alpha* de 0,888, le concept *pratique enseignante* se révèle très homogène. Pour parvenir à ce coefficient, il a cependant fallu retirer les items 3, 11 et 13.

Tableau 3.17 Items, moyenne, écart type, corrélation item-total et variation du coefficient alpha pour chaque item du concept *pratique enseignante*.

Item	Moyenne	Écart type	r (i-t)-i	alpha-i
Q5-1	2,15	,67	,39	,880
Q5-2	2,07	,73	,48	,877
Q5-4	2,20	,79	,46	,878
Q5-5	2,28	,65	,52	,876
Q5-6	2,69	,81	,51	,876
Q5-7	1,70	,82	,44	,878
Q5-8	2,46	,78	,37	,880
Q5-9	1,94	,69	,35	,881
Q5-10	2,22	,72	,47	,877
Q5-12	1,86	,89	,42	,879
Q5-14	1,78	,74	,56	,874
Q5-15	1,89	,74	,52	,875
Q5-16	2,05	,77	,55	,875
Q5-17	1,81	,71	,44	,878
Q5-18	2,12	,83	,47	,877
Q5-19	2,18	,71	,53	,875
Q5-20	1,68	,62	,51	,876
Q5-21	2,35	,71	,61	,873
Q5-22	1,87	,70	,53	,875
Q5-23	2,03	,84	,60	,872

n = 127
alpha = ,882

Il apparaît aussi, d'après la matrice des coefficients de saturation, après rotation *equamax*, que six sous-concepts interviennent dans la définition du concept *pratique enseignante* :

- o la gestion de classe (items 14, 15, 16, 17 et 20) ;
 - o l'évaluation des compétences (items 8, 10, 19 et 21) ;
 - o le travail en partenariat (items 18, 20, 22 et 23) ;
 - o la capacité de donner un sens aux apprentissages (items 2, 4 et 5) ;
 - o le soutien aux étudiants (items 1, 7 et 12) ;
 - o l'adaptation à l'hétérogénéité des groupes (items 6 et 9).
- **Préoccupations professionnelles** (Q11–items 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 et 19)

Le concept *préoccupations professionnelles* est abordé à la question 11 du questionnaire. L'analyse d'items dévoile un coefficient *alpha* relativement faible. Cependant, le retrait des items 1, 7, 10 et 20 porte sa valeur à 0,876, l'homogénéité du concept se trouvant ainsi renforcée. Le tableau suivant expose l'analyse des items retenus.

Tableau 3.18 Items, moyenne écart type, corrélation item-total et variation du coefficient *alpha* pour chaque item du concept *préoccupations professionnelles*.

Item	Moyenne	Écart type	r (i-t)-i	alpha-i
Q11-2	3,34	,56	,52	,869
Q11-3	3,37	,62	,50	,869
Q11-4	3,63	,55	,45	,872
Q11-5	2,96	,75	,38	,876
Q11-6	3,33	,59	,49	,870
Q11-8	3,59	,53	,51	,869
Q11-9	3,15	,66	,43	,873
Q11-11	3,08	,76	,52	,869
Q11-12	3,27	,69	,63	,864
Q11-13	2,97	,68	,60	,865
Q11-14	3,10	,59	,44	,872
Q11-15	3,03	,64	,44	,872
Q11-16	3,31	,73	,64	,863
Q11-17	3,07	,60	,64	,864
Q11-18	3,51	,58	,43	,872
Q11-19	3,29	,65	,63	,863

n = 127
alpha = ,876

La matrice des coefficients de saturation, après rotation *equamax*, permet de dégager quatre sous-concepts :

- o la participation au développement de la culture de l'étudiant (items 2, 4 et 9) ;
- o le développement professionnel (items 5, 11, 14, 18 et 19) ;
- o des bases pédagogiques (items 4, 6 et 12) ;
- o la maîtrise du programme par compétences (items 8, 13, 15 et 16).

• ***Besoins des enseignants par rapport à la réforme***

La deuxième dimension des variables indépendantes renvoie aux besoins des enseignants par rapport à la réforme. Servant plutôt à une investigation rapide de la représentation initiale qui habite les répondants, chacun des concepts composant cette représentation est dégagé simplement à partir d'une question à échelle dichotomique.

– ***Formation (Q6)***

Ce concept fait référence au sentiment du répondant d'être ou non suffisamment formé pour appliquer la réforme au collégial.

– *Accompagnement* (Q8)

Ce concept fait référence à l'accord ou au désaccord du répondant, avec l'idée d'être accompagné dans l'application qu'il fait de la réforme au collégial.

– *Information* (Q9)

Ce concept fait référence au sentiment du répondant d'être ou non suffisamment informé au sujet de la réforme au collégial.

• *Perfectionnement*

La troisième dimension des variables indépendantes concerne les perfectionnements disciplinaire et pédagogique. Elle renvoie à la question 25, qui permet de porter un regard rapide sur l'attitude des répondants à cet égard.

– *Disciplinaire*

Ce concept fait référence à l'intérêt du répondant par rapport au perfectionnement disciplinaire.

– *Pédagogique*

Ce concept fait référence à l'intérêt du répondant par rapport au perfectionnement pédagogique.

■ **Variables dépendantes**

Les variables dépendantes portent sur les notions qui sont à l'origine même du projet de recherche et définies en fonction de la réforme au collégial. Elles se subdivisent en deux variables : la gestion administrative et la gestion pédagogique.

• *Gestion administrative* (Q3 – items 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 et 18)

Le concept *gestion administrative* est abordé à la question 3 du questionnaire. Avec le retrait des items 1, 3 et 8, l'analyse d'items confirme son homogénéité, comme l'indique son coefficient alpha de 0,804. La mesure de ce concept devient ainsi des plus acceptables.

Tableau 3.19 Items, moyenne écart type, corrélation item-total et variation du coefficient *alpha* pour chaque item du concept *gestion administrative*.

Item	Moyenne	Écart type	r (i-t)-i	alpha-i
Q3-2	3,57	,63	,24	,804
Q3-4	3,03	,72	,37	,796
Q3-5	2,70	,72	,33	,799
Q3-6	3,07	,82	,50	,786
Q3-7	3,05	,69	,42	,793
Q3-9	3,29	,76	,45	,790
Q3-10	3,01	,62	,38	,795
Q3-11	2,83	,90	,37	,799
Q3-12	3,41	,62	,56	,784
Q3-13	3,25	,75	,45	,790
Q3-14	3,53	,58	,32	,799
Q3-15	2,96	,71	,51	,785
Q3-16	2,88	,71	,52	,785
Q3-17	3,42	,58	,38	,796
Q3-18	3,56	,57	,37	,796

n = 125
alpha = ,804

La matrice des coefficients de saturation, après rotation *equamax*, révèle que les items à retenir se regroupent sous quatre sous-concepts :

- o les savoirs relatifs au programme, à son expansion et à son évaluation (items 6, 7, 12, 13, 14, 15 et 16) ;
- o la variété des évaluations exigées par un programme (items 16, 17 et 18) ;
- o la pluralité des voies vers la diplomation (items 2, 4, 5 et 11) ;
- o les mesures facilitant l'intégration des étudiants au DEC (items 4, 9 et 10).

• **Gestion pédagogique (Q4)**

Le concept *gestion* pédagogique est abordé à la question 4 du questionnaire. L'homogénéité du concept, à la suite de l'analyse d'items, apparaît faible (coefficient *alpha* de 0,789), mais suffisante pour qu'il ne soit pas rejeté.

Tableau 3.20 Items, moyenne écart type, corrélation item-total et variation du coefficient *alpha* pour chaque item du concept *gestion pédagogique*.

Item	Moyenne	Écart type	r (i-t)-i	alpha-i
Q4-1	2,31	,79	,42	,775
Q4-2	2,27	,74	,57	,759
Q4-3	2,31	,77	,41	,775
Q4-4	2,46	,77	,48	,768
Q4-5	2,46	,82	,40	,777
Q4-6	2,62	,76	,37	,779
Q4-7	2,75	,87	,32	,786
Q4-8	2,31	,68	,36	,780
Q4-9	2,38	,72	,47	,770
Q4-10	2,68	,80	,38	,779
Q4-11	2,45	,77	,45	,771
Q4-12	2,31	,69	,49	,768

n = 129
alpha = ,789

Quatre sous-concepts se dégagent de la matrice des coefficients de saturation, après rotation *equamax* :

- o la formation intégrée (items 1, 10, 11 et 12) ;
- o la formation fondamentale (items 4, 5 et 6) ;
- o l'intégration des apprentissages (items 7, 8 et 9) ;
- o les stratégies d'apprentissage (items 2, 3 et 4).

■ Variables intervenantes

Les variables intervenantes servent à classer les répondants du questionnaire selon certaines catégories : le sexe, l'âge, la scolarité, le diplôme en pédagogie collégiale, le statut d'emploi, le secteur d'enseignement et les années d'expérience en enseignement collégial. Définies à partir des caractéristiques sociodémographiques, elles viennent préciser ou expliciter les liens entre les variables indépendantes et dépendantes. Elles jettent un éclairage supplémentaire sur la situation des nouveaux enseignants au regard de la réforme au collégial. Compte tenu du nombre limité de répondants, deux variables (le *statut* et les *années d'expérience en enseignement collégial*) sont ramenées à deux catégories, et trois autres (l'*âge*, la *scolarité* et le *secteur d'enseignement*), à trois catégories. Cette opération favorise l'obtention de résultats plus interprétables.

- *Âge*

Dans le questionnaire, cette variable est présentée en cinq tranches d'âge (30 et moins, 31-40 ans, 41 ans-50 ans, 51-60 ans, 61 ans et plus). Pour l'analyse des résultats, les tranches d'âge sont réduites à trois : les 30 et moins, les 31- 40 ans et les 41 ans et plus.

- *Scolarité*

Dans le questionnaire, cette variable comprenait treize possibilités de diplomation qui, lors de l'analyse des données, ont été fondues en trois catégories : sans baccalauréat, avec baccalauréat et gradué.

- *Statut*

Toujours dans le questionnaire, pour tenir compte des différentes particularités des établissements, nous avons subdivisé la catégorie temps partiel en trois (temps partiel, à la leçon et contractuel). Compte tenu des différences dans la façon dont les collèges définissent le statut d'emploi, cette variable a été réduite à deux catégories : enseignants à temps plein et enseignants à temps partiel.

- *Secteur d'enseignement*

Sous cette variable, dans le questionnaire, nous présentons l'ensemble des programmes offerts dans le réseau privé de l'enseignement collégial, de façon que le répondant y retrouve son programme. Pour l'analyse des données, les programmes sont regroupés en trois catégories : les secteurs général, technique et pré-universitaire.

- *Expérience en enseignement collégial*

Cette variable fait référence au nombre d'années d'enseignement au collégial. Elle est ramenée de treize à deux catégories : quatre ans et moins d'expérience et cinq ans et plus d'expérience. Cette variable intervenante était au départ une variable continue. Elle a été transformée en variable nominale afin de permettre l'utilisation d'analyse de la variance (ANOVA) dans le traitement des données.

- **Variables de contrôle**

Les variables de contrôle sont les deux critères servant à constituer l'échantillon des répondants.

- ***Date butoir du programme par compétences***

Dans le chapitre théorique, nous avons vu que définir ce qu'est un nouvel enseignant est difficile et que la définition peut varier selon l'angle adopté. Comme cette recherche porte sur la représentation de la réforme et de ses exigences à l'égard de cette catégorie d'enseignants, nous avons choisi de considérer comme nouvel enseignant tout enseignant engagé depuis la mise en application de l'approche par compétences dans le programme qu'il dispense. La date butoir d'implantation du programme révisé, prescrite par le MEQ (voir tableaux 3.1, 3.2 et 3.3), devient ainsi l'un des deux critères permettant de déterminer qui peut faire partie de notre échantillon et devenir un répondant dans notre étude.

- ***Enseignement au collégial privé en 2006-2007***

La deuxième clé de l'établissement de l'échantillon est la nécessité que les répondants du questionnaire aient travaillé dans le réseau collégial privé durant l'année scolaire 2006-2007.

Pour résumer, au tableau 3.21, nous présentons l'ensemble des 11 concepts issus du questionnaire, le nombre d'items ayant été retenus pour chacun d'eux à des fins d'analyse, ainsi que le type d'échelle utilisé pour les mesurer.

Tableau 3.21 Concepts, nombre d'items par concept et types d'échelle du questionnaire.

Concepts	Nombre d'items	Type d'échelle
<i>Conditions de travail</i>	6 items	Selon l'importance
<i>Critères d'embauche</i>	9 items	Selon l'importance
<i>Pratique enseignante</i>	20 items	Selon la difficulté
<i>Préoccupations professionnelles</i>	16 items	Selon l'importance
<i>Formation</i>	1 item	Dichotomique
<i>Accompagnement</i>	1 item	Dichotomique
<i>Information</i>	1 item	Dichotomique
<i>Perfectionnement disciplinaire</i>	1 item	Dichotomique
<i>Perfectionnement pédagogique</i>	1 item	Dichotomique
<i>Gestion administrative</i>	15 items	Selon l'importance
<i>Gestion pédagogique</i>	12 items	Selon la difficulté

► Les hypothèses de recherche et les méthodes de traitement et d'analyse utilisées

Pour être complète, la démarche de traitement et d'analyse des données du questionnaire doit comprendre une exploration statistique des résultats des hypothèses. Au moyen de régressions multiples, nous avons procédé à toutes les combinaisons possibles des variables intervenantes et indépendantes avec chacune des deux variables dépendantes (*gestion administrative* et *gestion pédagogique*)³. Cet exercice a permis de percevoir plus rapidement la valeur des liens entre les diverses variables du devis de recherche. Au moyen du coefficient Bêta, il a été possible de déterminer l'importance relative des variables indépendantes et intervenantes et la part qu'elles prennent dans l'élaboration de la signification des variables dépendantes. Il est possible de découvrir ainsi quelles sont les hypothèses de départ à maintenir ou à ajuster et même de décider s'il faut en formuler d'autres. Voici les hypothèses retenues relativement à chacune des variables dépendantes.

■ Hypothèses par rapport à la gestion administrative de la réforme dans les collèges

• *Hypothèse 1*

Les conditions de travail et les critères d'embauche influent sur l'importance accordée par le nouvel enseignant à la gestion administrative du collège, peu important son secteur d'enseignement et son statut.

• *Hypothèse 2*

La pratique enseignante influe sur l'importance accordée par le nouvel enseignant à la gestion administrative du collège, peu important son secteur d'enseignement et son sexe.

• *Hypothèse 3*

L'accompagnement dans l'application de la réforme influe sur l'importance accordée par le nouvel enseignant à la gestion administrative du collège, et ce, en fonction de son sexe et des années d'expérience en enseignement collégial.

³ Nous avons écarté l'analyse multi-variée, car la corrélation entre les deux variables dépendantes ($R=0,8$) n'était pas suffisante pour permettre de considérer dans la même hypothèse les deux variables dépendantes.

■ Par rapport à la gestion pédagogique de la réforme dans les collèges

• *Hypothèse 4*

Les conditions de travail et les critères d'embauche influent sur le degré de difficulté du nouvel enseignant à s'adapter à la gestion pédagogique du collège, peu important son âge et son expérience en enseignement collégial.

• *Hypothèse 5*

La pratique enseignante influe sur le degré de difficulté du nouvel enseignant à s'adapter à la gestion pédagogique du collège, peu important son expérience en enseignement collégial et sa scolarité.

• *Hypothèse 6*

Les préoccupations professionnelles influent sur le degré de difficulté du nouvel l'enseignant à s'adapter à la gestion pédagogique du collège, peu important son âge et son expérience en enseignement collégial.

• *Hypothèse 7*

Le perfectionnement disciplinaire et le perfectionnement pédagogique influent sur le degré de difficulté du nouvel enseignant à s'adapter à la gestion pédagogique du collège, et ce, en fonction de son expérience en enseignement collégial.

• *Hypothèse 8*

La *formation* (le sentiment d'être formé) à la réforme influent sur le degré de difficulté du nouvel enseignant à s'adapter à la *gestion pédagogique du collège*, peu importe sa scolarité.

• *Hypothèse 9*

L'*information* reçue au sujet de la réforme influe sur le degré de difficulté du nouvel enseignant à s'adapter à la *gestion pédagogique du collège*, peu importe son secteur d'enseignement.

Les hypothèses retenues au terme de cette démarche ont ensuite été soumises à un traitement de vérification statistique appelé analyse de variance univariée (*ANOVA*). Les résultats de ce traitement sont exposés au chapitre 4.

3.4.4 Les entretiens évaluatives

La quatrième et dernière collecte de données visait à recueillir les perceptions et les interprétations de répondants volontaires au sujet des résultats du questionnaire et, plus particulièrement, des questions exploratoires de la recherche en lien avec les objectifs de la recherche (voir le chapitre 2). Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens collectifs et individuels.

Cette collecte de données s'est réalisée en trois opérations :

- 1) l'élaboration d'un schéma d'entretien semi-dirigé ;
- 2) le recrutement des répondants à cette entrevue et la passation des entretiens ;
- 3) l'analyse des données.

3.4.4.1 La conception du schéma de l'entretien

Divers avis de chercheurs motivent, à cette étape, le choix d'une méthode qualitative. Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) ont souligné, dans l'étude des représentations, l'importance d'examiner celles-ci sous plusieurs angles, c'est-à-dire de considérer autant les variables externes (incertitude, diversité et nature des contraintes de l'environnement) que les états internes de différenciation et d'intégration et les schémas d'action des individus concernés. De plus, selon Michel-Louis Rouquette et Patrick Rateau (1998), l'étude de l'attitude constitue un élément important dans la compréhension de la population étudiée, car elle facilite l'établissement d'échelles permettant de distinguer ce que les répondants trouvent important de ce qui l'est moins, ce qui est utile de ce qui est inutile, ce qui est facile de ce qui est difficile. Pascal Moliner (1996), quant à lui, précise que pour comprendre l'objet sur lequel il a à s'investir, tout individu doit faire preuve de trois aptitudes :

- 1) être capable d'identifier cet objet ;
- 2) être en mesure de comprendre les situations et les événements relatifs à cet objet ;
- 3) être capable de faire des prévisions à propos de cet objet.

Les entretiens semi-dirigés permettent de vérifier la présence de ces trois aptitudes chez les participants et de mieux comprendre les idées qu'ils se font de la réforme au collégial.

C'est ainsi qu'à l'automne 2007, suite à l'analyse des hypothèses, nous avons créé le schéma de l'entrevue évaluative (annexe 6). En adoptant cette procédure, nous voulions examiner quatre principaux points :

- 1) la position des répondants sur la formation collégiale ;
- 2) leur connaissance et leur perception de la réforme ;
- 3) leur interprétation des résultats du questionnaire ;
- 4) leur vision en tant que nouveaux de l'enseignement collégial et de l'application de la réforme.

Le schéma d'entrevue a été fabriqué à partir de l'ensemble des questions qu'ont soulevées les collectes de données précédentes ainsi que la recension des écrits touchant notre sujet d'étude. Voulant recueillir les notes des répondants et faciliter la tâche aux plus visuels, nous avons également préparé un cahier du répondant (annexe 7) dans lequel était présenté le schéma d'entrevue.

Celui-ci prévoyait que l'animateur devait entrer immédiatement dans le vif du sujet en posant une question sur la vision de l'enseignant au sujet de la formation collégiale. Recueillir cette représentation initiale nous apparaissait primordial, car, comme il est expliqué au chapitre 2, c'est elle qui façonne l'attitude de la personne à l'égard de la réforme au collégial et de ses enjeux.

La deuxième partie de l'entrevue concerne la réforme au collégial elle-même. Elle se divise en trois étapes.

À la première, les participants étaient appelés à faire une liste de mots faisant référence à la réforme et à expliquer le sens de ceux qu'ils jugeaient les plus et les moins significatifs. Comme le souligne Annamaria Silvana de Rosa (1988), pour les participants, cet exercice d'association, « contrairement au questionnaire [...], ne soulève pas “le sentiment que l'on est en train d'enquêter sur leur compétence à propos du problème en question” » (p. 82).

À la deuxième étape, on a demandé aux participants de lire la liste des cibles stratégiques de la réforme au collégial qui étaient proposées en 1993 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et qui ont été maintenues depuis. Ils devaient réagir à celles de leur choix. Rappelons ces cibles :

- « un nouveau défi d'accessibilité : la réussite des études » (MESS, 1993b, p. 13) ;
- « des programmes d'études cohérents, exigeants et adaptés aux besoins » (p. 17) ;
- « des responsabilités académiques accrues pour les établissements et, corrélativement, un dispositif d'évaluation plus rigoureux » (p. 25) ;
- « des partenariats renouvelés et resserrés ». (p.29).

Puisque la deuxième cible concerne directement les enseignants, les trois voies proposées par la réforme Robillard (MESS, 1993b) pour atteindre celle-ci sont aussi présentées aux participants :

- 1) « Dans tous les programmes d'études conduisant au DEC, une formation générale commune enrichie et plus cohérente » (p. 17) ;
- 2) « Dans les programmes d'études pré-universitaires, une articulation plus nette entre le collège et l'université » (p. 21) ;
- 3) « En formation technique, des programmes plus souples et adaptés aux besoins du marché du travail » (p. 22).

À la troisième étape, les participants devaient faire état des changements qu'ils ont observés ou dont ils ont entendu parler depuis la réforme et indiquer leur degré de réceptivité ou de résistance à leur sujet.

La troisième partie de l'entrevue consistait à interpréter des résultats du questionnaire.

La quatrième et dernière partie visait à déterminer si les participants se sentaient ou non nouveaux en enseignement collégial, et surtout, s'ils se sentaient considérés comme des acteurs importants dans l'application de la réforme au collégial.

Malheureusement, nous avons essuyé plusieurs contretemps (par exemple, le délai de sept mois pour obtenir l'autorisation de la Commission d'accès de l'information, celui de quatre mois passé à solliciter des enseignants pour l'entrevue instrumentale, etc.), qui ont eu une incidence sur nos prévisions méthodologiques. Ainsi, toute l'organisation des collectes de données provenant des entrevues instrumentales et des questionnaires a été retardée. Pour maintenir l'échéancier annoncé lors de l'obtention de la subvention, nous avons dû escamoter l'étape de la validation externe du schéma d'entrevue. Celui-ci a été examiné par le comité inter-juges que forme l'équipe de recherche. Conscients que le schéma contient trop de questions ou de directions, nous l'avons quand même maintenu. Nous jugions que même dans ces conditions, il permettrait d'atteindre nos objectifs. En effet, puisque la plupart des entrevues devaient prendre la forme de

groupes de discussion, leur déroulement ne pouvait que favoriser l'expression du point de vue des répondants et susciter leurs explications (Greenbaum, 2000).

3.4.4.2 L'échantillon et l'administration des entrevues

Pour constituer l'échantillon des répondants, nous avons fait appel à des volontaires, comme le recommande Beaud (1984, p. 207). Ainsi, lors de l'envoi du questionnaire, nous avons ajouté un formulaire d'inscription à un groupe de discussion prévu pour l'automne 2007, sur les principaux résultats du questionnaire (annexe 8). Même si cette technique comporte certains inconvénients (Mayer et Ouellet, 1991; Satin et Shastry, 1993)⁴, elle s'est révélée des plus bénéfiques, car l'échantillon se composait d'enseignants de huit collèges différents.

Puisque l'examen des représentations ne peut se faire selon une méthode unique (Apostolidis, 2005), nous voulions dès le départ conduire des entrevues collectives à la suite de l'analyse des hypothèses. Comme le prédit Paul Geoffrion (2003), nous espérions alors que ces entrevues auraient une portée immédiate dans le milieu parce que les participants en parleraient et que cela créerait un effet de contagion. Pour des raisons logistiques, les groupes de discussion se sont transformés en douze entrevues, neuf réunissant deux ou trois enseignants et trois individuelles. Deux raisons principales expliquent ce changement de cap : la disponibilité des enseignants et l'éloignement géographique.

Quatre collèges de quatre régions du Québec nous ont accueillis. Dix-huit des participants ont été rencontrés dans leur collège d'appartenance et cinq se sont déplacés dans un autre collège. Le tableau 3.22 fait une synthèse des conditions dans lesquelles se sont déroulées les entrevues.

⁴ Avec la technique de l'échantillon de volontaires, toute généralisation est hasardeuse. Selon Satin et Shastry (1993, p. 39), « l'écart entre les caractéristiques des volontaires et celles de la population en général peut donner lieu à d'importants biais ». De plus, Mayer et Ouellet (199, p. 392) soulignent qu'il faut être très prudent avec cette approche, car il semble que « les mêmes catégories de population ou les mêmes individus sont attirés par ce genre d'expérience ». L'ensemble des sources consultées sur ce thème fait ressortir qu'en aucun cas l'échantillonnage de volontaires ne peut être considéré comme représentatif d'une population.

Tableau 3.22 Distribution des répondants selon la région où a lieu l'entrevue et le type d'entrevue.

Lieu du collège	n /entrevues collectives et n/ participants par entrevue	Provenance du participant	n/entrevues individuelles	Provenance du participant
En région	1 avec 2 participants	Collège d'appartenance (2)	1	Collège d'appartenance
Montréal	1 avec 3 participants	Collège d'appartenance (1) et 2 autres collèges (2)	1	Autre collège
Québec	3 avec 2 participants 1 avec 3 participants	Collège d'appartenance (9)	-	-
Québec	2 avec 2 participants 1 avec 3 participants	Collège d'appartenance (6) et autre collège (1)	1	Autre collège

Chaque entrevue collective a duré autour de deux heures trente minutes et a été menée par la chercheuse principale. Toutes les entrevues ont été enregistrées et ont fait l'objet d'un compte rendu intégral.

Les principales caractéristiques sociodémographiques des personnes interviewées sont présentées au tableau 3.23. Ce relevé montre que les répondants provenaient des trois secteurs de la formation collégiale :

- sept (30,4 %) de la formation générale : deux en français, langue maternelle, deux en philosophie, deux en éducation physique et un en anglais, langue seconde ;
- six (26 %) de la formation pré-universitaire (trois disciplines différentes) ;
- 10 (43,4 %) d'un programme technique (huit programmes différents).

De plus, 26 % des répondants détenaient une formation en pédagogie et 47,8 % travaillaient à temps complet. Leur niveau de scolarité allait du DEC au post-doctorat.

Tableau 3.23 Caractéristiques sociodémographiques des répondants à l'entrevue.

Âge	Sexe	Début au collégial	Scolarité	Diplôme en pédagogie collégiale	Secteur d'enseignement	Statut d'emploi
30 ans et moins	Femme	2002	Bacc.	Non	Formation générale	Temps plein
	Femme	2004	Maîtrise	Non	Formation générale	Temps plein
	Femme	2004	Maîtrise	Oui	Formation pré-universitaire	Temps plein
	Femme	2006	2 ^e cycle	Oui	Formation pré-universitaire	Temps partiel
	Femme	2006	Bacc.	Oui	Formation générale	Chargé de cours
31-40 ans	Femme	1996	Bacc.	Oui	Formation générale	Temps plein
	Femme	1999	Bacc.	Non	Formation générale	Temps plein
	Femme	2001	Maîtrise	Non	Formation technique	Chargée de cours
	Femme	2002	Maîtrise	Non	Formation technique	Chargée de cours
	Femme	2002	Bacc	Non	Formation technique	Temps plein
	Femme	2005	Maîtrise	Non	Formation pré-universitaire	Chargée de cours
	Femme	2005	Maîtrise	Non	Formation technique	Chargée de cours
	Femme	2005	Post-doctorat	Non	Formation pré-universitaire	Chargé de cours
	Femme	2007	DEC	Non	Formation technique	Chargée de cours
	Homme	2005	Maîtrise	Non	Formation générale	Chargée de cours
	Homme	2006	Maîtrise	Oui	Formation pré-universitaire	Temps plein
41-50 ans	Femme	1998	Bacc.	Non	Formation pré-universitaire	Temps partiel
	Femme	2001	Doctorante	Non	Formation pré-universitaire	Chargée de cours
	Homme	2002	Maîtrise	Non	Formation technique	Temps plein
	Homme	2006	Maîtrise	Oui	Formation technique	Temps partiel
51-60 ans	Femme	2002	Bacc.	Non	Formation technique	Temps partiel
	Homme	2004	Certificat	Non	Formation technique	Temps plein
	Homme	2006	DEC	Non	Formation technique	Temps plein

3.4.4.3 L'analyse des données

Compte tenu des quatre pistes explorées au cours des entrevues et des tangentes prises spontanément par les participants, l'ensemble des données sur les perceptions des enseignants constituait un matériel plutôt hétérogène. Leur traitement a nécessité que soit considéré le plus grand nombre d'éléments possible.

C'est pourquoi les verbatims des entrevues ont d'abord été codés individuellement par les trois chercheurs. Une fois compilés, ces codes ont servi à construire un schéma global d'analyse destiné à mettre en relief les éléments émergeant des questions exploratoires de la recherche, des interprétations des hypothèses et des solutions avancées par les enseignants. Cet exercice nous a amenés à uniformiser certains codes et à en ajouter ou nuancer d'autres. Les verbatims codifiés ont été convertis de façon à être traités par le logiciel FileMaker Pro. Par la suite, une première

analyse des verbatims a été amorcée par les membres de l'équipe de recherche et complétée par la chercheuse principale et un co-chercheur. Tout au long du processus d'analyse, nous avons effectué la révision du codage de certaines parties du matériel (intra codage) ou des comparaisons avec le codage d'un tiers (inter codage).

3.4.5 L'observation participante

L'observation participante, « plus que les autres techniques de recherche qualitative, [...] met l'accent sur le terrain et le caractère inductif de la recherche » (Deslauriers, 1991, p. 46). Elle consiste principalement en une immersion du chercheur dans le phénomène ou l'environnement socioculturel qu'il veut décrire. L'un des objectifs de cette démarche est de « repérer le sens [...] par l'utilisation [...] de l'intersubjectivité, comme mode d'appréhension du réel » (Laperrière, 2003, p. 273-74). Or, nous côtoyons quotidiennement des collègues qui font partie de la population à l'étude. Qui plus est, deux chercheurs de l'équipe font partie de cette population. Force est alors d'admettre que nos observations, conversations, réunions d'équipe de recherche ainsi que les discussions informelles glanées ici et là dans le collège ou dans le réseau collégial sont venues inévitablement influencer, nourrir et enrichir notre démarche méthodologique et les analyses que nous avons faites au cours de la recherche. À l'instar de l'anthropologue Kirsten Hastrup, nous croyons qu'il est inévitable qu'il entre la large part de la subjectivité du chercheur non seulement dans la détermination des pistes d'analyse ou l'interprétation des résultats, mais aussi dans l'élaboration et l'utilisation des outils de collecte de données :

[...] there is nothing at all "informal" about unstructured interviewing. [...] Unstructured interviews are based on a clear plan that you keep constantly in mind, but also characterized by a minimum of control over the informant's responses. (1995, p. 208)

4

LES RÉSULTATS

Ce chapitre, dont le propos est de présenter les résultats de la recherche, se divise en trois sections.

La première vise à répondre à la question exploratoire initiale : « Qui sont les enseignants du réseau collégial privé? » Elle brosse un portrait des enseignants des vingt collèges du réseau collégial privé qui offrent des programmes menant à un diplôme d'études collégiales [DEC]. Les autres sections concernent l'une ou l'autre des autres questions :

- Comment les nouveaux enseignants voient-ils la formation collégiale ?
- Quelle idée se font-ils de la réforme de l'enseignement collégial et comment en sont-ils arrivés à cette conception ?
- Quelle perception ont-ils d'eux-mêmes et de leur pratique en tant que nouveaux enseignants ?
- Quels sont leurs préoccupations et leurs besoins d'ordre professionnel ?

La deuxième section se subdivise elle-même en deux parties et vise à montrer les résultats quantitatifs du questionnaire d'enquête. D'abord, une série de statistiques descriptives met en relief les positions des enseignants au sujet de leurs besoins relativement à la réforme au collégial, ainsi que des sources d'information à ce sujet auxquelles ils ont accès. Elle révèle leur perception en ce qui a trait à leur sentiment d'être novice en enseignement collégial. À partir d'un modèle statistique adapté aux hypothèses de la recherche sont fournis les résultats des analyses, ainsi que les interprétations qu'en ont faites les nouveaux enseignants rencontrés.

La dernière section présente l'analyse des réponses recueillies lors des entrevues évaluatives.

4.1 Les enseignants du réseau collégial privé

Dix-neuf des vingt-quatre collèges de l'ACPQ¹ offrent une formation menant à un DEC. La liste de ces collèges apparaît dans le tableau suivant :

Tableau 4.1 Liste des collèges, selon les données de CORREP.

-
- Campus Notre-Dame-de-Foy
 - Collège André-Grasset
 - Collège Bart
 - Collège Centennial
 - Collège Ellis, campus de Drummondville
 - Collège Ellis, campus de Trois-Rivières
 - Collège international des Marcellines
 - Collège Jean-de-Brébeuf
 - Collège Laflèche
 - Collège LaSalle
 - Collège Marianopolis
 - Collège Mérici
 - Collège O'Sullivan de Montréal
 - Collège O'Sullivan de Québec
 - Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières
 - Conservatoire Lassalle
 - École nationale du cirque
 - École de musique Vincent d'Indy
 - Institut Teccart 2006-2007
 - Séminaire de Sherbrooke
-

Comme nous l'avons précisé au chapitre précédent, les caractéristiques sociodémographiques des enseignants de ces collèges ont été fournies par le CORREP du MELS. Elles comprennent :

- le nombre d'enseignants par collège ;
- leur sexe ;
- leur statut d'emploi ;
- leur scolarité ;
- leur nombre d'année d'expérience au collégial.

¹ Le collège Ellis comporte deux campus, celui de Drummondville et celui de Trois-Rivières. Pour cette opération, le CORREP a distingué les données.

Par contre, nous ne pouvons préciser si ces enseignants travaillaient seulement en formation ordinaire (DEC) puisque, dans les données de certains collèges, il n’y a aucune indication permettant de savoir si les enseignants sont affectés à un programme menant à un DEC ou à une attestation d’études collégiales (AEC), tandis que, pour d’autres collèges, seuls les enseignants travaillant en formation ordinaire figurent sur la liste fournie. Le CORREP a livré les renseignements pour les années scolaires de 1999-2000 à 2006-2007 inclusivement. Afin de découvrir sous quels aspects l’effectif enseignant du réseau collégial privé a évolué en huit ans, l’étude se concentrera essentiellement sur les données de 1999-2000 et de 2006-2007.

4.1.1 Le nombre et le sexe

Le tableau 4.2 compare le nombre total d’enseignants du réseau collégial privé subventionné, selon le sexe pour les années scolaires 1999-2000 et 2006-2007. Il précise aussi la différence entre le nombre d’enseignants de 2006-2007 et celui de 1999-2000.

Tableau 4.2 Distribution des enseignants du réseau collégial privé selon le sexe pour les années 1999-2000 et 2006-2007, et écart en nombre et en pourcentage entre 1999-2000 et 2006-2007.

Enseignants du réseau collégial privé	1999-2000			2006-2007			Écart en 2006-2007	
	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	Total	Nombre d’enseignants	Taux pour le réseau
	604	668	1272	642	712	1354	+82	+6,45 %

On peut remarquer, à l’aide de ce même tableau, que ce réseau compte, autant en 1999-2000 qu’en 2006-2007, 5 % plus d’enseignantes (52,5 %) que d’enseignants (47,5 %). Cependant, puisque les données relatives au secteur d’enseignement sont manquantes, il est impossible d’établir quels programmes offerts par les collèges du réseau collégial privé sont donnés majoritairement par des femmes et lesquels le sont par des hommes.

4.1.2 Le statut d’emploi

Des entrevues évaluatives, il est vite ressorti que dans certains collèges, la notion de chargé de cours n’existe pas ou ne reçoit pas la même dénomination dans l’ensemble des collèges privés subventionnés ; par exemple, certains collèges placent indifféremment les chargés de cours et les enseignants à la leçon dans la catégorie des employés à temps partiel. Force nous était alors

d'établir, pour les fins de notre recherche, seulement deux catégories : celle des enseignants à temps complet et celle des enseignants à temps partiel. Le tableau 4.3 présente les données de l'ensemble du réseau des collèges privés à ce sujet, toujours par rapport aux années 1999-2000 et 2006-2007.

Tableau 4.3 Distribution des enseignants du réseau collégial privé selon le statut d'emploi pour les années 1999-2000 et 2006-2007.

	1999-2000				2006-2007			
	Temps complet	Taux	Temps partiel	Taux	Temps complet	Taux	Temps partiel	Taux
Enseignants du réseau collégial privé	620	48,7 %	652	51,3 %	608	44,9 %	746	55,1 %

Ce tableau permet de tirer deux constats importants. D'une part, le nombre d'enseignants de l'ensemble du réseau collégial privé à temps complet a légèrement diminué au cours des dernières années (12 enseignants de moins). De plus, ce nombre, qui représentait déjà, en 1999-2000, un peu moins de la moitié du corps professoral, ne correspond plus, en 2006-2007, qu'à 44,9 %, soit une baisse de 3,8 %. D'autre part, pour la même période, la proportion d'enseignants à temps partiel a aussi connu une hausse de 3,8 %, mais celle-ci correspond à une augmentation de leur nombre de 94. Nous l'avons constaté précédemment, il y avait 6,45 % plus d'enseignants dans le réseau collégial privé en 2006-2007 qu'en 1999-2000. Pouvons-nous en déduire une certaine tendance des établissements à embaucher surtout des enseignants à temps partiel ? Ici encore, les données sont insuffisantes pour nous permettre de décrire finement cette évolution.

4.1.3 Les diplômes

Qu'en est-il de la qualification des enseignants du réseau collégial privé ? Le tableau 4.4 établit la proportion de ces enseignants, répartis selon le plus haut diplôme obtenu, en 1999-2000 et en 2006-2007.

Tableau 4.4 Distribution des enseignants du réseau collégial privé en 1999-2000 et en 2006-2007 selon le plus haut diplôme obtenu.

Diplômes	1999-2000		2006-2007	
	Nombre d'enseignants	Taux pour le réseau	Nombre d'enseignants	Taux pour le réseau
Diplôme d'études professionnelles (DEP)	-	-	2	0,2 %
Diplôme d'études secondaires (DES)	-	-	4	0,3 %
Attestation d'études collégiales (AEC)	4	0,3 %	17	1,3 %
Diplôme de perfectionnement d'études collégiales	52	4,1 %	31	2,3 %
Diplôme d'études collégiales (DEC)	114	9,0 %	135	9,9 %
Certificat d'études universitaires	10	0,8 %	51	3,7 %
Baccalauréat	534	42,0 %	527	38,9 %
Maîtrise	408	32,1 %	452	33,4 %
Doctorat	98	7,7 %	103	7,6 %
Post-doctorat	-	-	2	0,2 %
Sans mention	52	4,0 %	30	2,2 %
Total réseau	1272	100 %	1354	100 %

Un premier examen révèle que 81,8 % des enseignants du réseau collégial privé possédaient au moins un baccalauréat en 1999-2000, comparativement à 79,9 % en 2006-2007. Le pourcentage de détenteurs du seul baccalauréat a diminué de 3,1 % de 1999-2000 à 2006-2007, mais celui des détenteurs de maîtrise a, quant à lui, augmenté de 1,3 %. La proportion des enseignants détenteurs d'un doctorat est restée sensiblement la même. De plus, les plus récentes statistiques du CORREP (2006-2007) révèlent que 14 % des enseignants du réseau n'ont pas fréquenté l'université, à peu de chose près la même proportion qu'en 1999-2000 (13,4 %). Par ailleurs, en 2006-2007, une quarantaine d'enseignants de plus détenaient un certificat d'études universitaires, soit une augmentation de leur pourcentage de 2,9 % par rapport à celui de 1999-2000.

En ce qui a trait à la formation en pédagogie (diplôme d'études supérieures en enseignement collégial ou certificat en enseignement collégial), le CORREP ne fournit des données sur cette variable que pour certains collèges et ne spécifie pas de quelle formation il s'agit. Il s'avère donc impossible de dénombrer combien d'enseignants possédaient l'un ou l'autre de ces diplômes.

4.1.4 Les années d'expérience

Examinons maintenant le nombre d'années d'expérience en enseignement collégial des enseignants du réseau collégial privé. Le tableau 4.5 les répartit en deux catégories : les enseignants qui ont quatre ans et moins d'expérience et ceux qui en ont cinq et plus.

Tableau 4.5 Distribution des enseignants du réseau collégial privé selon le nombre d'années d'expérience en 1999-2000 et en 2006-2007.

Années d'expérience en enseignement collégial	1999-2000		2006-2007	
	Nombre d'enseignants	Taux pour le réseau	Nombre d'enseignants	Taux pour le réseau
0-4 ans	471	37,0 %	450	33,2 %
5 ans et plus	801	63,0 %	904	66,8 %
Total réseau	1272	100 %	1354	100 %

Il ressort de ces données qu'en 2006-2007, les deux tiers des enseignants du réseau collégial privé travaillaient dans un collège depuis au moins cinq ans, soit 3,8 % de plus qu'en 1999-2000.

De cette section, qui visait à établir un portrait des enseignants du réseau collégial privé, et malgré plusieurs trous dans les données, les éléments suivants se dégagent :

- Environ 65 % des collèges ont connu une légère augmentation de leur personnel enseignant au cours des dernières années ;
- Ce personnel se compose d'environ 5 % plus de femmes ;
- Une faible tendance à l'augmentation de la précarité semble se dessiner ;
- La proportion de l'effectif enseignant constituée de diplômés universitaires de premier cycle se maintient autour de 80 % ;
- En 2006-2007, le tiers des enseignants avait quatre ans ou moins d'expérience.

4.2 Les résultats quantitatifs du questionnaire d'enquête

4.2.1 Les positions des enseignants par rapport à la réforme

Cette section comporte des statistiques descriptives présentant, d'une part, la position des 129 répondants au questionnaire de notre recherche concernant les moyens d'information qu'ils utilisent pour se renseigner sur la réforme ainsi que leurs besoins à cet égard et, d'autre part, leur perception d'eux-mêmes en tant que nouveaux enseignants. Comme nous l'avons expliqué au chapitre 3, nous avons repéré les nouveaux enseignants à partir des listes obtenues des 14 collèges participants. Sur les 1093 recensés, 569 correspondaient à nos critères de recherche. Lors de l'envoi du questionnaire, ils n'étaient plus que 411 à faire partie de l'échantillon. De ce nombre, 148 y ont répondu. Cependant, à la suite du dépouillement, seulement 129

questionnaires pouvaient être considérés dans l'analyse des données. De plus, quelques répondants ont omis de répondre à certaines questions. Par souci d'exactitude, pour chacun des cas où cela s'est produit, nous le signalerons au cours de l'analyse des résultats.

4.2.1.1 Les sources d'information et de documentation sur la réforme

Le tableau 4.6 indique à quel moment ou par l'intermédiaire de quelle personne 128 de nos répondants ont entendu parler pour la première fois de la réforme, l'un d'eux précisant ne pas en avoir entendu parler.

Tableau 4.6 Circonstances dans lesquelles les enseignants, détenteurs ou non d'un diplôme en enseignement collégial, ont entendu parler de la réforme pour la première fois.

Première circonstance	n	Diplôme en enseignement collégial		Taux des répondants
		Oui	Non	
1. En discutant avec mes collègues enseignants (Q1.4)	43	1	42	33,6 %
2. Lors de ma formation universitaire (Q1.1)	28	11	17	21,9 %
3. Par les médias (Q1.6)	19	5	14	14,8 %
4. En discutant avec d'autres membres du personnel (direction, professionnel) (Q1.5)	13	0	13	10,2 %
5. En étant sollicité pour participer à la présente recherche (Q1.7)	9	0	9	7,0 %
6. Lors de mon entrevue d'embauche (Q1.3)	8	1	7	6,3 %
7. Autres (Q1.8)	6	2	4	4,7 %
8. En lisant des articles spécialisés sur le sujet (Q1.2)	2	0	2	1,6 %
Total	128	20	108	100 %

Près de la moitié des enseignants (43,8 %) mentionnent que les discussions avec des collègues de leur établissement (collègues immédiats ou autres membres du personnel) constituent leur première source de renseignements. Signalons qu'au point 7 du tableau, *autres*, celui-ci se rapporte à la formation collégiale ou bien à des discussions avec des membres de leur famille ou avec des enseignants de l'école de leurs enfants.

Souvenons-nous que notre échantillon comprend 20 enseignants détenant un diplôme d'études supérieures en enseignement collégial. Nous avons répertorié au tableau 4.6 la circonstance principale dans laquelle chacun d'entre eux a entendu parler de la réforme. On observe que seulement onze d'entre eux ont reçu de l'information sur la réforme durant leur formation

universitaire. Les neuf autres notent en avoir entendu parler pour la première fois dans d'autres circonstances.

Par ailleurs, les répondants ont été invités à classer par ordre d'importance les douze sources de renseignement sur la réforme au collégial qui leur étaient soumises ; 127 répondants sur 129 l'ont fait. Le tableau 4.7 les énumère par ordre décroissant.

Tableau 4.7 Sources de renseignement sur la réforme au collégial classées par les enseignants selon l'importance qu'ils leur accordent.

Sources de renseignement	Degré d'importance			
	Aucunement important	Peu important	Important	Très important
1- Le coordonnateur du département (programme) (Q2.4) (Moyenne = 3,04 Écart type = ,91)	7,9 %	15,7 %	40,2 %	36,2 %
2- Les collègues du département (programme) (Q2.7) (Moyenne = 2,91 Écart type = ,83)	6,3 %	20,5 %	48,8 %	24,4 %
3- Les formations d'appoint (Q2.11) (Moyenne = 2,93 Écart type = ,95)	9,4 %	20,3 %	37,5 %	32,8 %
4- La direction des études (Q2.2) (Moyenne = 2,92 Écart type = ,91)	7,1 %	23,6 %	38,6 %	30,7 %
5- La lecture d'ouvrages ou d'articles (Q2.3) (Moyenne = 2,75 Écart type = ,86)	9,4 %	23,6 %	48,8 %	18,1 %
6- Les professionnels du collège (Q2.12) (Moyenne = 2,65 Écart type = ,91)	13,4 %	24,4 %	45,7 %	16,5 %
7- L'Internet (Q2.1) (Moyenne = 2,57 Écart type = 1,01)	18,1 %	26,8 %	34,6 %	20,5 %
8- Les chercheurs du collégial (Q2.6) (Moyenne = 2,32 Écart type = ,96)	23,6 %	32,3 %	32,3 %	11,8 %
9- Les enseignants en dehors du département ou du programme (Q2.9) (Moyenne = 2,24 Écart type = ,84)	20,5 %	40,2 %	33,9 %	5,5 %
10- Les enseignants d'autres collèges (Q2.8) (Moyenne = 2,20 Écart type = ,85)	22,8 %	39,4 %	32,3 %	5,5 %
11- Le milieu universitaire (Q2.5) (Moyenne = 2,14 Écart type = ,98)	32,3 %	31,5 %	26,0 %	10,2 %
12- Les experts du marché du travail (Q2.10) (Moyenne = 1,95 Écart type = ,95)	39,4 %	34,6 %	17,3 %	8,7 %

Il semble que les collègues, particulièrement ceux du même département ou du même programme, soient non seulement la première source d'information sur la réforme, mais aussi la plus significative quand vient le moment de se documenter plus en profondeur sur le sujet. En fait, l'ensemble des ressources humaines du collège compte parmi les sources sûres vers

lesquelles les nouveaux enseignants se tournent pour mettre à jour leurs connaissances à ce chapitre. Les enseignants disent se renseigner notamment auprès du *coordonnateur du département ou du programme*, des *collègues du département ou du programme*, de la *direction des études* ainsi que des *professionnels du collège*. Les trois autres sources complétant ce palmarès correspondent plus à des démarches individuelles (*formations d'appoint, lecture d'ouvrages ou d'articles spécialisés et Internet*). Les sources considérées comme les moins significatives sont les personnes étrangères au département ou au collège : les collègues en dehors de l'équipe à laquelle le répondant était affecté, les différents experts, c'est-à-dire les *chercheurs des milieux collégial et universitaire* ainsi que les *experts du marché du travail*.

4.2.1.2 Les besoins par rapport à la réforme

Les besoins des 129 enseignants par rapport à la réforme et à son application sont répartis en quatre catégories touchant respectivement :

- la *formation* (le sentiment d'être suffisamment formés) ;
- la *sensibilisation* (le besoin d'être sensibilisés lors de l'arrivée dans le collège d'appartenance) ;
- l'*information* (le sentiment d'être suffisamment informés) ;
- l'*accompagnement* (le besoin de recevoir un soutien).

Le tableau 4.8 présente la position des enseignants par rapport à chacune de ces catégories.

Tableau 4.8 Besoins des enseignants par rapport à la réforme.

Position des enseignants	Formation		Sensibilisation		Information		Accompagnement	
	<i>n</i>	Taux	<i>n</i>	Taux	Taux	Taux	<i>n</i>	Taux
Oui	57	44,2 %	84	65,1 %	41	31,8 %	100	77,5 %
Non	72	55,8 %	45	34,9 %	88	68,2 %	29	22,5 %
Total	129	100 %	129	100 %	129	100 %	129	100 %

Si une majorité de nouveaux enseignants estime n'avoir pas été suffisamment sensibilisés à la réforme, ils sont moins nombreux à ressentir des besoins en ce qui concerne la formation et l'information. Cependant, dans une très large proportion, les répondants sont favorables à un accompagnement, qu'ils éprouvent ou non ces besoins.

Si nous croisons maintenant les données portant sur les besoins de formation, de sensibilisation et d'information avec celles concernant les besoins d'accompagnement, que révèlent-elles ? Le tableau 4.9 le montre et permet d'avoir un aperçu plus clair de la position des enseignants par rapport à l'accompagnement.

Tableau 4.9 Rapport entre le besoin d'accompagnement des enseignants et d'autres besoins au regard de la réforme.

Position des enseignants par rapport à des besoins	Besoins des enseignants	Accompagnement			
		Oui		Non	
		<i>n</i>	Taux	<i>n</i>	Taux
Oui	Formation	39	30,2 %	18	14,0 %
	Sensibilisation	70	54,2 %	14	10,9 %
	Information	26	20,2 %	15	11,6 %
Non	Formation	61	47,3 %	11	8,5 %
	Sensibilisation	30	23,3 %	15	11,6 %
	Information	74	57,4 %	14	10,9 %

Les enseignants qui se sentent suffisamment formés, sensibilisés ou informés se disent ouverts à un accompagnement dans une très grande proportion (*formation* : 61 sur 72 ou 84,7 % ; *sensibilisation* : 30 sur 45 ou 66,7 % ; *information* : 74 sur 88 ou 84,1 %), bien que ceux qui se sentent suffisamment sensibilisés soient moins enclins à le juger prioritaire. Parmi les enseignants qui expriment des besoins relatifs à ces trois catégories, ce sont ceux qui disent n'avoir pas été suffisamment sensibilisés qui jugent le plus souvent l'accompagnement primordial (70 sur 88 ou 79,6 %), alors que ceux qui croient avoir des besoins en matière de formation et d'information sont moins enclins à accepter un accompagnement (*formation* : 39 sur 57 ou 68,4 % ; *information* : 26 sur 41 ou 63,4 %).

En définitive, le questionnaire n'enquêtait pas sur le type d'accompagnement à offrir à la relève enseignante. Cependant, les résultats montrent que ce mode de perfectionnement demeure un moyen privilégié d'être au fait de la réforme.

4.2.2 Les enseignants et leur sentiment d'être novices

Il est difficile de s'engager sur le sujet de la réforme sans au préalable vérifier dans quelle mesure les enseignants se sentent ou non novices dans la profession. Dans le questionnaire, des énoncés

liés à plusieurs facteurs visaient à recueillir cette perception. À l'aide du tableau 4.10, regardons d'abord les éléments qui, selon les répondants, permettraient à un enseignant de cesser de se considérer comme novice.

Tableau 4.10 Énoncés des facteurs affranchissant l'enseignant de l'état de novice, classés selon le degré d'accord des répondants.

Énoncés	Totalement en désaccord	Partiellement en désaccord	Taux de désaccord	Partiellement d'accord	Totalement d'accord	Taux d'accord
Maîtriser le contenu des cours (Q14.8) (Moyenne = 3,40 Écart type = ,83)	6,3 %	3,9 %	10,2 %	32,8 %	57,0 %	89,8 %
Avoir de 3 à 5 ans d'expérience en enseignement collégial (Q14.3) (Moyenne = 3,10 Écart type = ,79)	3,9 %	14,8 %	18,7 %	47,7 %	33,6 %	81,3 %
Connaître son style comme enseignant (Q14.5) (Moyenne = 2,98 Écart type = ,79)	4,7 %	18,0 %	22,7 %	51,6 %	25,8 %	77,4 %
Participer au développement du programme (Q14.11) (Moyenne = 2,86 Écart type = ,86)	9,4 %	16,4 %	25,8 %	52,3 %	21,9 %	74,2 %
Être reconnu pour ses expériences professionnelles (Q14.7) (Moyenne = 2,89 Écart type = ,94)	10,9 %	17,2 %	28,1 %	43,8 %	28,1 %	71,9 %
Assumer des responsabilités au sein du département (Q14.1) (Moyenne = 2,62 Écart type = ,93)	15,6 %	22,7 %	39,2 %	45,3 %	16,4 %	61,7 %
Supporter le stress relatif au travail enseignant (Q14.12) (Moyenne = 2,52 Écart type = 1,00)	22,8 %	16,5 %	39,3 %	45,7 %	15,0 %	60,7 %
Être considéré par ses pairs comme l'un des leurs (Q14.6) (Moyenne = 2,70 Écart type = 1,01)	14,8 %	25,8 %	40,6 %	33,6 %	25,8 %	59,4 %
Assumer des responsabilités autres que l'enseignement au sein du collège (Q14.2) (Moyenne = 2,35 Écart type = ,98)	22,7 %	32,8 %	55,5 %	30,5 %	14,1 %	44,6 %
Connaître l'application de la réforme (Q14.4) (Moyenne = 2,28 Écart type = ,84)	18,0 %	42,2 %	60,2 %	32,8 %	7,0 %	39,5 %
Obtenir le statut de permanent (Q14.10) (Moyenne = 2,16 Écart type = 1,12)	38,3 %	24,2 %	62,5 %	20,3 %	17,2 %	37,5 %
Ne pas être le dernier du département à avoir été embauché (Q14.9) (Moyenne = 1,72 Écart type = ,94)	55,5 %	22,7 %	78,2 %	15,6 %	6,3 %	11,9 %

Deux éléments dominent ici, soit *maîtriser le contenu des cours* et *avoir de 3 à 5 ans d'expérience en enseignement collégial*. Les trois facteurs suivants concernent davantage l'impression qu'a le répondant de jouer efficacement son rôle dans la classe ou au sein d'une équipe départementale : *connaître son style comme enseignant*, *participer au développement du programme* et *être reconnu pour ses expériences professionnelles*. Les autres facteurs de la liste présentée dans le questionnaire seraient moins déterminants à ce chapitre. Paradoxalement, parmi ceux-là se trouve *connaître l'application de la réforme*.

Examinons maintenant, à l'aide de deux tableaux, jusqu'à quel point la condition d'emploi (être ou non permanent), le statut d'emploi (une charge à temps plein ou à temps partiel), l'âge ou le nombre d'années d'expérience influent sur le sentiment d'être novice en enseignement collégial.

Le tableau 4.11 détaille le rapport entre le sentiment d'être novice, les conditions d'engagement et le statut des enseignants.

Tableau 4.11 Sentiment d'être un nouvel enseignant selon la condition d'engagement et le statut.

Conditions d'engagement	Statut	Le sentiment d'être novice			
		Oui		Non	
		<i>n</i>	Taux de la ligne	<i>n</i>	Taux de la ligne
Permanent	Temps complet	8	23,5 %	26	76,5 %
	Temps partiel	1	33,3 %	2	66,7 %
	Chargé de cours	0	0,0 %	1	100 %
Total des permanents		9	23,7 %	29	76,3 %
Non permanent	Temps complet	13	76,5 %	4	23,5 %
	Temps partiel	12	54,6 %	10	45,4 %
	Chargé de cours	33	75,0 %	11	25,0 %
	Contractuel	6	85,7 %	1	14,3 %
Total des non permanents		64	71,1 %	26	28,9 %
Total		73	57,0 %	55	43,0 %

Des 128 répondants au questionnaire, 57,0 % se perçoivent comme de nouveaux enseignants, peu important leurs conditions d'emploi. Cependant, deux constats s'imposent :

- La précarité d'emploi a une incidence importante sur le sentiment d'être novice. En effet, seulement 23,7 % des enseignants permanents se sentent novices comparativement à 71,1 % des non permanents.
- La catégorie des chargés de cours, constituée en grande majorité de non permanents (44 répondants sur 45) et formant la deuxième plus nombreuse de l'échantillon (25,8 % des

répondants) est celle où l'on retrouve le plus d'enseignants se percevant comme des novices (33 répondants, soit 73,3 % de ceux qui ont ce statut).

Le tableau 4.12 complète ce portrait en mettant en relief l'influence de l'âge et de l'expérience au collégial sur le sentiment d'être novice. Pour obtenir ces résultats, nous avons croisé les données relatives à ces éléments.

Tableau 4.12 Sentiment d'être un nouvel enseignant selon l'âge et l'expérience au collégial.

Âge	Expérience au collégial	Le sentiment d'être novice			
		Oui		Non	
		<i>n</i>	Taux de la ligne	<i>n</i>	Taux de la ligne
30 ans et moins	0-4 ans	24	82,8 %	5	17,2 %
	5-13 ans	2	66,7 %	1	33,3 %
Total 30 ans et moins		26	81,3 %	6	18,3 %
31-40 ans	0-4 ans	25	75,8 %	8	24,2 %
	5-13 ans	4	16,0 %	21	84,0 %
Total 31-40 ans		29	50,0 %	29	50,0 %
41 ans et plus	0-4 ans	12	70,6 %	5	29,4 %
	5-13 ans	6	28,6 %	15	71,4 %
Total 41 ans et plus		18	47,4 %	20	52,6 %
Total		73	57,0 %	55	43,0 %

Il découle de ces chiffres que plus on est jeune et sans expérience, plus on se sent novice en enseignement collégial. De fait, 81,3 % des répondants âgés de 30 ans ou moins se sentent novices comparativement à leurs collègues âgés de 31 à 40 ans (50 %) ou à ceux de 41 ans et plus (47,4 %). Nous observons aussi que dans chaque catégorie d'âge, il y a une tendance plus forte à se sentir novice chez les enseignants ayant moins de quatre ans d'expérience que chez leurs collègues plus expérimentés.

Afin de préciser et de mieux faire comprendre l'évolution de ce sentiment d'être novice, nous indiquons au tableau 4.13, pour chaque année réelle d'expérience en enseignement collégial, le nombre de répondants au questionnaire ayant pris une position ou l'autre.

Tableau 4.13 Sentiment d'être un nouvel enseignant selon le nombre d'années d'expérience.

Expérience au collégial	Le sentiment d'être novice			
	Oui		Non	
	<i>n</i>	Taux de la ligne	<i>n</i>	Taux de la ligne
0 an	10	83,3 %	2	16,7 %
1 an	17	94,4 %	1	5,6 %
2 ans	18	85,7 %	3	14,3 %
3 ans	8	50,0 %	8	50,0 %
4 ans	8	66,7 %	4	33,3 %
5 ans	6	46,2 %	7	53,8 %
6 ans	2	18,2 %	9	81,8 %
7 ans	2	25,0 %	6	75,0 %
8 ans	1	25,0 %	3	75,0 %
9 ans	1	25,0 %	3	75,0 %
10 ans	-	0,0 %	6	100 %
11 ans	-	0,0 %	1	100 %
12 ans	-	0,0 %	1	100 %
13 ans	-	0,0 %	1	100 %

On découvre que le pourcentage de ceux qui enseignent depuis moins de deux ans et qui éprouvent le sentiment d'être novices excède de beaucoup 80 %. Entre la troisième et la quatrième année, seulement la moitié environ des enseignants éprouve encore ce sentiment, une proportion qui continue de chuter progressivement à mesure que les années d'expérience s'accumulent. Le sentiment d'être novice n'est plus attesté dans notre échantillon à partir de la dixième année d'expérience.

Attardons-nous à présent au lien entre la scolarité des répondants et le sentiment d'être novice en enseignement collégial (tableau 4.14).

Tableau 4.14 Sentiment d'être un nouvel enseignant selon la scolarité.

Niveau de scolarité	Le sentiment d'être novice			
	Oui		Non	
	<i>n</i>	Taux de la ligne	<i>n</i>	Taux de la ligne
Sans baccalauréat	13	76,5 %	4	23,5 %
Avec baccalauréat	20	54,1 %	17	45,9 %
Gradués	39	53,4 %	34	46,6 %

Ce tableau montre que ce sont les répondants qui ont une scolarité inférieure à un baccalauréat qui admettent le plus souvent se sentir novices. Cependant, plus de la moitié des autres avouent se percevoir également ainsi malgré leur scolarité, de sorte que ce facteur n'est pas aussi déterminant qu'on pouvait s'y attendre.

Pour terminer l'examen du sentiment d'être novice chez les répondants de notre échantillon, voyons leur répartition dans les trois secteurs de formation au collégial. Le tableau 4.15 établit cette comparaison.

Tableau 4.15 Sentiment d'être un nouvel enseignant selon le secteur d'enseignement.

Secteur d'enseignement	Le sentiment d'être novice			
	Oui		Non	
	<i>n</i>	Taux de la ligne	<i>n</i>	Taux de la ligne
Programmes techniques	39	66,1 %	20	33,9 %
Programmes pré-universitaires	20	57,1 %	15	42,9 %
Formation générale	14	42,4 %	19	57,6 %

Ce tableau permet de voir que les répondants du secteur technique se sentent novices dans une plus large proportion (66,1 %). Par contre, près de 60 % de leurs collègues de la formation pré-universitaire éprouvent aussi ce sentiment, tandis que celui-ci est moins présent chez les enseignants de la formation générale (42,4 %).

Comment expliquer l'ensemble de ces données ? L'analyse des autres résultats des collectes de données permettra-t-elle de les clarifier ? Nous avons signalé précédemment les points de vue de chercheurs à propos de l'insertion professionnelle (voir le chapitre 2). Ceux-ci faisaient un lien entre le sentiment d'être novice éprouvé par les enseignants et l'estimation qu'ils font de leur maîtrise de divers critères de compétence. Cependant, les résultats d'analyse descriptive que nous venons de présenter laissent croire que ce sentiment dépendrait plutôt des conditions d'emploi, de l'âge et du secteur d'enseignement.

Par ailleurs, au chapitre précédent, nous avons posé plusieurs hypothèses concernant l'influence de ces aspects sur l'importance attachée à la mise en place de la réforme dans les collèges et sur l'engagement des enseignants dans l'application de celle-ci. Ces hypothèses se vérifient-elles ? Penchons-nous sur les analyses statistiques des hypothèses afin de le découvrir.

4.2.3 Analyse quantitative des hypothèses de la recherche

Les résultats quantitatifs présentés ci-dessous proviennent de l'analyse des réponses obtenues dans le questionnaire de la recherche au regard des neuf hypothèses énoncées au chapitre 3. Cette analyse décrit l'influence que peuvent avoir sur les variables indépendantes tant les variables dépendantes et intervenantes que leur interaction. À la suite de l'analyse des résultats de chacune de ces hypothèses seront résumées les réactions des enseignants interviewés à leur sujet lors des entrevues évaluatives. Toutefois, étant donné le nombre de résultats obtenus pour certaines hypothèses, nous avons fait le choix délibéré de ne consulter les enseignants que sur les résultats qui surprenaient davantage ou semblaient les plus porteurs *d'a priori*.

4.2.3.1 Les hypothèses relatives à la gestion administrative

Débutons par la présentation des résultats des hypothèses qui portent sur les aspects de la gestion administrative découlant de la réforme, c'est-à-dire les résultats qui rendent compte de la perception qu'ont les répondants des actions posées par les collègues en vue de son application (les conditions d'admission élargies ; les mesures destinées à favoriser la réussite de l'élève ; les standards de réussite ; la mise en œuvre des nouveaux programmes, etc.).

► Hypothèse 1

Selon le nouvel enseignant, les *conditions de travail* et les *critères d'embauche* influent sur l'importance qu'il accorde à la *gestion administrative* du collègue, peu important son *secteur d'enseignement* et son *statut*.

Le modèle d'analyse des variances associé à cette première hypothèse a permis de calculer le niveau de signification de chacune des variables en jeu et de mesurer l'influence que ces variables et leurs interactions peuvent avoir sur la perception de la gestion administrative. Le tableau 4.16 présente les résultats des différents tests *F* (ANOVA) effectués.

Tableau 4.16 Résultats de l'analyse des variances du modèle associé à l'hypothèse 1, pour la variable dépendante *gestion administrative*.

Variable dépendante : Gestion administrative

Source	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle	290905,31	15	19393,69	1029,50	,000
Secteur d'enseignement	247,98	2	123,99	6,58	,002
Statut	28,62	1	28,62	1,52	,220
Conditions de travail	213,56	1	213,56	11,34	,001
Critères d'embauche	284,31	1	284,31	15,09	,001
Secteur d'enseignement * Statut	97,14	2	48,57	2,58	,080
Secteur d'enseignement * Conditions de travail	177,01	2	88,51	4,70	,011
Secteur d'enseignement * Critères d'embauche	63,06	2	31,53	1,67	,192
Statut * Conditions de travail	36,52	1	36,52	1,94	,167
Statut * Critères d'embauche	31,66	1	31,66	1,68	,197
Conditions de travail* Critères d'embauche	66,85	1	66,85	3,55	,062
Erreur	2128,69	113	18,84		
Total	293034,00	128			

Ce tableau révèle d'abord que la variable intervenante *statut* ne s'est pas avérée significative. Ensuite, il laisse voir que les variables indépendantes *conditions de travail* et *critères d'embauche* ainsi que la variable intervenante *secteur d'enseignement* sont, elles, significatives. Cependant, il apparaît que seules les variables *secteur d'enseignement* et *conditions de travail* produisent une interaction significative ($F_{(2, 113)} = 4,70 ; p = ,011$). C'est pourquoi l'analyse que nous ferons de l'hypothèse 1 concernant la variable *gestion administrative* ne portera que sur cette interaction et sur la variable *critères d'embauche* ($F_{(1, 113)} = 15,09 ; p = ,001$).

Examinons en premier lieu cette dernière. Le tableau 4.17 présente les moyennes et les écarts types rendant compte de la perception qu'ont de la variable *gestion administrative* le sous-groupe formé des répondants attribuant de l'importance à la variable *critères d'embauche* et de celui qui lui en accorde peu.

Tableau 4.17 Moyennes et écarts types des sous-groupes de la variable *critères d'embauche*, pour la variable dépendante *gestion administrative*.

Variable dépendante : Gestion administrative

Critères d'embauche	Moyenne	Écart-type	n
Peu important	45,32	5,29	69
Important	50,12	4,55	60
Total	47,55	5,49	129

Ce tableau permet de tirer les conclusions suivantes :

- Les enseignants qui ont jugé importants les critères d'embauche ont tendance à accorder aussi plus d'importance aux aspects de la gestion administrative liés à la réforme.
- Ceux qui n'y attachent pas d'importance ont une perception inverse de la variable *gestion administrative*.

Ces conclusions confirment l'effet prévu par l'hypothèse de la variable indépendante *critères d'embauche* sur la variable dépendante *gestion administrative*.

Dans un deuxième temps, voyons ce qu'il en est de l'interaction entre les variables *secteur d'enseignement* et *conditions de travail*. Le tableau 4.18 présente les moyennes et les écarts types des sous-groupes ayant jugé les critères d'embauche peu importants ou importants, répartis selon le secteur d'enseignement.

Tableau 4.18 Moyennes et écarts types des variables en interaction (secteur d'enseignement et conditions de travail), pour expliquer la variabilité de la variable dépendante gestion administrative.

Variable dépendante : Gestion administrative

		Secteur					
		général		Pré-universitaire		technique	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Conditions de travail	Peu important	45,22	4,99	41,80	5,81	47,00	4,62
	Important	48,52	4,25	50,47	4,58	49,97	4,64

À la lecture de ce tableau, on observe une certaine disparité entre les enseignants des trois secteurs. La figure 4.1 illustre bien cette différence.

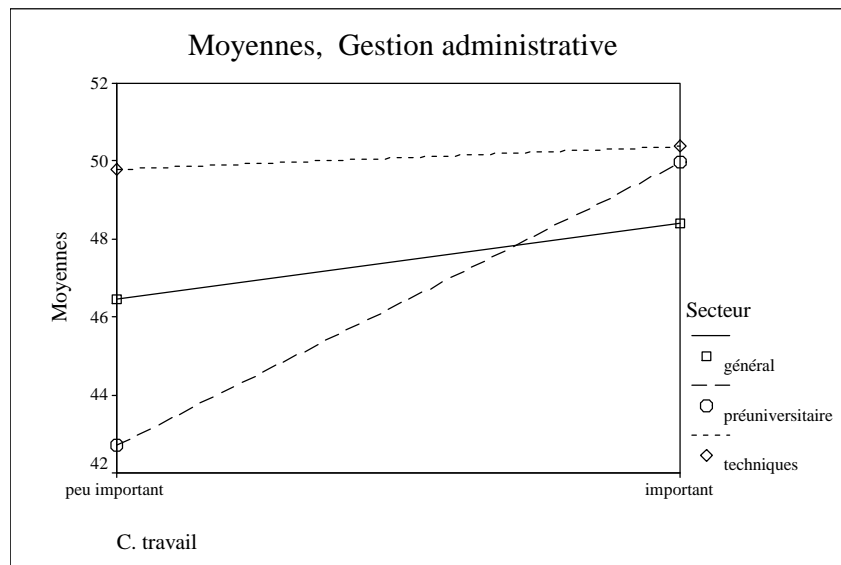


Figure 4.1 Illustration de l'interaction entre les variables *secteur d'enseignement* et *conditions de travail*, pour la variable *gestion administrative*.

Ce tableau permet de tirer les conclusions suivantes :

- Dans le cas des enseignants des secteurs général et technique, l'écart des moyennes est trop restreint pour permettre d'affirmer que leur position par rapport à la variable *conditions de travail* influe significativement sur la perception qu'ils ont de la gestion administrative liée à la réforme – quelle que soit leur position sur la variable indépendante, ils ont sensiblement la même perception.
- Dans le cas des enseignants du secteur pré-universitaire, l'écart beaucoup plus prononcé des moyennes montre que l'influence de la variable *conditions de travail* sur la perception des aspects de la gestion administrative liés à la réforme est significative, ce qui contredit partiellement l'hypothèse posée.

Considérant ces observations, on peut conclure que l'hypothèse 1 n'est qu'en partie vérifiée puisque, contrairement à ce que celle-ci prédit, la variable intervenante *secteur d'enseignement*, quand il s'agit des enseignants du secteur pré-universitaire, interagit de telle façon avec la variable *conditions de travail* qu'il s'ensuit une variabilité dans la perception de la gestion administrative. L'autre variable intervenante *statut* ne modifie en rien la position des enseignants puisqu'elle n'interfère pas de façon significative avec les variables indépendantes sur la variable dépendante *gestion administrative*.

Ces résultats nous étonnent car nous nous attendions à voir l'hypothèse contredite dans le cas de la variable *statut*. En effet, dans le discours entendu ici et là dans le réseau collégial, tous

semblent convenir que le statut (*temps complet* ou *temps partiel*) influe sur la perception des enseignants. Quant aux deux variables indépendantes (les *conditions de travail* et les *critères d'embauche*) censées influencer sur l'importance accordée à la gestion administrative, elles se sont effectivement révélées significatives.

Que pensent les enseignants interviewés du résultat concernant le statut ?

Pour examiner les résultats de cette première hypothèse, nous nous sommes arrêtés seulement aux commentaires visant à expliquer pourquoi le statut n'influencerait pas la perception des répondants au questionnaire à l'égard de la gestion administrative de la réforme dans les collèges. Tout comme ce fut le cas pour l'équipe de recherche, ce résultat a surpris les enseignants consultés, car pour eux, la charge de travail dans un collège influencerait sur l'engagement des enseignants par rapport à celui-ci. Six tentatives d'explications de ce surprenant résultat ont été avancées. Les trois premières mettent en relief des considérations liées au statut, tandis que les trois dernières concernent plutôt l'attitude du nouvel enseignant ou le soutien qu'il a reçu de ses collègues.

- a) Connaissant moins bien le programme, les enseignants à la leçon ou à temps partiel ne pourraient s'investir dans la gestion administrative autant que ceux à temps plein.
- b) Les enseignants à la leçon auraient une attitude passive par rapport à la réforme parce qu'ils reçoivent leur plan de cours sans avoir été associés à son élaboration. Ceux à temps partiel ou à temps plein devant assurer une présence au sein du collège peuvent faire évoluer la façon dont leur programme est appliqué au regard de la réforme.
- c) Les enseignants non permanents ne se sentiraient pas tenus de s'engager de façon significative au sein du collège.
- d) Les enseignants non permanents consacrerait plus de temps à leur enseignement parce qu'ils auraient à faire leurs preuves, contrairement à ceux ayant leur permanence.
- e) L'implication d'un enseignant dépend de sa personnalité et non de son statut d'emploi.
- f) Lors de discussions entre collègues, les anciens, dans les explications qu'ils donnent aux nouveaux, leur communiqueraient leurs perceptions par rapport à la réforme et à la gestion administrative de leur collège.

► Hypothèse 2

Selon le nouvel enseignant, la *pratique enseignante* influe sur l'importance qu'il accorde à la *gestion administrative* du collège, peu important son *sexe* et son *secteur d'enseignement*.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1997), une pratique enseignante appliquée selon les principes de la réforme requiert un engagement institutionnel plus soutenu. Il est donc logique que la position des nouveaux enseignants à son égard influe sur leur perception de la réforme. L'hypothèse 2 concerne alors plus strictement l'influence de la variable *pratique enseignante* sur la perception qu'ont l'ensemble des enseignants de la gestion administrative puisque

l'appartenance à l'un ou l'autre des secteurs d'enseignement n'oriente pas la perception que les enseignants ont de la gestion administrative. En ce qui concerne la variable *sexe de l'enseignant*, nous l'avons introduite dans l'hypothèse à la suite de plusieurs vérifications statistiques qui révélaient qu'elle constitue une donnée significative quand elle est en interaction avec la variable *pratique enseignante*.

Le tableau 4.19 présente les résultats des différents tests *F* (ANOVA) effectués en vue de mesurer l'influence tant des variables du modèle utilisé pour vérifier l'hypothèse 2 que de leurs principales interactions.

Tableau 4.19 Résultats de l'analyse des variances du modèle associé à l'hypothèse 2, pour la variable dépendante *gestion administrative*.

Variable dépendante : Gestion administrative

Source	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle	289845,172	10	28984,517	1072,549	,000
Pratique enseignante	35,611	1	35,611	1,318	,253
Secteur d'enseignement	192,968	2	96,484	3,570	,031
Sexe	189,628	1	189,628	7,017	,009
Pratique enseignante * Secteur d'enseignement	18,802	2	9,401	,348	,707
Pratique enseignante * Sexe	166,173	1	166,173	6,149	,015
Secteur d'enseignement * Sexe	41,035	2	20,518	0,759	,470
Erreur	3188,828	118	27,024		
Total	293034,000	128			

Au premier coup d'œil, on remarque que, prises individuellement, seulement les variables intervenantes *secteur d'enseignement* et *sexe* sont significatives par rapport à la perception de la gestion administrative et que la variable indépendante *pratique enseignante* ($F_{(1, 118)} = 1,31$; $p = ,253$), elle, ne l'est pas. Par contre, cette dernière interagit de façon significative avec la variable *sexe* ($F_{(1, 118)} = 6,14$; $p = ,015$). C'est pourquoi l'analyse qui va suivre portera, d'une part, sur cette interaction et, d'autre part, sur la variable *secteur d'enseignement* ($F_{(2, 118)} = 3,57$; $p = ,031$).

Examinons d'abord l'effet de l'interaction. Le tableau 4.20 présente les moyennes et les écarts types des sous-groupes concernés.

Tableau 4.20 Moyennes et écarts types des variables en interaction (*pratique enseignante et sexe*), pour expliquer la variabilité de la variable dépendante *gestion administrative*.

Variable dépendante : Gestion administrative

		Sexe			
		Homme		Femme	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Pratique enseignante	Peu difficile	47,28	4,28	47,79	5,32
	Difficile	44,08	6,79	49,32	4,50

À première vue, les enseignantes faisant partie de la catégorie qui juge difficile la pratique enseignante attribuent une importance plus grande à la gestion administrative que leurs collègues de sexe masculin appartenant au même groupe. Cependant, les enseignants appartenant à la catégorie qui la juge peu difficile obtiennent, à peu de chose près, les mêmes moyennes, peu importe leur sexe.

La figure 4.2 illustre la variation de l'influence de la variable *pratique enseignante* lorsqu'elle interagit avec la variable *sexe*.

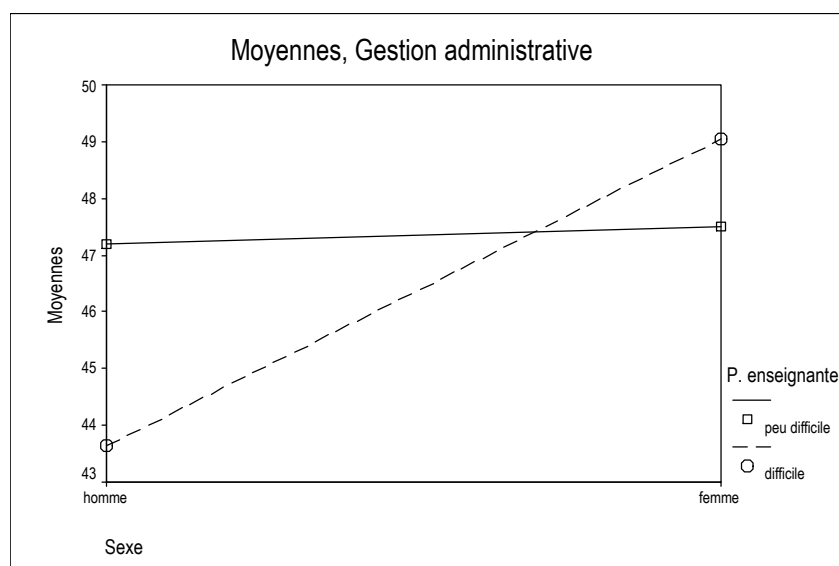


Figure 4.2 Illustration de l'interaction entre les variables *pratique enseignante* et *sexe*, pour la variable *gestion administrative*.

Les courbes de la figure montrent qu'il existe une forte disparité dans la perception des hommes et des femmes :

- Les hommes qui trouvent peu difficile la pratique enseignante attribuent à la gestion administrative liée à la réforme une relative importance, exactement comme les femmes.

- Les hommes qui trouvent la pratique enseignante difficile jugent peu importante la gestion administrative, alors que les femmes dans le même cas lui accordent une grande importance.

Bref, quelle que soit leur position par rapport à la pratique enseignante, les femmes accordent de l'importance à la gestion administrative, mais, du côté des hommes, seul le groupe de ceux qui estiment la pratique enseignante peu difficile a tendance à accorder de l'importance à cette variable dépendante.

Passons à présent aux résultats qui portent sur la variable intervenante *secteur d'enseignement*, toujours par rapport à l'importance attribuée aux aspects de la gestion administrative découlant de la réforme. Le tableau 4.21 présente les moyennes et les écarts types des sous-groupes de cette variable (*secteurs général, pré-universitaire et technique*) au regard de la variable dépendante *gestion administrative*.

Tableau 4.21 Moyennes et écarts types des sous-groupes de la variable *secteur d'enseignement*, pour la variable dépendante *gestion administrative*.

Variable dépendante : Gestion administrative

Secteur d'enseignement	Moyenne	Écart-type	n
Général	47,65	4,62	34
Pré-universitaire	47,65	4,62	35
Technique	45,51	6,81	59
Total	48,66	4,83	128

On découvre, à la lecture de ce tableau, que le sous-groupe du secteur technique a une moyenne significativement différente des deux autres sous-groupes (test Sheffe, $p = ,05$), dont la moyenne est la même. Il en ressort que le sous-groupe du secteur technique estime moins important tout ce qui se rattache à la gestion administrative dans le cadre de la réforme, contrairement aux sous-groupes des deux autres secteurs.

On peut donc conclure que l'hypothèse 2 n'est que partiellement vérifiée.

D'une part, la variable *pratique enseignante*, la seule indépendante de l'hypothèse, n'a pas en elle-même d'influence significative sur la perception de la gestion administrative. Toutefois, son interaction avec la variable intervenante *sexe* produit une variabilité sur ce plan. D'autre part, on constate que la variable *secteur d'enseignement* entraîne une variation dans la perception de la

gestion administrative indépendamment de la variable *pratique enseignante*. Comparativement à leurs collègues des autres secteurs d'enseignement, ceux du secteur technique seraient moins enclins à accorder de l'importance à la gestion administrative, ce qui va à l'encontre des prédictions de l'hypothèse.

Que pensent les enseignants interviewés de ces résultats ?

D'abord, le résultat révélant que les femmes jugeant la pratique enseignante plus difficile accordent plus d'importance à la gestion administrative a étonné plus de la moitié des participants (13/23) qui se sont prononcés. Voici les interprétations à ce sujet :

- a) Les hommes éprouveraient une forme de détachement émotif par rapport aux difficultés manifestées par leurs étudiants dans la classe, bref, ils « s'en font moins » ou dévoilent peu les problèmes que leur pose cet aspect de la profession. Ils seraient aussi moins perfectionnistes que les femmes et prendraient plus de libertés dans leur travail.
- b) Les femmes seraient plus conformistes et perfectionnistes. Ainsi, elles répondraient avec plus de célérité aux demandes de l'administration des collèges. Elles auraient plus d'attentes dans l'application des règles institutionnelles. Si elles éprouvent de la difficulté en classe, surtout les jeunes, elles auront plus tendance à chercher l'appui de la direction ou des collègues. Elles auraient aussi plus besoin que les hommes d'être confortées et valorisées dans leur pratique. La question suivante est soulevée : « Est-ce que les femmes se sentent plus à l'aise dans quelque chose d'encadré comparativement aux hommes ? »

Par contre, il est aussi ressorti qu'un enseignant, homme ou femme, éprouvant des difficultés, jette souvent le blâme sur l'organisation scolaire.

Puis, le résultat concernant les enseignants du secteur technique qui trouvent moins importants les aspects de la gestion administrative relatifs à la réforme en a laissé plusieurs cois. Ceux qui ont risqué une interprétation ont invoqué que les enseignants de ce secteur, du fait qu'ils sont spécialistes dans leur domaine, appliquent déjà une approche par compétences, ont moins besoin d'être encadrés ou ne veulent tout simplement pas s'embarasser de règles administratives supplémentaires.

Malgré tout, ce résultat étonne, car les enseignants de ce secteur sont perçus comme ayant beaucoup d'expérience mais peu de savoir sur le plan pédagogique.

► **Hypothèse 3**

L'accompagnement dans l'application de la réforme influe sur l'importance accordée par le nouvel enseignant à la *gestion administrative* du collège, et ce, en fonction de son *sexe* et de son *expérience au collégial*.

La recension des recherches présentée au chapitre 2 donnait à croire que l'accompagnement des nouveaux enseignants dans leur nouveau milieu de travail ou plus globalement dans la profession facilite leur adaptation à la réalité qui les attend. L'hypothèse 3 vise précisément à vérifier dans quelle mesure l'importance accordée à la variable *accompagnement* influe sur la perception de

la gestion administrative et comment les variables *sexe* et *expérience au collégial* viennent interférer dans ce rapport. Le tableau 4.22 fait voir les résultats des différents tests *F* (ANOVA) servant à vérifier cette hypothèse.

Tableau 4.22 Résultats de l'analyse des variances du modèle associé à l'hypothèse 3, pour la variable dépendante *gestion administrative*.

Variable dépendante : Gestion administrative

Source	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle	292331,10	7	41761,59	1590,72	,000
Accompagnement	214,07	1	214,07	8,15	,005
Sexe	367,31	1	367,31	13,99	,001
Expérience au collégial	90,90	1	90,90	3,46	,065
Accompagnement * Sexe	88,34	1	88,34	3,37	,069
Accompagnement * Expérience au collégial	60,21	1	60,21	2,29	,133
Sexe * Expérience au collégial	63,41	1	63,41	2,42	,123
Erreur	3202,90	122	26,25		
Total	295534,00	129			

Dans ce modèle d'analyse des variances, uniquement deux des trois variables apparaissent significatives par rapport à la variable dépendante *gestion administrative* : la variable indépendante *accompagnement* ($F_{(1,122)} = 8,15$; $p = ,005$) et la variable intervenante *sexe* ($F_{(1,122)} = 13,99$; $p = ,001$). La variable *expérience au collégial* ne peut être considérée comme suffisamment significative pour expliquer la variabilité de la variable dépendante.

Le tableau 4.23 présente les moyennes et les écarts types des deux sous-groupes s'étant montrés favorables ou non à un accompagnement.

Tableau 4.23 Moyennes et écarts types des sous-groupes de la variable *accompagnement*, pour la variable dépendante *gestion administrative*.

Variable dépendante : Gestion administrative

Accompagnement	Moyenne	Écart-type	n
Oui	48,23	4,83	100
Non	45,21	6,92	29
Total	47,55	5,49	129

On note que la moyenne des enseignants favorables à un accompagnement est plus élevée, ce qui indique que ce sous-groupe a tendance à percevoir les tâches associées à la gestion administrative comme plus importantes. Quant au tableau 4.24, il présente les moyennes et les écarts types

rendant compte de la perception que les hommes et les femmes, pris séparément, ont de la variable *gestion administrative*.

Tableau 4.24 Moyennes et écarts types des sous-groupes de la variable sexe, pour la variable dépendante *gestion administrative*.

Variable dépendante : Gestion administrative

Sexe	Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
Homme	45,45	6,00	42
Femme	48,56	4,95	87
Total	47,55	5,49	129

Les résultats mettent en relief, tout comme lors de l'analyse de l'hypothèse précédente, que les enseignantes ont plus tendance à accorder de l'importance aux tâches associées à la gestion administrative que leurs collègues masculins.

L'hypothèse 3 est donc partiellement vérifiée. Contrairement à nos prévisions, le modèle d'analyse révèle que *l'expérience au collégial* n'entre pas en jeu suffisamment pour être considérée comme significative quand il s'agit de définir le degré d'importance accordé à la gestion administrative par les enseignants, contrairement à *l'accompagnement*, qui représente un facteur déterminant à cet égard.

Que pensent les enseignants interviewés du résultat relatif à l'accompagnement ?

Puisque le résultat concernant le sexe des répondants au questionnaire est le même que celui de l'hypothèse précédente, l'interprétation des résultats portera seulement sur le rapport entre l'accompagnement des nouveaux enseignants et la gestion administrative.

Ce résultat est apparu difficile à saisir à certains enseignants interviewés, comme d'ailleurs tout ce qui est de l'ordre de la gestion administrative, qui demeure obscur à leurs yeux. Pour les autres, le résultat est l'évidence même et s'explique ainsi : un enseignant qui n'a pas besoin d'accompagnement n'aura pas de préoccupation au sujet de la gestion administrative, comparativement à celui qui a besoin d'encadrement et de suivi. Il est aussi apparu qu'avouer avoir besoin d'accompagnement demande une bonne dose d'humilité et de courage.

Cependant, les enseignants consultés ne se sont pas beaucoup attardés sur ce sujet et sont plutôt passés à l'évocation de leurs propres besoins d'accompagnement et des moyens qu'ils empruntent pour les combler. Ces données seront traitées ultérieurement.

4.2.3.2 Les hypothèses relatives à la gestion pédagogique

Examinons maintenant les résultats des six hypothèses qui portent sur la perception de la *gestion pédagogique* découlant de la réforme (vision commune du programme, développement d'un

programme par compétences incluant la formation fondamentale, promotion de l'innovation pédagogique, etc.). La gestion pédagogique concerne les modèles mis en avant dans le réseau collégial afin de rendre plus significatifs pour les étudiants les apprentissages qu'ils font.

► Hypothèse 4

Les conditions de travail et les critères d'embauche influent sur le degré de difficulté associé à la gestion pédagogique, peu importent l'âge et l'expérience au collégial du nouvel enseignant.

Comme le faisait ressortir la conclusion de l'hypothèse 1, la position par rapport aux critères d'embauche de l'ensemble des répondants au questionnaire et celle relative aux conditions de travail des répondants du secteur pré-universitaire influent sur le degré d'importance attribué à la gestion administrative découlant de la réforme. Cette perception est-elle identique quand il s'agit des stratégies pédagogiques à favoriser ? Deux raisons justifient qu'on pose la question :

- 1) D'après divers organismes (Comité paritaire, 2008 ; Fédération autonome du collégial, 2007, etc.), à la suite de la réforme de l'éducation, les responsabilités éducatives dévolues aux enseignants n'auraient cessé de s'accroître.
- 2) Comme il a été exposé au chapitre 2, les idées préconçues rattachées à une pratique influenceraient celle-ci.

Cette quatrième hypothèse vise à vérifier l'influence des variables *conditions de travail* et *critères d'embauche*, cette fois-ci sur la perception de la gestion pédagogique préconisée dans le cadre de la réforme. Elle postule aussi que dans cette relation, les variables *âge* et *expérience au collégial* des répondants n'interviendraient pas. Il nous semblait que tous les enseignants, quels que soient leur *âge* et leur *expérience au collégial*, éprouvaient des difficultés si les *conditions de travail* et si les raisons de leur engagement (les *critères d'embauche*) ne sont pas favorables à l'application d'une *gestion pédagogique* axée sur la réforme.

Le tableau 4.25 présente les résultats des différents tests *F* (ANOVA) effectués selon le modèle retenu pour vérifier cette hypothèse.

Tableau 4.25 Résultats de l'analyse des variances du modèle associé à l'hypothèse 4, pour la variable dépendante *gestion pédagogique*.

Variable dépendante : Gestion pédagogique

Source	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle	111935,25	15	7462,35	313,83	,000
Conditions de travail	9,55	1	9,55	,40	,528
Critères d'embauche	40,96	1	40,96	1,72	,192
Âge	2,76	2	1,38	,06	,944
Expérience	,02	1	,02	,00	,979
Conditions de travail * Critères d'embauche	2,17	1	2,17	,09	,763
Conditions de travail * Âge	142,00	2	71,00	2,99	,054
Conditions de travail * Expérience	8,72	1	8,72	,37	,546
Critères d'embauche * Âge	44,02	2	22,01	,93	,399
Critères d'embauche * Expérience	3,32	1	3,32	,14	,710
Âge * Expérience	215,98	2	107,99	4,54	,013
Erreur	2710,75	114	23,78		
Total	114646,00	129			

Au premier abord, ces résultats semblent aller à l'encontre des prévisions. Aucune des variables indépendantes (*conditions de travail* et *critères d'embauche*) et des variables intervenantes (*âge* et *expérience au collégial*) n'est significative en elle-même. Seules les interactions *conditions de travail* et *âge* ($F_{(2, 114)} = 2,99$; $p = ,054$) et *âge* et *expérience au collégial* ($F_{(2, 114)} = 4,54$; $p = ,013$) le sont, présentant un seuil d'erreur oscillant autour de 0,05.

Examinons avec attention ces deux interactions l'une après l'autre afin de bien faire ressortir les nuances des résultats obtenus.

Dans un premier temps, le tableau 4.26 présente les moyennes et les écarts types de la première, soit l'influence des variables *conditions de travail* et *âge* sur le degré de difficulté attribué à la gestion pédagogique.

Tableau 4.26 Moyennes et écarts types des variables en interaction (*conditions de travail* et *âge*), pour expliquer la variabilité de la variable dépendante *gestion pédagogique*.

Variable dépendante : Gestion pédagogique

		Conditions de travail			
		Peu important		Important	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Âge	30 ans et moins	29,88	3,52	26,71	4,70
	31-40 ans	30,96	4,50	28,89	4,44
	41 ans et plus	29,63	5,84	30,05	6,64

Ce tableau révèle que pour la catégorie des enseignants accordant de l'importance aux *conditions de travail*, le degré de difficulté attribué à une gestion pédagogique inspirée de la réforme varie en fonction de l'âge des répondants. La figure 4.3 clarifie ce rapport.

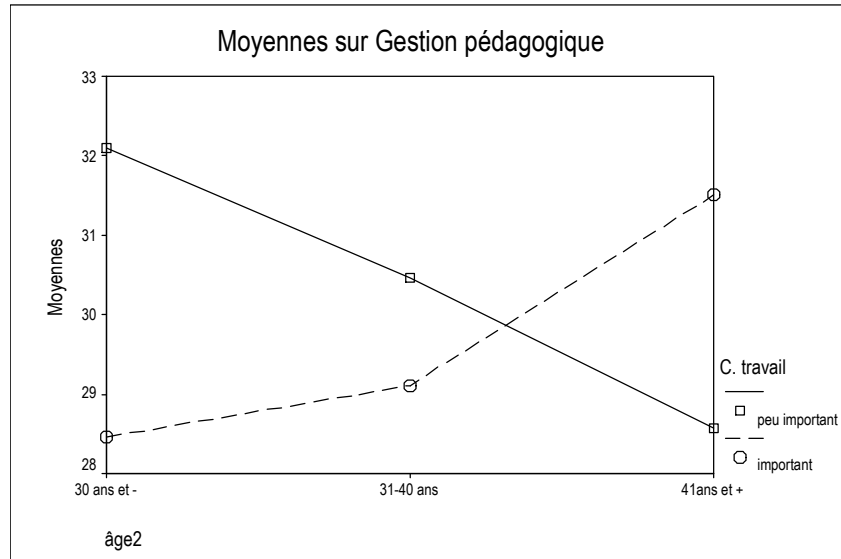


Figure 4.3 Illustration de l'interaction entre les variables *conditions de travail* et *âge*, pour la variable *gestion pédagogique*.

En examinant les courbes relatives aux conditions de travail (*peu important, important*), on découvre des divergences marquées entre les plus jeunes et les moins jeunes :

- Chez les enseignants de 30 ans ou moins, ceux qui accordent beaucoup d'importance aux conditions de travail ont tendance à percevoir comme moins difficiles les tâches associées au type de gestion pédagogique préconisée par la réforme, alors que ceux qui attribuent peu d'importance aux conditions de travail trouvent cette gestion plus difficile.
- Chez les enseignants de 31 à 40 ans, l'écart restreint entre les moyennes démontre que l'importance attribuée aux *conditions de travail* influe peu sur la perception qu'ils ont de la gestion pédagogique.
- Chez les enseignants de 41 ans et plus, la tendance est à l'opposé de celle des moins de 31 ans : ceux qui accordent peu d'importance aux conditions de travail ont tendance à trouver moins difficile d'appliquer une gestion pédagogique conforme aux principes de la réforme que ceux qui les considèrent importantes.

On peut donc affirmer que la position d'un enseignant à l'égard de ses conditions de travail peut influencer sur sa perception de la gestion pédagogique en fonction de son âge.

Dans un deuxième temps, le modèle d'analyse associé à l'hypothèse 4 a aussi mis en évidence une interaction significative entre variables intervenantes *âge* et *expérience au collégial* ($F_{(2, 114)} = 4,54; p = ,013$). Le tableau 4.27 présente les moyennes et les écarts types des sous-groupes des enseignants répartis en tranches d'âge et selon le nombre d'années d'expérience au collégial.

Tableau 4.27 Moyennes et écarts types des variables en interaction (*âge* et *expérience au collégial*), pour expliquer la variabilité de la variable dépendante *gestion pédagogique*.

Variable dépendante : Gestion pédagogique

		Expérience au collégial			
		0-4 ans		5-13 ans	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Âge	30 ans et moins	27,77	4,29	33,00	2,65
	31-40 ans	29,82	4,98	29,56	3,98
	41 ans et plus	32,12	5,13	28,05	6,57

La figure 4.4 montre comment joue cette interaction significative entre les variables *âge* et *expérience au collégial*.

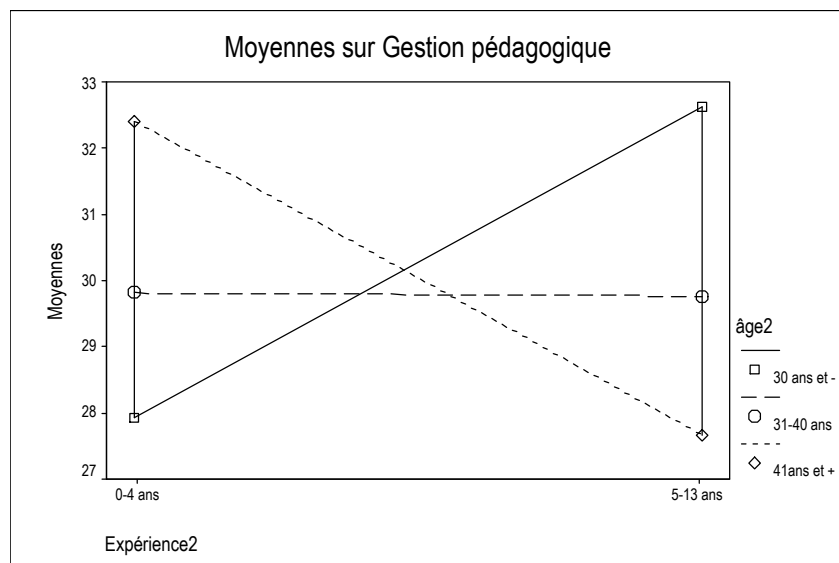


Figure 4.4 Illustration de l'interaction entre les variables *âge* et *expérience*, pour la variable *gestion pédagogique*.

À l'aide des courbes de cette figure, on observe à nouveau une tendance inverse entre les enseignants les plus jeunes et les plus âgés :

- Chez les moins de 30 ans, ceux qui ont peu d'expérience, paradoxalement, jugent moins difficile la gestion pédagogique que ceux qui en ont plus.
- Chez les 31-40 ans, peu importe l'expérience, le degré de difficulté attribué à la gestion pédagogique est le même, c'est-à-dire moyen.
- Chez les 41 ans ou plus, le degré de difficulté attribué à la gestion pédagogique est, comme il paraît logique, plus élevé pour les peu expérimentés et moins élevé pour les plus expérimentés.

Les résultats du modèle d'analyse montrent qu'aucune des deux variables indépendantes que nous avons crues significatives (les *conditions de travail* et les *critères d'embauche*) n'influent sur la perception que les nouveaux enseignants ont de la gestion pédagogique. Seule la variable *conditions de travail* s'est révélée telle quand elle entre en interaction avec la variable intervenante *âge*.

Par ailleurs, on peut également observer que les deux variables intervenantes de cette hypothèse (*âge et expérience au collégial*), dans leur interaction l'une avec l'autre, influent sur la perception que les nouveaux enseignants ont de la gestion pédagogique, les plus jeunes ayant à cet égard une perception complètement opposée à celle des plus âgés. Or, selon l'hypothèse, ni l'une ni l'autre des variables intervenantes ne devaient avoir d'effet, de sorte que l'on doit conclure que cette hypothèse est complètement infirmée.

Que pensent les enseignants interviewés du résultat portant sur le rapport entre l'expérience au collégial et l'âge des enseignants ?

Nous avons consulté les enseignants seulement en ce qui a trait aux résultats rendant compte de l'influence de l'interaction entre l'âge et l'expérience au collégial sur la gestion pédagogique, et ce, parce que, dans le milieu, on insiste souvent sur l'importance de l'expérience en enseignement.

Ces résultats ont particulièrement stimulé la réflexion parce que l'expérience ne semble pas être le facteur qui fera en sorte qu'un enseignant se montrera plus disposé à renouveler son enseignement et ne constitue pas une garantie qu'il fera tout pour que ses étudiants apprennent mieux.

D'abord, quatre interprétations sont énoncées par rapport aux enseignants plus jeunes et moins expérimentés, qui considèrent comme plutôt facile la gestion pédagogique de la réforme :

- a) La confiance en la capacité d'adaptation, l'enthousiasme, l'inconscience ressortiraient de ces résultats. Comme dit l'un des enseignants consultés : « Quand tu es jeune, tu te poses moins de questions. Quand tu matures, tu es confronté à des réalités et à des prises de conscience. »
- b) Les détenteurs d'une formation en enseignement collégial se trouveraient en plus grand nombre parmi les tout jeunes enseignants et, par conséquent, seraient formés aux impératifs de la réforme et en posséderaient le langage, d'où cette impression d'aisance qu'ils ressentent.
- c) Les jeunes enseignants emprunteraient sans trop y réfléchir le modèle d'enseignement qu'ils ont connu en tant qu'étudiants.
- d) Les jeunes enseignants craindraient d'avouer leurs difficultés.

Les interprétations concernant les enseignants âgés de plus de 40 ans et plus expérimentés qui trouvent facile la gestion pédagogique se résument ainsi : leur attitude correspondrait à un désir de bien faire les choses, de montrer leur engagement ou de relever des défis nouveaux.

Les réactions au sujet des jeunes répondants ayant plus de quatre ans d'expérience qui estiment difficile la gestion pédagogique de la réforme (dont la perception est à tout prendre à peu près la même que celle de leurs collègues plus âgés et moins expérimentés), sont les suivantes :

- a) Ils adopteraient une attitude conservatrice.
- b) Ils manifesterait une réticence ou éprouveraient des difficultés face aux changements parce qu'ils savent « déjà leur routine ».
- c) Leurs opinions, leurs méthodes ou leurs habitudes sur le plan pédagogique seraient plus définies ou formalisées.

En d'autres termes, ils auraient déjà pris des plis dans leur enseignement ou dans leur façon de le voir.

En ce qui concerne les plus âgés, ils auraient moins de réticences à admettre leur méconnaissance de l'approche par compétences ou leur difficulté à mettre en œuvre une gestion pédagogique conforme aux principes de la réforme.

► Hypothèse 5

La pratique enseignante influe sur le degré de difficulté du nouvel enseignant à s'adapter à la *gestion pédagogique* du collège, peu important son *expérience au collégial* et sa *scolarité*.

Telle que définie au chapitre 3, la pratique enseignante concerne les actions des enseignants liées à l'apprentissage de leurs étudiants, qu'elles soient menées en classe ou en dehors de la classe. Cette hypothèse était destinée, tout comme l'hypothèse 2, à vérifier l'incidence de cette variable sur la perception qu'ont les nouveaux enseignants, cette fois, de la gestion pédagogique plutôt qu'administrative. De plus, cette hypothèse-ci sera traitée en fonction des variables intervenantes *expérience au collégial* et *scolarité*. À propos de ces deux variables, on entend souvent qu'elles constituent des facteurs déterminants dans la façon dont un enseignant s'investit dans sa tâche.

Nous supposons, pour notre part, qu'elles n'entraient pas véritablement en jeu, car pour nous, tous les enseignants sans exception ont à cœur la qualité de leur pratique enseignante. Ils ne peuvent donc faire autrement que de tenir compte des aspects de la gestion pédagogique qui favorisent cette qualité, et la réforme vise précisément à donner une plus grande valeur à la formation.

Les résultats des différents tests F (ANOVA) réalisés pour mesurer l'influence des variables du modèle servant à vérifier cette hypothèse et ses principales interactions figurent au tableau 4.28.

Tableau 4.28 Résultats de l'analyse des variances du modèle associé à l'hypothèse 5, pour la variable dépendante *gestion pédagogique*.

Variable dépendante : Gestion pédagogique

Source	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle	111652,19	10	11165,22	611,99	,000
Pratique enseignante	411,20	1	411,20	22,54	,000
Expérience au collégial	,18	1	,18	,01	,921
Scolarité	68,80	2	34,40	1,89	,156
Pratique enseignante * Expérience au collégial	,14	1	,14	,01	,930
Pratique enseignante * Scolarité	78,00	2	39,00	2,14	,122
Expérience au collégial * Scolarité	,19	2	,09	,01	,995
Erreur	2152,81	118	18,24		
Total	113805,00	128			

Ce tableau révèle que la variable indépendante *pratique enseignante* est la seule à être significative ($F_{(1, 118)} = 22,54$; $p = ,000$). Le modèle démontre aussi que ni la variable *expérience au collégial* ($F_{(1, 118)} = 0,01$; $p = ,921$), ni la variable *scolarité* ($F_{(2, 118)} = 1,89$; $p = ,156$), ni aucune interaction de la variable indépendante et des variables intervenantes n'influent significativement sur la variable *gestion pédagogique*.

Examinons plus en profondeur pourquoi la variable indépendante *pratique enseignante* influe de façon si forte sur la perception de la gestion pédagogique. Le tableau 4.29 fournit les moyennes et les écarts types des sous-groupes considérant cette pratique comme *peu difficile* ou *difficile*.

Tableau 4.29 Moyennes et écarts types des sous-groupes de la variable *pratique enseignante*, pour la variable dépendante *gestion pédagogique*.

Variable dépendante : Gestion pédagogique

Pratique enseignante	Moyenne	Écart-type	n
Peu difficile	26,46	4,66	61
Difficile	32,00	3,87	68
Total	29,38	5,07	129

Il se dégage de ce tableau les conclusions suivantes :

- Le sous-groupe pour lequel la pratique enseignante représente peu de difficulté obtient une moyenne peu élevée, ce qui indique qu'il a tendance à trouver peu difficile la mise en œuvre d'une gestion pédagogique conforme aux principes de la réforme.
- Le second sous-groupe, composé des répondants qui perçoivent la pratique enseignante comme difficile, présente une moyenne élevée indiquant que ces enseignants jugent également difficile la gestion pédagogique.

Cette relation entre les deux variables est donc tout à fait cohérente et l'hypothèse 5 est complètement vérifiée.

Que pensent les enseignants interviewés de ce résultat ?

L'ensemble des enseignants ayant examiné ce résultat trouvent celui-ci logique et sensé. Le degré de difficulté perçu dans les différentes facettes de la pratique enseignante influence nécessairement celui ressenti à l'égard de la gestion pédagogique découlant de la réforme. En d'autres termes, le fait que tout aille bien dans sa pratique facilite à l'enseignant la tâche de s'investir dans la gestion pédagogique et lui permet de consacrer plus de temps à la compréhension d'un nouveau programme. Par contre, la situation inverse est tout aussi vraie. Quand un enseignant se bute contre des problèmes en classe, même s'il ne le montre pas, il en est affecté et il lui est difficile de se concentrer sur autre chose.

► Hypothèse 6

Les préoccupations professionnelles influent sur le degré de difficulté du nouvel enseignant à s'adapter à la gestion pédagogique du collège, peu important son âge et son expérience au collégial.

À l'origine de cette hypothèse se trouve l'idée que tous les enseignants, peu important leur âge et leur expérience au collégial, se donnent comme première préoccupation professionnelle d'assurer une gestion pédagogique susceptible de favoriser la réussite des collégiens, une orientation qui, ainsi que nous en avons abondamment fait état au premier chapitre, est centrale pour le ministère de l'Éducation depuis même avant la réforme.

Le tableau 4.30 rend compte des résultats obtenus à partir du modèle d'analyse des variances associé à cette hypothèse. Précisons que, dans le questionnaire, la notion de *préoccupations professionnelles* était directement rattachée à des exigences de la réforme au collégial.

Tableau 4.30 Résultats de l'analyse des variances du modèle associé à l'hypothèse 6, pour la variable dépendante *gestion pédagogique*.

Variable dépendante : gestion pédagogique

Source	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle	111933,8	10	11193,38	491,12	,000
Préoccupations professionnelles	150,8	1	150,76	6,61	,011
Âge	6,3	2	3,13	,14	,872
Expérience au collégial	3,5	1	3,47	,15	,697
Préoccupations professionnelles * Âge	56,9	2	28,43	1,25	,291
Préoccupations professionnelles * Expérience au collégial	34,8	1	34,84	1,53	,219
Âge * Expérience	189,7	2	94,84	4,16	,018
Erreur	2712,2	119	22,79		
Total	114646,0	129			

Ces calculs révèlent que le lien entre la variable indépendante *préoccupations professionnelles* et la variable dépendante *gestion pédagogique* est significative ($F_{(1, 119)} = 6,61$; $p = 0,011$). Le constat tiré lors de la vérification de l'hypothèse 4 vaut également dans ce cas-ci : les variables intervenantes *âge* et *expérience au collégial*, prises individuellement, ne sont pas significatives ; c'est plutôt leur interaction qui explique la variabilité du degré de difficulté attribué à la gestion pédagogique mise en œuvre au regard de la réforme au collégial ($F_{(2, 119)} = 4,16$; $p = 0,018$). Voyons plus précisément ces résultats.

Dans un premier temps, penchons-nous sur la variable *préoccupations professionnelles*. Le tableau 4.31 présente les moyennes et les écarts types des deux sous-groupes d'enseignants ayant des positions divergentes à cet égard.

Tableau 4.31 Moyennes et écarts types des sous-groupes de la variable *préoccupations professionnelles*, pour la variable dépendante *gestion pédagogique*.

Variable dépendante : Gestion pédagogique

Préoccupations professionnelles	Moyenne	Écart-type	n
Peu important	30,66	4,14	65
Important	28,08	5,61	64
Total	29,38	5,07	129

On remarque, comme c'était le cas aussi pour l'hypothèse précédente, une cohérence dans la position des enseignants. En effet, l'écart des moyennes révèle que le sous-groupe des enseignants qui estiment peu importantes les préoccupations professionnelles a tendance à percevoir comme plus difficile la gestion pédagogique, et inversement.

Quant à l'interaction significative *âge et expérience au collégial* sur la *gestion pédagogique*, les résultats que révèlent les écarts de moyennes concordent avec ceux obtenus à l'hypothèse 4 puisqu'il s'agit des mêmes variables intervenantes (voir leur analyse au tableau 4.27 et à la figure 4.4).

Ainsi, on peut conclure que l'hypothèse 6 n'est que partiellement vérifiée. D'une part, on constate que la seule variable indépendante de cette hypothèse (l'importance accordée aux *préoccupations professionnelles*) a une nette influence sur le degré de difficulté attribué à la mise en œuvre d'une gestion pédagogique inspirée de la réforme. D'autre part, selon le modèle d'analyse dicté par l'hypothèse, les deux variables intervenantes (*âge et expérience au collégial*) ne devaient pas influencer les résultats. Or, il est évident que tel n'est pas le cas.

Que pensent les enseignants interviewés des résultats ?

Les résultats relatifs à l'âge et à l'expérience au collégial ont déjà été discutés à l'hypothèse 4. Pour cette sixième hypothèse, seul le rapport entre les préoccupations professionnelles et la gestion pédagogique a été examiné.

Pour les enseignants, ce rapport est tout à fait logique et renvoie à une question d'attitude. En fait, un enseignant impliqué a nécessairement des préoccupations professionnelles. Il s'investit dans divers comités, est ouvert à des discussions qui dépassent bien souvent son champ d'expertise et partage sans crainte ses préoccupations. Quand se produit un changement institutionnel, départemental ou pédagogique, il sait de quoi il retourne et le processus d'adaptation est déjà amorcé en lui. Par contre, avoir des préoccupations professionnelles requiert une capacité de remettre en question sa pratique et une propension à le faire.

L'inverse est tout aussi logique : un enseignant qui n'est que peu ou pas préoccupé par les enjeux sous-jacents à son enseignement trouve plus difficile de répondre aux exigences de la réforme au collégial. Les changements pédagogiques liés à la réforme représentent autant de remises en question qui l'ébranlent plus qu'il ne l'admet parce qu'il les perçoit comme des contraintes à réévaluer constamment ses performances en tant qu'enseignant. Pour tenir le coup, il doit prendre une certaine distance par rapport à la réforme et évacuer les aspects d'ordre pédagogique de ses préoccupations professionnelles.

Dans leurs commentaires, certains enseignants consultés se sont également demandé s'il était possible qu'un enseignant se désengage ou perde sa motivation au travail quand le défi à relever ne répond pas à ses ambitions ou à sa vision de l'enseignement collégial, ou si le désengagement était plus fréquent chez les jeunes enseignants.

► Hypothèse 7

Le perfectionnement disciplinaire et le perfectionnement pédagogique influent sur le degré de difficulté du nouvel enseignant à s'adapter à la gestion pédagogique, et ce, en fonction de son expérience au collégial.

Nous supposons qu'à un moment ou l'autre de leur carrière, de nombreux enseignants suivent des formations plus ou moins longues afin de mettre à jour leurs connaissances ou leur pratique. Dans le réseau collégial privé, parallèlement aux colloques à thématique pédagogique et aux formations d'appoint (par exemple la formation du nouvel enseignant offert par l'Association des collèges privés du Québec ou Performa), les établissements dédient eux-mêmes des sommes à la formation disciplinaire ou pédagogique de leur corps professoral. C'est pourquoi l'hypothèse 7 est consacrée aux variables indépendantes *perfectionnement pédagogique* et *perfectionnement disciplinaire*, et à leur interaction avec la variable intervenante *expérience au collégial*. Voyons comment ces variables influent sur la perception qu'a le nouvel enseignant des aspects de la gestion pédagogique liés à la réforme.

Le tableau 4.32 présente les résultats des différents tests *F* (ANOVA) effectués selon le modèle retenu pour vérifier cette hypothèse.

Tableau 4.32 Résultats de l'analyse des variances du modèle associé à l'hypothèse 7, pour la variable dépendante *gestion pédagogique*.

Variable dépendante : Gestion pédagogique

Source	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle	110909,81	7	15844,26	649,40	,000
Perfectionnement disciplinaire	,63	1	,63	,03	,873
Perfectionnement pédagogique	,78	1	,78	,03	,859
Expérience au collégial	25,79	1	25,79	1,06	,306
P. disciplinaire * p. pédagogique	134,45	1	134,45	5,51	,021
P. disciplinaire * expérience au collégial	119,65	1	119,65	4,90	,029
P. pédagogique * expérience au collégial	181,05	1	181,05	7,42	,007
Erreur	2952,19	121	24,40		
Total	113862,00	128			

De prime abord, ces résultats révèlent qu'aucune des variables retenues pour cette hypothèse n'influe par elle-même de façon significative sur la variable dépendante *gestion pédagogique*. En revanche, il apparaît nettement que l'interaction entre ces deux variables indépendantes a un effet significatif ($F_{(1, 121)} = 5,51$; $p = ,021$). Dans le même ordre d'idées, il appert que l'interaction entre la variable *expérience au collégial* et l'une ou l'autre de ces variables indépendantes produit

des résultats analogues. Ainsi, nous constatons à nouveau qu'à elle seule, l'expérience au collégial n'est pas perçue comme un facteur facilitant la mise en œuvre d'une gestion pédagogique selon les principes de la réforme au collégial, mais qu'elle peut avoir une influence quand elle est associée à d'autres variables, dans ce cas-ci, au *perfectionnement pédagogique* ($F_{(1, 121)} = 7,42 ; p = ,007$) ou au *perfectionnement disciplinaire* ($F_{(1, 121)} = 4,90 ; p = ,029$). Étudions chacune des interactions validées par le modèle d'analyse des variances.

D'abord, pour mieux comprendre l'effet produit par l'interaction entre les variables *perfectionnement pédagogique* et *perfectionnement disciplinaire*, observons la figure 4.5.

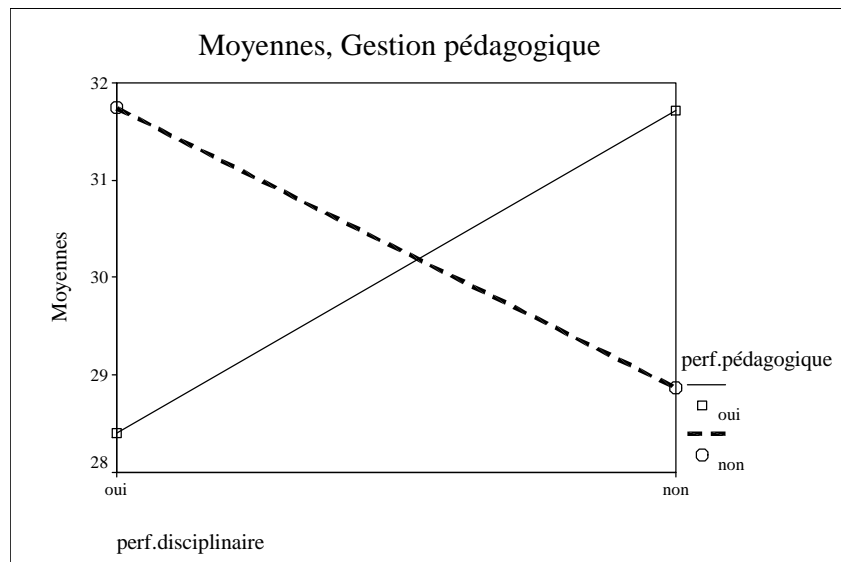


Figure 4.5 Illustration de l'interaction entre les variables *perfectionnement pédagogique* et le *perfectionnement disciplinaire*, pour la variable *gestion pédagogique*.

Les écarts de moyennes que cette figure illustre permettent de tirer trois conclusions :

- Les enseignants qui disent s'être déjà engagés à la fois dans le perfectionnement disciplinaire et le perfectionnement pédagogique ont tendance à trouver peu difficile l'application d'une gestion pédagogique inspirée de la réforme.
- Il en est de même, aussi paradoxal que cela puisse paraître, pour ceux qui n'ont suivi aucun perfectionnement de quelque nature que ce soit.
- Quant à ceux qui se sont engagés dans un seul type de perfectionnement, peu importe lequel, ils ont dit trouver difficile la gestion pédagogique.

Précédemment, nous avons affirmé que la variable intervenante *expérience au collégial* n'influe pas isolément sur la perception de la gestion pédagogique, mais qu'elle doit être jumelée à l'une ou l'autre des variables indépendantes de l'hypothèse. Examinons d'abord son interaction avec la variable *perfectionnement pédagogique*. La figure 4.6 démontre les subtilités de cette interaction.

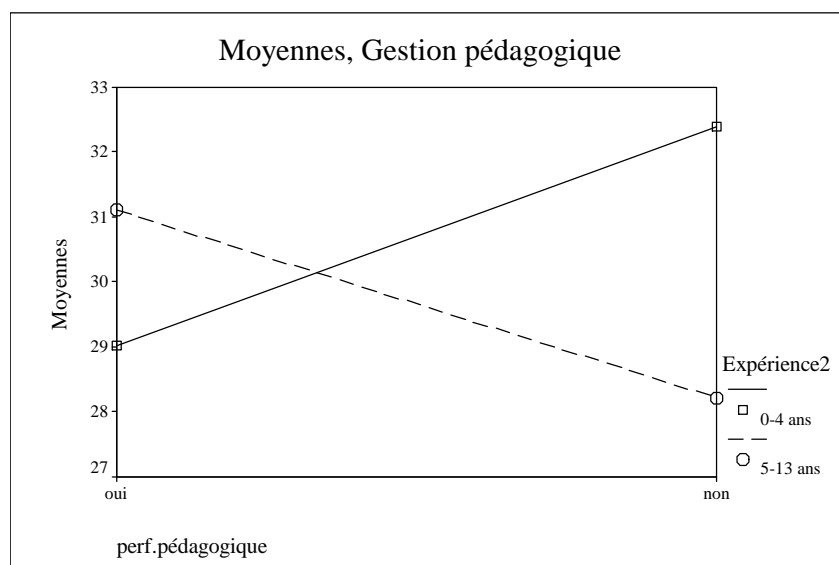


Figure 4.6 Illustration de l'interaction entre les variables *expérience* et *perfectionnement pédagogique*, pour la variable *gestion pédagogique*.

En ce qui concerne les enseignants qui ont le moins d'*expérience au collégial* (0-4 ans), ceux qui affirment avoir participé à des activités de perfectionnement pédagogique ont tendance à percevoir comme peu difficile la mise en application de la gestion pédagogique inspirée par la réforme. Ceux qui avouent ne pas l'avoir fait jugent cette gestion pédagogique plus difficile.

Les enseignants plus expérimentés (5-13 ans) ont une perception tout à fait opposée à celle de leurs collègues débutant en enseignement : ceux qui disent avoir participé à des activités de *perfectionnement pédagogique* avouent se heurter à des difficultés dans l'exécution des tâches de la gestion pédagogique, tandis que ceux à qui le perfectionnement pédagogique apparaît superflu considèrent ces tâches assez faciles à réaliser.

Voyons maintenant l'influence sur la gestion pédagogique de l'interaction entre les variables *expérience au collégial* et *perfectionnement disciplinaire*, telle que l'illustre la figure 4.7.

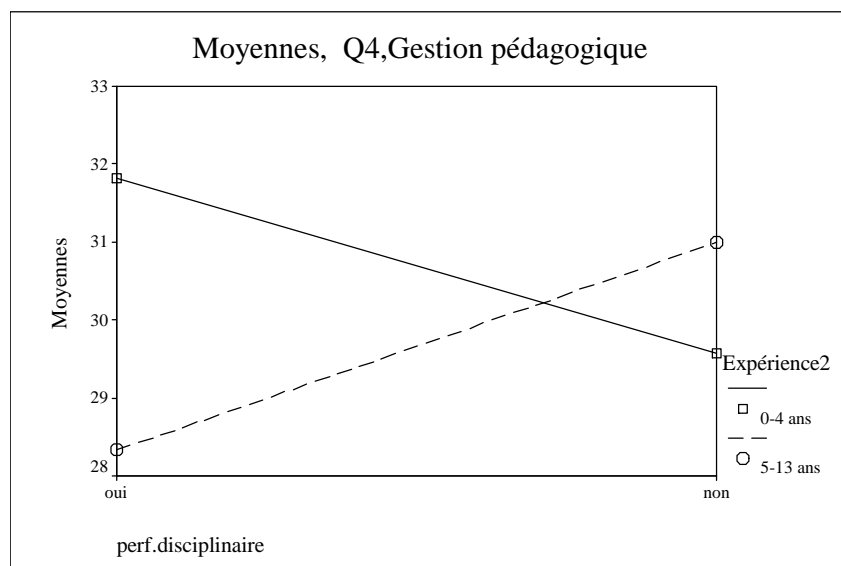


Figure 4.7 Illustration de l'interaction entre les variables *expérience* et *perfectionnement disciplinaire*, pour la variable *gestion pédagogique*.

En ce qui concerne les enseignants peu expérimentés (0-4 ans), ceux qui ont profité de mesures de perfectionnement disciplinaire considèrent difficile l'application d'une gestion pédagogique novatrice, contrairement à leurs collègues, qui n'ont pas participé à de telles mesures.

Chez les plus expérimentés (5-13 ans), on retrouve, encore une fois, la position tout à fait contraire : ceux qui ont reçu un perfectionnement disciplinaire ont tendance à trouver plus facile la mise en œuvre de la gestion pédagogique, alors que ceux qui n'ont pas profité de ce type de mesures admettent qu'ils trouvent les tâches liées à la gestion pédagogique difficiles.

L'examen de ces deux figures révèle une similarité frappante : lorsqu'une des variables indépendantes est en interaction avec la variable *expérience au collégial*, les deux sous-groupes (0-4 ans ou 5-13 ans), montrent une perception de la gestion pédagogique complètement opposée. En outre, lorsqu'elles entrent en interaction, les deux variables indépendantes exercent une influence très évidente sur la perception qu'ont les nouveaux enseignants de la gestion pédagogique. Donc, puisque les interactions entre les variables *perfectionnement pédagogique*, *perfectionnement disciplinaire* et *expérience au collégial* s'avèrent significatives au regard de la perception de la gestion pédagogique, l'hypothèse 7 est intégralement vérifiée.

Que pensent les enseignants interviewés de ces résultats ?

La complexité des résultats obtenus a laissé plusieurs enseignants sans mots. Certains ont tout de même risqué des explications. Les voici :

- a) Le perfectionnement est en relation directe avec l'ouverture d'esprit et l'évolution personnelle et professionnelle.
- b) Avoir le goût du perfectionnement reviendrait à vouloir se mettre au diapason de ses étudiants, mieux les accompagner et les faire cheminer. Cela exige des enseignants qu'ils dépassent leurs propres points de vue sur ce qu'on devrait enseigner.
- c) La curiosité, le goût du dépassement, la motivation demeurent les qualités qui animent bien souvent l'enseignant qui s'engage dans des mesures de perfectionnement. Ce seraient ces mêmes qualités qui favorisent l'adaptation aux changements apportés par la réforme.
- d) Le perfectionnement est synonyme de formation continue : il permet de mettre les connaissances à jour et d'élargir son éventail de procédés pédagogiques.

Enfin, deux questions sont soulevées :

- a) Les enseignants qui font fi du perfectionnement ont-ils tendance à se maintenir dans des zones de facilité, à éviter les défis que peut poser l'enseignement ?
- b) Ceux qui n'ont besoin d'aucun perfectionnement sont-ils aussi ceux qui n'ont pas non plus de préoccupations professionnelles (voir l'hypothèse précédente) ?

► **Hypothèse 8**

La *formation* (le sentiment d'être formé) à la réforme influe sur le degré de difficulté du nouvel enseignant à s'adapter à la *gestion pédagogique*, peu importe sa *scolarité*.

Rappelons-nous que les enseignants qui ont validé le questionnaire d'enquête ont suggéré de vérifier si les nouveaux enseignants se sentent ou non suffisamment formés pour mettre en application les principes véhiculés par la réforme. L'hypothèse 8 vise à mesurer si ce sentiment d'être formés (*formation*) influe sur le degré de difficultés qu'ils attribuent à la gestion pédagogique, et cela, en prenant en compte la variable *scolarité*.

Le tableau 4.33 présente les résultats des différents tests *F* (ANOVA) effectués afin de vérifier le modèle statistique de cette hypothèse.

Tableau 4.33 Résultats de l'analyse des variances du modèle associé à l'hypothèse 8, pour la variable dépendante *gestion pédagogique*.

Variable dépendante : Gestion pédagogique

Source	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle	110778,99	6	18463,16	744,38	,000
Formation	8,29	1	8,29	,33	,564
Scolarité	149,54	2	74,77	3,01	,053
Formation * Scolarité	89,46	2	44,73	1,80	,169
Erreur	3026,01	122	24,80		
Total	113805,00	128			

Il apparaît qu'aucune variable entrant en jeu dans cette hypothèse n'est significative, puisqu'elles dépassent le seuil d'erreur de 0,05. D'une part, la variable *formation* (le sentiment d'être formé) est sans interaction significative avec la variable *scolarité* ($F_{(2, 122)} = 1,80$; $p = ,169$) ; d'autre part, elle n'influe pas sur le degré de difficulté associé à la gestion pédagogique ($F_{(1, 122)} = 0,33$; $p = ,564$). La variable *scolarité*, elle, présente un indice de signification très près de ce seuil ($F_{(2, 122)} = 3,01$; $p = ,053$). Ce qui rapproche cette variable du seuil (Sheffe : $p = ,05$), c'est principalement l'écart illustré à la figure 4.8 entre les moyennes du groupe des enseignants sans baccalauréat et du groupe de ceux des enseignants qui en détiennent un.

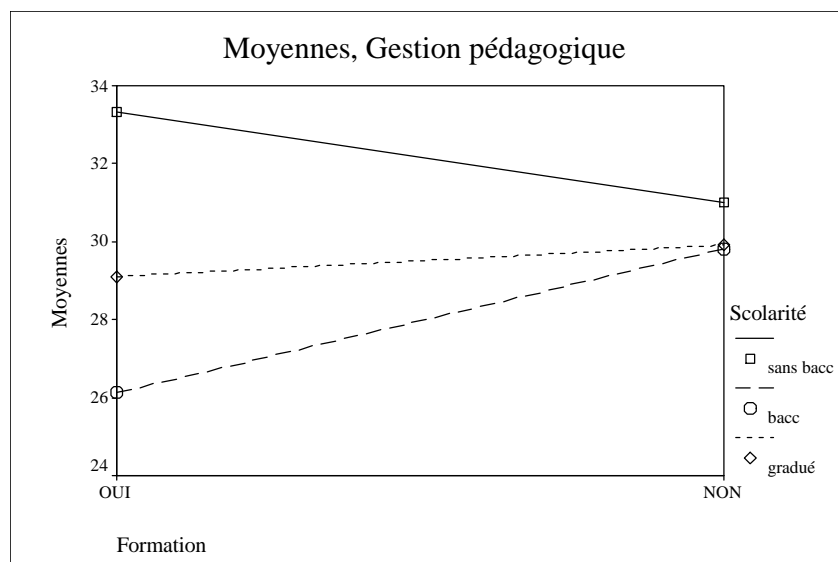


Figure 4.8 Illustration de la non-interaction entre les variables *scolarité* et *formation*, pour la variable *gestion pédagogique*.

Pour mieux comprendre cet écart, nous avons analysé ces mêmes résultats à l'aide de la figure 4.9.

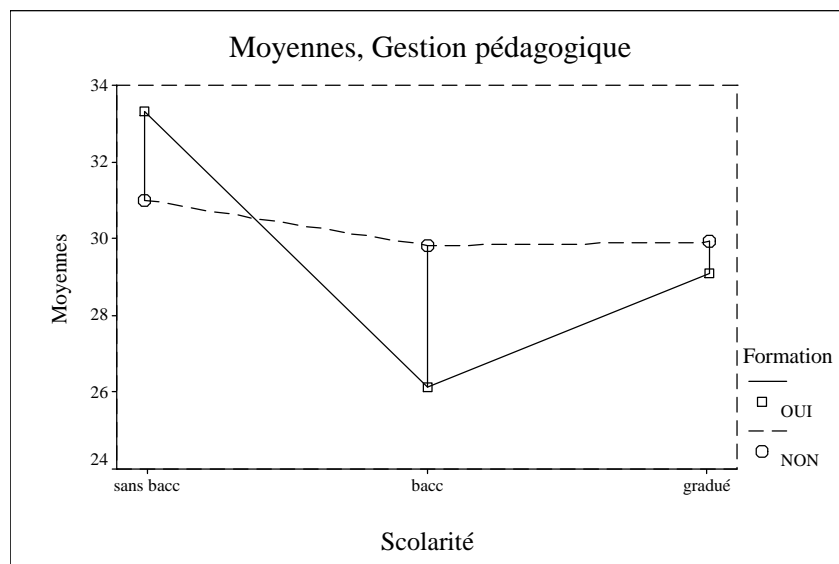


Figure 4.9 Illustration de la différence entre les *formés* et *non formés*, selon la *scolarité* des enseignants, pour la variable *gestion pédagogique*.

À la lecture de ces courbes, on remarque d'abord que les enseignants sans baccalauréat, surtout ceux qui ont le sentiment d'être assez formés pour appliquer la réforme, attribuent un plus haut degré de difficulté à la gestion pédagogique que les deux autres groupes.

Mais, plus important, si l'on s'attarde aux enseignants détenteurs d'un baccalauréat, on constate que le degré de difficulté qu'ils attribuent à la gestion pédagogique varie significativement en fonction de leur sentiment d'être bien formés (contraste : $t_{(1, 36)} = 2,89$; $p = ,007$). Bref, ceux qui ne se considèrent pas suffisamment formés trouvent les tâches associées à la gestion pédagogique *sensiblement* plus difficiles que ceux qui se considèrent suffisamment formés.

Quoique la variable indépendante *formation* ne soit pas significative en elle-même et que la non-interaction prédite entre les variables *formation* et la *scolarité* soit confirmée, l'hypothèse 8 n'est pas totalement infirmée. Même si la variable *scolarité* n'interagit pas clairement avec le sentiment d'être formé chez les trois sous-groupes de cette variable, il reste que chez une portion des enseignants, soit les détenteurs d'un baccalauréat, le sentiment d'être formé a une influence plus ou moins forte sur la perception de la gestion pédagogique. N'ayant aucun renseignement au

sujet des types de baccalauréat (dans la discipline enseignée ou en pédagogie) détenus par les répondants au questionnaire, nous ne pouvons examiner plus finement le rapport entre leur scolarité et leur sentiment d'être suffisamment formés pour assurer une gestion pédagogique conforme aux principes de la réforme.

Que pensent les enseignants interviewés de ce résultat ?

Les avis des enseignants interviewés sur le lien entre le sentiment d'être formé et le degré de difficulté associé à la gestion pédagogique se révèlent parfois contradictoires les uns par rapport aux autres. Les voici :

- a) Il faut distinguer la formation reçue de l'application qu'on en fait, c'est-à-dire la mise en œuvre de la pédagogie. Il y a une différence entre connaître ou savoir quelque chose et se montrer capable de le transmettre à une autre personne.
- b) Avant toute formation et tout diplôme, il y a une prédisposition naturelle à enseigner. Le sentiment d'être formé dépend aussi de la personnalité de l'enseignant et du sentiment qu'il a de sa propre compétence.
- c) La détention d'un diplôme universitaire confère aux enseignants une assurance qui peut avoir deux sources : elle peut découler du sentiment qu'ils ont d'en savoir plus que leurs étudiants ou de la conviction qu'ils ont une bonne connaissance du système de l'éducation au sein duquel ils œuvrent.
- d) Ceux qui ne détiennent pas de baccalauréat viennent la plupart du temps du marché du travail : ils ont moins d'habileté à utiliser des outils pédagogiques ou à en développer. Comme le précise un enseignant : « Ça devient abstrait, faire toutes les opérations de monter un cours, donner des cours théoriques, etc. ».
- e) Il semble logique qu'un enseignant qui n'est pas formé aux principes de la réforme et à son application éprouve des difficultés à suivre ce courant.
- f) Le manque de formation par rapport à la réforme laisse une latitude à l'enseignant dans son enseignement puisqu'il ne subit pas d'influence.

► Hypothèse 9

La position du nouvel enseignant par rapport à l'*information* qu'il a reçue sur la réforme influe sur le degré de difficulté qu'il attribue à la *gestion pédagogique*, peu importe son *secteur d'enseignement*.

Les enseignants qui ont validé le questionnaire d'enquête avaient l'impression que la *formation* et l'*accompagnement* des nouveaux enseignants sont bien souvent négligés. À ce sujet, comme nous l'avons précisé au chapitre 3, ils proposaient de vérifier si les répondants au questionnaire se sentaient ou non suffisamment informés au sujet de la réforme. Nous avons donc voulu vérifier, dans cette hypothèse, si l'information reçue par les enseignants, peu importe leur secteur d'enseignement, influe sur le degré de difficulté qu'ils associent à la gestion pédagogique.

Le tableau 4.34 présente les résultats des différents tests F (ANOVA) qui ont été faits afin de vérifier le modèle statistique de cette hypothèse.

Tableau 4.34 Résultats de l'analyse des variances du modèle associé à l'hypothèse 9, pour la variable dépendante *gestion pédagogique*.

Variable dépendante : Gestion pédagogique

Source	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle	110811,18	6	18468,53	738,54	,000
Information	,70	1	,70	,03	,867
Secteur d'enseignement	4,49	2	2,25	,09	,914
Information * Secteur d'enseignement	194,66	2	97,33	3,89	,023
Erreur	3050,82	122	25,01		
Total	113862,00	128			

Selon ce modèle, aucune variable indépendante et intervenante (*information* et *secteur d'enseignement*), prise individuellement, n'est significative. En d'autres termes, ni l'information ni le secteur d'enseignement n'influent sur le degré de difficulté attribué par les enseignants à une gestion pédagogique inspirée de la réforme. Par contre, l'interaction de ces deux variables s'avère significative ($F_{(2, 122)} = 3,89$; $p = ,023$). Donc, le sentiment du nouvel enseignant d'être suffisamment informé à propos de la réforme aurait une influence sur sa perception de la gestion pédagogique selon le secteur d'enseignement auquel il se rattache.

Examinons ce résultat à l'aide du tableau 4.35, qui présente les moyennes et les écarts types des sous-groupes concernés par cette interaction.

Tableau 4.35 Moyennes et écarts types des variables en interaction (*information* et *secteur d'enseignement*), pour expliquer la variabilité de la variable dépendante *gestion pédagogique*.

Variable dépendante : Gestion pédagogique

		Secteur					
		Général		Pré-universitaire		Techniques	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Information	Oui	29,06	5,47	31,20	5,92	27,67	3,64
	Non	28,83	6,29	27,76	5,20	30,84	4,26

Le tableau révèle que l'écart des moyennes pour le secteur général est trop faible pour être significatif, mais celui des deux autres secteurs, en revanche, non seulement est plus prononcé, mais se présente également dans un rapport inverse.

La figure 4.10 illustre la position de l'ensemble des répondants.

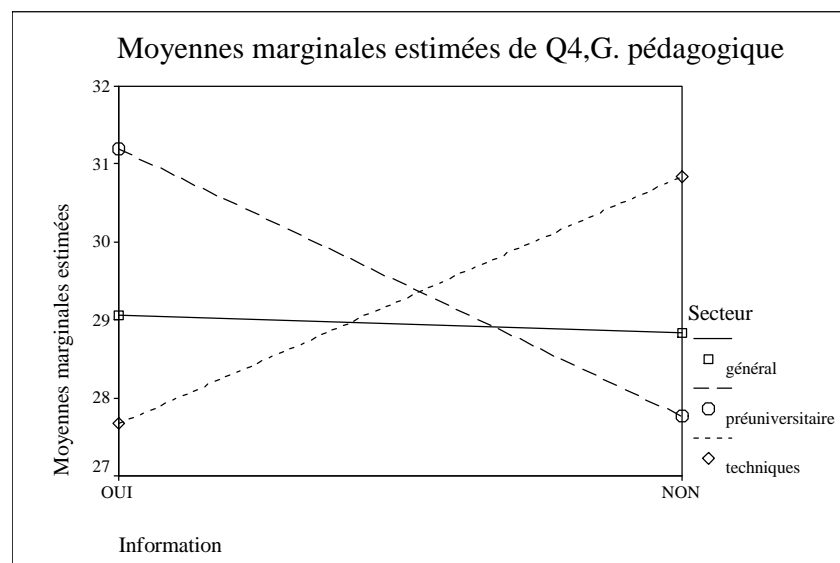


Figure 4.10 Illustration de l'interaction entre les variables *secteur d'enseignement* et *information*, pour la variable *gestion pédagogique*.

On peut tirer de cette figure les conclusions suivantes :

- Pour ce qui est des enseignants de la formation générale, on n'enregistre pas de différence notable, relativement au degré de difficulté qu'ils attribuent à la gestion pédagogique, entre ceux qui se disent informés et ceux qui estiment ne pas l'être.
- Les enseignants du secteur technique présentent des différences de perception plus marquées à cet égard : ceux qui disent manquer d'information trouvent la gestion pédagogique plus difficile que ceux qui croient être bien informés.
- Les enseignants du secteur pré-universitaire présentent également un écart significatif, mais dans un rapport inverse : ceux qui se considèrent suffisamment informés estiment la gestion pédagogique plus difficile que ceux qui croient manquer d'information.

Comment expliquer que, pour un sous-groupe, une information jugée adéquate ait le même effet sur la perception de la gestion pédagogique que, pour un autre sous-groupe, une information jugée insuffisante ? Il n'est pas possible, dans cette analyse, de remonter vers cette cause.

Il apparaît que la neuvième hypothèse est totalement infirmée puisque, d'une part, prise individuellement, aucune des variables utilisées n'intervient sur la perception de la gestion pédagogique. D'autre part, l'interaction apparue entre les variables *information* et *secteur d'enseignement* non seulement n'avait pas été prévue, mais ses effets apparaissent bien différents.

Que pensent les enseignants interviewés de ce résultat ?

Les résultats de cette hypothèse laissent plusieurs enseignants sans mots.

Certains font porter leurs commentaires sur la distinction entre l'information et la formation : être informé consisterait à être au courant de la réforme et des innovations pédagogiques qu'elle propose, comme les compétences, le transfert des apprentissages, tandis que la formation serait une démarche systématique dans laquelle un enseignant apprend à appliquer ces éléments.

Pour d'autres, l'information concernerait seulement le savoir disciplinaire, de sorte que les difficultés ressenties par les enseignants du secteur technique leur apparaissent difficiles à comprendre. Pour eux, ce secteur offre un enseignement plus spécifique, plus spécialisé et ses enseignants devraient, par la force des choses, être informés et connaître les besoins de l'industrie ou du marché du travail.

Quant aux enseignants du secteur pré-universitaire qui se disent informés et trouvent difficile la gestion pédagogique, cette difficulté serait essentiellement due au fait que cette gestion est trop rigide, trop définie à l'avance.

Pour clore la vérification des hypothèses, rappelons-nous le nombre d'interprétations avancées pour expliquer les résultats obtenus. Toutes ces interprétations amènent de l'eau à notre moulin et nourrissent notre réflexion sur la perception qu'ont de la réforme les enseignants qui débutent en enseignement collégial.

4.3 Résultats qualitatifs des entrevues évaluatives

Cette dernière section rend compte des résultats provenant des douze entrevues évaluatives réalisées de façon individuelle ou collective à la suite de l'analyse des hypothèses. Elle comprend quatre parties qui correspondent aux thèmes sur lesquels portait le questionnaire :

- 1) la formation collégiale ;
- 2) la réforme de l'enseignement collégial ;
- 3) le sentiment qu'ont les enseignants interviewés d'être novices en enseignement et leur perception de leur pratique enseignante ;
- 4) leurs besoins et leurs préoccupations.

Au cours des entrevues, notre souci était de laisser la parole aux enseignants rencontrés et de leur permettre de s'attarder davantage sur les points qui les intéressaient le plus. La présentation de ces résultats est parsemée d'extraits d'entrevue qui résument les réflexions sur un même thème ou révèlent un point de vue à part. Cependant, comme nous l'avons exposé au chapitre 2, il

s'avère primordial d'identifier les *a priori* des enseignants rencontrés sur les questions de la recherche. C'est pourquoi, nous précisons dès maintenant les points suivants, qui sont ressortis des échanges, peu importe les questions :

- Chez 16 des 23 enseignants prédominait une tendance à donner une place assez centrale aux étudiants, soit comme apprenants, soit comme futurs travailleurs.
- Huit se référaient à leurs expériences professionnelles et six ont parlé de leurs difficultés d'ordre organisationnel.
- Quatre se polarisaient plus spécifiquement dans leurs commentaires sur la formation fondamentale ou la culture.
- Chacun des aspects suivants ne dominait que chez un seul enseignant : les difficultés dans la classe, les bienfaits de la réforme, la discipline enseignée ou le rôle d'enseignant.

4.3.1 La formation collégiale

La nature de la formation collégiale est particulière. Elle est pertinente pour l'évolution de la personne qui y est rendue et les connaissances sont adaptées à la clientèle. (Laurence)

4.3.1.1 Les étudiants au centre de la formation collégiale

La première question abordée était formulée ainsi : « Pour vous, que signifie la formation collégiale ? » Elle visait à amener les enseignants consultés à faire part de leur vision de la mission des cégeps par rapport aux étudiants ou, en d'autres termes, à expliquer ce que cette formation, selon eux, apporte aux étudiants. 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. Le discours des enseignants s'est révélé assez homogène : le rôle de l'enseignant demeure capital puisque la formation collégiale repose sur le personnel enseignant. Présentons les dimensions soulevées.

► Une transition professionnelle et personnelle

Dans neuf des douze entrevues, les enseignants ont dit percevoir les études collégiales comme une étape transitoire dans le développement tant professionnel que personnel de l'étudiant. Les mots utilisés pour illustrer cette transition étaient « pont », « passage », « saut » et « tremplin ». Ce rôle du collégial constituait, pour les enseignants consultés, la raison d'être même du cégep (voir le chapitre 1). Laurence le résumait ainsi :

C'est la possibilité de donner des connaissances et un savoir-faire aux étudiants pour aller vers le marché du travail ou comme tremplin vers l'université pour des connaissances plus abstraites. Le secteur technique se distingue par la formation générale et il est plus poussé qu'une formation professionnelle du secondaire. Les étudiants ne s'inscrivent pas à un secteur technique, mais à une institution qui comble les deux aspects complémentaires.

Cependant, pour plusieurs enseignants, si les étudiants du secteur pré-universitaire sont eux aussi dans une période de transition, dans bien des cas, c'est plutôt, comme le précisait Charlène, parce que « le choix de leurs futures études n'est pas nécessairement arrêté ».

Pour ceux qui se dirigent vers le marché du travail, il en serait autrement. Mais il y en a quand même plusieurs parmi eux qui révisent leur choix en cours de formation et changent de programme. Mais, toujours de l'avis de Charlène, ils « savent ce qu'ils veulent et ils sont motivés pour atteindre leurs objectifs ». Plusieurs enseignants partageaient ce point de vue. Selon Jules, durant leur cégep, plusieurs étudiants du secteur technique revoient leur choix par rapport à leur avenir et certains prennent si bien goût aux études supérieures qu'ils décident de poursuivre. Les études collégiales deviennent alors une période où ils ont la possibilité de préciser leur orientation professionnelle :

Des étudiants du secteur technique vont décider de continuer au niveau universitaire et ils auront découvert ça grâce à leur passage au collégial. Lorsqu'ils sont arrivés, ils n'avaient aucunement l'intention d'aller à l'université. D'autres savent qu'après leur formation technique, ils vont poursuivre à l'université. Finalement, ils changent d'idée parce qu'ils explorent, ils s'explorent eux-mêmes, ils se développent eux-mêmes.

► Une contribution à la quête d'identité personnelle et sociale des étudiants

La formation collégiale ne se résume pas à une simple transition : elle joue un rôle fondamental dans la quête et la consolidation identitaires des collégiens, et ce, tant sur le plan personnel que social. Près de la moitié des participants aux entrevues évaluatives ont abordé implicitement cet aspect, dont Lisette :

Je vois le collégial comme un milieu de développement de la personne et du comment vivre en société [...] Ils voulaient abolir les cégeps, on pourrait fonctionner sans les cégeps, mais au niveau du développement de la personne, on serait perdant. C'est important, cette période-là. Les étudiants sortent de l'adolescence, ils ne sont pas adultes et c'est un moment de transition important qu'ils n'ont pas besoin de faire à l'université.

Les études collégiales représentent en quelque sorte le rite de passage à la vie d'adulte. La part de l'enseignant dans ce cheminement des étudiants est vitale, ainsi que l'expliquait Daphné : « [...]

ils arrivent [au collège] encore adolescents. Ils repartent et ils sont des hommes et des femmes. La transformation et le chemin qu'ils font avec nous, c'est important dans leur vie. » Cette idée était largement partagée par la plupart des enseignants consultés et quelques-uns ont même rappelé leur expérience personnelle comme étudiants pour appuyer leur point de vue, que Jules a résumé ainsi : « Mon passage au collégial a été très déterminant pour moi. C'est de loin là que j'ai appris le plus sur moi-même, sur mon métier, sur ce que je fais dans la vie présentement. »

De la quête identitaire des jeunes Québécois, quelques enseignants ont vite fait de passer à la question de l'identité québécoise et à l'effet que peut avoir sur celle-ci la remise en question du cégep, qui est revenue sur le tapis maintes fois au cours des dernières années. Pour les enseignants attentifs aux réalités politiques, les liens entre l'histoire du cégep, les débats sociaux qu'il suscite, la formation fondamentale et la réalité des étudiants souvent désespérés devant le choix qu'ils ont à faire pour leur avenir ne sont pas longs à établir. Le commentaire suivant d'Alyssa fait le tour de cette question :

Le cégep [est] une période de transition et, au Québec, on en a besoin. On est dans une ère où on peut choisir entre environ 300 métiers. Il faut faire attention aux étudiants qui changent et qui restent trop longtemps au cégep. Pour dire la blague de Lemire, le cégep est mes sept plus belles années. En encadrant les étudiants, ça leur permet d'explorer des choses, des domaines qu'ils n'auraient peut-être pas connus. On vient de faire une grande enquête sur les accommodements raisonnables qui, à mon sens, vient chercher une question identitaire. Si on enlève quelque chose qui est au cœur de la formation, de l'éducation et de l'ensemble de la population québécoise, ça sert à quoi de se demander qui on est comme peuple. (Alyssa)

Évidemment, la quête 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. Selon les enseignants interviewés, 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.

► Un milieu propice à l'acquisition de l'autonomie et de la maturité

L'ordre collégial apparaît aussi comme un milieu fertile permettant à tout étudiant d'acquérir autonomie et maturité.

En ce qui concerne le développement de l'autonomie, pour répondre aux exigences relatives à la profession ou aux études envisagées, les étudiants doivent :

- 1) acquérir des méthodes de travail ;
- 2) savoir gérer leur temps ;
- 3) développer une pensée personnelle.

Sur ce plan, selon Lisette, le collégial se distingue nettement du secondaire : « Jusqu'à la fin du secondaire, tout le monde leur a dit quoi faire, quand le faire et comment le faire. Ils arrivent ici, ils doivent prendre les décisions. [...] C'est ce que j'appelle rentrer dans la société. » Le collégial fournit aussi, de l'avis d'Alyssa, les bases essentielles aux études universitaires :

À l'université, tu dois être autonome parce qu'il y a 150 ou 200 étudiants dans la même classe. Si tu n'as pas de méthodes d'apprentissage, si tu n'as pas développé des trucs pour prendre des notes, c'est facile de déraper et de passer à côté.

En ce qui concerne la maturité, l'ensemble des enseignants consultés a souligné le fait que les étudiants issus du secondaire sont jeunes à leur arrivée au cégep. Plusieurs parmi eux passent par maints programmes avant de se fixer et de trouver leur voie. Sur ce plan, c'est souvent durant les études collégiales que la transformation positive ou attendue se produit, comme le montrent les deux exemples suivants :

On voit beaucoup de différence entre les [étudiants des] premières années et les finissants. Ils ont changé beaucoup. Ça se passe en deuxième année, il y a des frictions parce qu'il y a des groupes qui sont tombés soudainement adultes et d'autres sont demeurés dans l'adolescence. Ce n'est pas un écart d'âge. On dirait que c'est le saut d'adolescent à adulte. (Lisette)

Mon fils a étudié ici trois ans. Il avait fait une année de collègue ailleurs et il me disait que le cégep était une période de vacances avant d'aller à l'université, mais qu'en technique, c'est différent. Il est sorti à 21 ans, mature. Il a tellement fait de progrès durant la troisième année. (Francis)

Ce processus d'acquisition de la maturité s'observe plus particulièrement dans les cours d'éducation physique. Les enseignants qui donnent cette matière ont souligné, lors des entrevues, le cheminement remarquable des étudiants par rapport à certaines habitudes de vie. Dans le premier cours de cette discipline, l'intérêt à ce sujet est minimal. Dans le troisième cours s'éveille chez eux une volonté de mieux se prendre en mains. Un phénomène analogue peut être observé, selon Francis, chez les étudiants des programmes techniques, qui doivent mettre les bouchées doubles pour satisfaire aux exigences du travail qu'ils ont choisi : « Mes plus jeunes doivent

rapidement vieillir. Ils sortent vraiment de la garderie et ils arrivent dans le monde du travail. Arriver à l'heure, ils ne connaissaient pas ça et ils n'ont jamais eu de boss. »

Cependant, certains enseignants ont dit se demander si, en voulant rendre les étudiants aptes à assumer les responsabilités qui les attendent une fois leur DEC obtenu, on ne leur demandait pas de mûrir trop vite. Cette maturité exigée dans bien des emplois techniques amène quelques enseignants à remettre en cause la formation offerte au collégial ou l'âge d'admission des candidats à certains programmes. Pour eux, il serait préférable de mettre plus résolument l'accent sur une formation culturelle et sociale assurant un meilleur développement de la pensée personnelle, une condition à l'acquisition de la maturité :

Dans certaines professions, les personnes doivent intervenir avec différents types de clientèle. Ça prend une grande maturité et un certain bagage. Est-ce que ça ne serait pas plus avantageux d'obliger les étudiants de faire un cégep général, en sciences humaines ou en n'importe quoi, avant de faire une technique plus précise ? Pour une personne qui fait directement une technique, qui sort du secondaire, qui ne sait pas où elle s'en va, faire un cégep général peut peut-être contribuer à augmenter son bagage de connaissances, à ouvrir des champs d'intérêts, à l'amener à développer autre chose. (Clotilde)

S'ils veulent occuper un travail où ça prend de la maturité, dans un monde idéal, je n'en prendrais pas un en bas de 25 ans. (Francis)

Par contre, dans quelques entrevues, il est aussi apparu que l'enseignant est porteur de préjugés à l'égard des étudiants et qu'il ne prend pas toujours garde aux images négatives qu'il véhicule, surtout en ce qui concerne le manque de maturité des étudiants. Sonnant l'alerte à ce sujet, Jules soulignait : « Si je m'arrêtais aux préjugés que j'ai à l'égard d'étudiants pendant la première moitié de la formation collégiale, je ne donnerais pas cher de leur avenir professionnel. »

► Un milieu propice à l'acquisition de la culture et de la formation générale

Étant donné ce qui précède, il ne faut pas s'étonner que dans sept des douze entrevues évaluatives au cours desquelles ont été rencontrés douze des vingt-trois enseignants consultés, ceux-ci aient cherché à définir la formation collégiale en évoquant les liens entre la culture, la formation générale et le développement de la personne.

D'abord, ces enseignants, tous secteurs d'enseignement confondus, déplorent les lacunes des étudiants sur le plan culturel. Francis en a fait un constat imagé :

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. Quand je regarde mes étudiants de 23, 24 et 25 ans, ce sont de bons adultes, mais ils arrivent avec un petit bagage.

La culture, pour les enseignants qui ont abordé ce sujet, signifie principalement l'ouverture d'esprit par rapport aux autres et des connaissances sur des sujets variés. Cependant, ils ont généralement reconnu que l'acquisition d'une telle culture requiert un environnement propice à son éclosion :

[La formation collégiale] développe un certain sens de tolérance. Quoique les jeunes de nos jours soient assez tolérants... Je pense que si on a plus de notions sur l'histoire, sur d'où l'on vient, sur la géographie, la politique, on est plus informés et on est plus tolérants. On n'avait peut-être pas assez de ça quand on était jeunes. Des fois, même à la radio, il y a des choses qui m'échappent complètement parce que je n'ai jamais vraiment appris ça à l'école. (Blanche)

Il y a un trou épouvantable et un rattrapage énorme à faire au niveau d'une culture globale. La culture, ce n'est pas que la musique. Il y a le théâtre, les arts visuels. Pour moi, c'est un mode de vie. Ça part de plus loin et de la famille. Évidemment, ça aussi prend du soutien. (Daphné)

Cela dit, voyons le sentiment des enseignants interviewés par rapport à la place qu'occupe la formation générale dans le cursus collégial.

Ainsi que nous l'avons souligné au premier chapitre, la formation fondamentale constitue le savoir de base que tous devraient posséder, elle est au fondement même de l'existence des cégeps². Pour les enseignants consultés, cette base permet à l'étudiant de s'ouvrir sur le monde, d'élargir ses connaissances et de diversifier ses champs d'intérêts ; elle favorise la communication, l'échange et le dialogue entre les étudiants parce qu'elle dépasse et englobe leur domaine de spécialisation :

² Rappelons qu'une telle formation doit permettre aux étudiants d'acquérir :

- les capacités intellectuelles génériques ou supérieures;
- 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).

La formation générale permet de créer une base commune. Tout le monde a suivi ces cours-là, tout le monde en a entendu parler, ça peut susciter des discussions. Si la formation technique était exclusivement technique, les étudiants auraient de la difficulté à parler à quelqu'un qui est d'un autre domaine, complètement différent. (Eugène)

En outre, plusieurs enseignants s'accordent sur le fait que la formation générale constitue une richesse pour la société québécoise. Grâce aux cours de philosophie, les étudiants s'ouvrent à des problématiques sociales et se défont de leurs préjugés. Dans ces cours, ils développent leur sens critique, ce qui leur permet de mieux saisir leur rôle de citoyens engagés, responsables et capables. Grâce aux outils intellectuels dont ils disposent, grâce à leur polyvalence et à force de réflexions critiques et d'argumentations rigoureuses, ils seront capables de participer aux débats de société. Voici trois points de vue sur la valeur d'un enseignement visant à initier les étudiants à la méthode argumentaire et à la réflexion intégratrice, ainsi que sur le rôle crucial de la philosophie (en tant que matière) dans le développement de la pensée et de la conscience sociale :

À 17 ou 18 ans, tu t'ouvres au monde et tu commences à réfléchir. Les cours de philosophie développent le sens critique. Cela me questionne qu'un parti politique veuille enlever ça. On va enlever ce développement. Nos jeunes sont très centrés sur eux et on ne peut les limiter à ne penser qu'à leur carrière. Il y a une répercussion par la suite sur la société. (Alyssa)

[Les étudiants] sont dans leur société. Ils sont enracinés dans une société qui nécessite d'avoir des outils conceptuels pour la comprendre et intervenir. Le fondement de tout cela, c'est la démocratie. Pour cela, il faut éduquer les futurs citoyens, il faut des gens qui ont l'esprit critique, qui sont capables d'intervenir et ça passe par des connaissances qui passent entre autres par la philosophie, même si tous les cours ont leur part de chemin sur cet aspect-là. (David)

On a choisi au Québec, avec le rapport Parent, que le collégial prolonge le cours classique. Avec la montée de l'intégrisme un peu partout à travers le monde, on a à donner la parole aux étudiants. Même si leur argumentation n'est pas parfaite, ils apprennent carrément à jeter une question, à comprendre par où il faut la prendre et à savoir en discuter habilement. Lorsque j'entends certaines personnes dire que les étudiants du secteur technique ne devraient pas avoir ce genre de formation, je trouve que c'est se tirer dans le pied parce qu'un être humain ne se définit pas seulement par le travail. (Laurence)

Certains enseignants ont également souligné la pauvreté de la langue parlée et écrite des étudiants. Ils ont dit craindre 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 :

On fait encore des tests de français au cégep, on en fait même à l'université. Mais est-ce qu'on n'a pas appris à écrire au primaire ? Je ne comprends plus. La base devrait être plus solide. C'est trop aléatoire de laisser des fautes comme ça tout le temps. Ça ne se peut pas. On forme

une société qui ne saura pas écrire. Qui va s'occuper des gouvernements, de ci ou de ça? Notre société doit avoir des infrastructures plus solides. (Daphné)

Ces faiblesses conduisent certains des enseignants consultés à conscientiser leurs étudiants sur l'importance de la langue ou de la littérature, que ce soit dans leur vie personnelle, leur champ d'études ou leur futur travail :

L'objectif que je donne en première année, c'est de leur faire comprendre la place qu'ils vont occuper dans ce métier-là. Donc, je suis obligé de faire des tests de français. Ce n'est pas dans le programme et c'est une carence. J'ai envoyé 17 étudiants sur 33 à l'aide au français. (Francis)

Même dans un collège majoritairement technique, les cours de français permettent une ouverture sur le monde que les étudiants n'auront peut-être pas à réutiliser dans leur contexte professionnel, mais ça peut leur apporter personnellement quelque chose. Rencontrer des auteurs, toucher à des cultures, à des sociétés qu'ils ne connaissent peut-être pas... Ce n'est pas juste l'aspect littéraire, mais voir comment la société a évolué grâce à la littérature. (Anouk)

Autre point manifesté lors des entrevues, la formation générale aurait pour rôle de faire le pont entre les études antérieures de l'étudiant et les connaissances nécessaires à l'exercice de son futur métier ou bien d'assurer une transition inter-ordres. L'enseignant du collégial serait un intervenant de première ligne à cet égard :

Contrairement au secondaire, grâce à la formation générale, l'étudiant réalise que ça vaut la peine d'aller à l'école. Au secondaire, il est obligé d'y aller. Au collégial, il commence à comprendre qu'il va à l'école pour quelque chose. Il voit le marché du travail arriver. Notre rôle est de les préparer au marché du travail ou à l'université, de leur donner quelque chose d'assez concret qui ne soit pas de la répétition du secondaire et qu'ils vont pouvoir utiliser. (Noémie)

Pour conclure cette section, voici la position de Jules sur l'importance de la formation collégiale pour le développement de la pensée et l'ouverture d'esprit des étudiants et sur le soutien individuel que les enseignants leur fournissent sur tous les plans :

Il y a trois raisons pour lesquelles l'étudiant qui passe deux ou trois ans au niveau collégial ressort très grandi comparativement à un autre individu qui n'y viendrait pas, qui ferait une formation professionnelle et qui irait directement sur le marché du travail après le secondaire. Premièrement, il y a un écrémage au niveau du développement intellectuel et du développement moral chez ceux qui fréquentent le collège. Deuxièmement, les cours de formation générale, en particulier les cours de philosophie, font en sorte que ça débloque une ouverture sur le monde ou une ouverture sur les façons de penser que ceux qui n'ont pas vécu ça n'ont pas. C'est extrêmement important. Troisièmement, dans un petit collège comme ici, il y a l'accompagnement de type mentorat qui se développe entre les profs et les étudiants. Les étudiants peuvent cheminer de façon individualisée ou presque, non seulement par rapport à leurs connaissances, à leur savoir et à leur savoir-faire, mais à leur propre personne.

4.3.1.2 Des enjeux de la formation collégiale

► Les cibles stratégiques du Ministère comme point de départ d'une réflexion

La deuxième étape de l'entrevue consistait à discuter des quatre cibles de la réforme proposées aux collèges par le Ministère :

- « Un nouveau défi d'accessibilité : la réussite des études » (MESS, 1993b, p. 13)
- « Des programmes d'études « cohérents, exigeants et adaptés aux besoins » (MESS, 1993b, p. 17)
- « Des responsabilités académiques accrues pour les établissements et, corrélativement, un dispositif d'évaluation plus rigoureux » (MESS, 1993b, p. 25)
- « Des partenariats renouvelés et resserrés » (MESS, 1993b, p. 29)

Les principaux aspects que recouvrent ces cibles sont exposés au chapitre 1.

Aucune entrevue ne nous a apporté de commentaires approfondis couvrant l'ensemble du sujet. Les cibles sont énoncées d'une façon qui semble si abstraite et si vague auprès des enseignants consultés qu'ils se sont montrés incapables d'élaborer à leur sujet. Près de la moitié des enseignants ont vite abandonné le sujet ou bifurqué vers des aspects de l'enseignement collégial qui, à leurs yeux, apparaissent plus concrets. Ces propos de Stéphanie résumant la position de l'ensemble de ses pairs par rapport à l'« étrange » formulation de ces cibles :

Premièrement, je n'avais jamais vu ça. Je le découvre. Je trouve qu'un nouveau défi d'accessibilité, la réussite des études est [une cible] compliquée. Les autres, ça dit quelque chose, mais ça ne dit rien. « Dans le programme des études pré-universitaires, une articulation plus nette entre le collège et l'université », mais encore...? Ça ne dit rien. (Stéphanie)

Malgré cela, plusieurs se sont attardés plus particulièrement aux deux premières cibles. Nous ferons de même dans cette section³.

³ Quant à la discussion sur les deux autres cibles, elle est rapidement tombée à plat parce que les enseignants ne comprenaient pas les enjeux qu'elles représentaient pour les collèges. Un seul enseignant s'est risqué à exprimer une position sur les nouvelles responsabilités accrues des collèges relatives aux programmes (cible 3), dénonçant les difficultés que peut connaître un étudiant qui désire changer de collège en cours de formation, lesquelles découlent du fait que chaque établissement a dorénavant la responsabilité d'organiser les programmes qu'il donne.

■ La réussite des études

L'examen des cibles définies par le Ministère a d'abord permis de mettre au jour la conception que les enseignants consultés ont de la réussite. Ce thème a été abordé dans sept des douze entrevues. Les trois enseignants qui ont traité explicitement l'idée du défi de l'accessibilité aux études mis en avant par le Ministère ont mis en doute la capacité de tous les étudiants admis à faire des études collégiales, comme le révèlent ces propos d'Anouk : « À quel prix autorise-t-on cette accessibilité quand on accepte n'importe qui ? » La position de deux autres enseignants résume les principaux points à mettre en perspective relativement à l'enjeu de la réussite des études, soit la capacité d'apprentissage des étudiants et la place que ceux-ci accordent à leurs études :

Il faut se poser des questions sérieuses sur ce défi et se demander si tout le monde peut faire ces études. On a tous la vertu de dire qu'il faut communiquer le savoir à tout le monde dans un contexte de démocratie. [...] Peut-être, ce n'est pas tout le monde qui peut aller au collégial. Ça se pourrait et ce n'est pas mal en soi. Il faut respecter la nature propre de chacun des individus. Ce n'est pas une question de discrimination ni une sélection par des standards inatteignables, mais il faut redistribuer les gens où ils veulent aller et selon leur potentiel. (David)

Comme tout le monde va au cégep, tout le monde doit y aller ! J'ai l'impression qu'il y en a qui ne sont pas faits pour le collégial et qui s'y retrouvent quand même. Je ne dis pas que c'est la majorité, mais il y en a quelques-uns. Ils se sont inscrits au cégep, mais ils ne donnent pas la priorité à leurs études. Ils sont pris dans leur vie. On dirait que les études prennent un peu le bord et ils sont parfois comme au secondaire. (Jennifer)

Il a été également signalé lors des entrevues que l'objectif d'un haut taux de réussite dans les collèges peut avoir des effets pervers.

D'abord, pour certains enseignants, cette course à la diplomation engendrerait un problème d'ordre éthique. À leur point de vue, certains étudiants n'ayant pas les attitudes requises pour exercer le métier vers lequel ils s'orientent parviennent quand même à obtenir leur diplôme, ce qui amène ces enseignants à douter de la pertinence de toute la panoplie de moyens mis au service des étudiants :

Le taux de réussite absolu... c'est vraiment plus un problème éthique dans certains cas ou dans certains programmes où l'on voit très clairement que l'étudiant n'a pas les qualités nécessaires pour faire ce travail plus tard. Mais parce qu'il paye, on va l'encadrer, on va le soutenir davantage, on va quand même le faire diplômé. (Anouk)

Certains enseignants ont un avis bien arrêté au sujet de l'obligation que le Ministère impose aux établissements publics et privés de lui fournir un bilan statistique de leur performance sur le plan de la diplomation. Ils craignent que le système actuel ne finisse par inciter les enseignants à faire passer tous les étudiants et que le fait de donner un échec ne devienne de moins en moins accepté :

Ce sont des pressions du Ministère envers nos administrations. Il faut que les étudiants performant, réussissent, aient une note au-dessus de 60 parce qu'il faut avoir des hauts taux de diplomation. Dans ces conditions, que veut dire cette diplomation ? Je me questionne sur cela. On en a des pressions, des tableaux de réussite, des pourcentages d'échec. Si l'étudiant ne veut pas se forcer, est-ce qu'on va réduire constamment nos standards pour faire plaisir à notre administration pour qu'elle fasse plaisir au MELS ? (Laurence)

Ainsi, dans certaines disciplines, comme l'éducation physique, depuis la révision du cursus, c'est l'étudiant qui se fixe son propre défi : dans ces conditions, l'échec semble exclu. Bref, de façon générale, les collèges feraient preuve de laxisme à l'égard de l'évaluation des étudiants.

Dans le même ordre d'idées, les effets paradoxaux découlant de la cote R ont fait réagir plus d'un participant aux entrevues, notamment Jules, qui décrivait ainsi l'ambiguïté de la situation dans laquelle les enseignants se trouvent :

La cote R, ça me donne des boutons. L'étudiant qui n'a pas 85 % dans mes cours, ça ne vaut pas cher. Je vais travailler jusqu'à temps qu'il soit assez compétent pour qu'il ait autour de 80 %. [Mais] ça augmente la moyenne et tout le monde est fâché. Ces deux systèmes, réforme et cote R, ça ne se parle pas. C'est un enfarge majeur au développement harmonieux de la réforme.

Que doivent faire les enseignants face aux pressions que leur impose l'objectif d'une réussite à tout prix ? Doivent-ils aller jusqu'à modifier les résultats d'un travail parce que la moyenne est trop faible ? Comme le soulignait Laurence : « Quand tu sais qu'il y a des étudiants pas trop forts dans la classe et qu'on va normaliser les notes pour que ces élèves passent, les plus forts sentent c'est quoi le système ».

Bref, les enseignants consultés se sont montrés dans l'ensemble d'accord avec la démocratisation des études supérieures et une fréquentation scolaire massive au niveau collégial, mais pas au prix de diplômes sans valeur. Pour eux, il faut que quatre conditions soient remplies pour que la réussite au collégial soit vraiment significative.

La première consiste à porter au plus haut niveau la compétence que doivent manifester les finissants aux études techniques. Pour reprendre les mots de Joane, il faut amener les étudiants « à un standard de qualité assez élevé pour qu'ils puissent non pas juste performer, mais être excellents sur le milieu du travail ». Il faut, selon la formule de Marthe, « produire des futurs travailleurs performants et compétents ». Cette recherche de la compétence devrait même faire partie, selon deux autres participants aux entrevues, d'une vision de société. Pour eux, une formation collégiale devrait viser à développer des compétences de calibre international :

Les jeunes s'illusionnent [en pensant] qu'en trois ans, ils ont fini et ils sont sur le marché du travail. Comme société, on doit armer nos étudiants beaucoup plus solidement au niveau de la connaissance de base et des acquis pour affronter le marché. Le marché est international. C'est contre l'international maintenant qu'on se bat et c'est dans tous les secteurs. (Daphné)

La deuxième condition concerne l'orientation professionnelle des étudiants. Tant le collègue que l'enseignant ont un rôle à jouer pour s'assurer que chaque étudiant est à sa place et que son choix est le bon. À cet égard, les propos d'Alyssa font ressortir l'importance des plans de réussite :

On dit que les objectifs de la réforme, c'est les plans de réussite. En formation technique, quelqu'un qui ne sait pas où il s'en va ne niaiera pas là. Il y a peut-être des secteurs techniques qui sont un peu différents, mais les jeunes savent un peu plus où ils s'en vont ou qui ils sont. Néanmoins, s'ils ne sont pas certains, ils vont l'essayer et ils vont embarquer. En sciences humaines, il en faut des plans de réussite, des interventions, des tutorats parce que certains savent où ils s'en vont, d'autres, du tout. Ils sont là parce qu'il paraît que c'est facile et qu'ils vont pouvoir aller à l'université. (Alyssa)

La troisième condition consiste à 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. Il ne faut pas oublier que la réforme au collégial pose comme éléments de la réussite scolaire le recours à des modes d'évaluation impliquant davantage la personne de l'étudiant ainsi qu'un engagement plus profond de l'enseignant dans sa pratique et une attitude réflexive à l'égard de celle-ci :

Les étudiants peuvent avoir des mauvais jours et écrire un mauvais test et ça va affecter leur cote R. Ce n'est pas la fin du monde. On met trop d'emphase sur ces cotes R. Il devrait y avoir une participation personnelle de l'étudiant, [prenant la forme d']un projet ou [d']une présentation. (Blanche)

On peut effectivement améliorer la réussite des études avec l'approche par compétences. On entend souvent que c'est du nivelage par le bas, alors que ce n'est pas ça. Il y a moyen de garder un même standard de qualité. En faisant du ménage dans notre vision ou en l'agrandissant par en-dedans, on a plus d'emprise sur le développement des compétences des étudiants. (Jules)

Voulant redonner un sens ou une crédibilité à la formation collégiale, certains enseignants ont posé une distinction entre réussite et exigence. À leur avis, il faudrait remplacer la notion de réussite par celle de mérite. Une telle approche, pour Eugène, se justifie tant sur le plan idéologique que pragmatique :

On veut une plus grande réussite et que l'on soit plus exigeant, c'est ce que je comprends. Mais ça ne va juste pas ensemble [rires]. Si je suis plus exigeant, j'ai moins de réussite dans mes cours, pas le contraire. Moi, j'irais en fonction de l'exigence, j'éliminerais l'élément réussite et ceux qui réussissent seront ceux qui le mériteront. Ceux qui vont se planter vont l'apprendre. S'il y a, à un moment donné, 50 % qui obtiennent leur diplôme, ce diplôme aura plus de valeur. Les gens seront plus rares sur le marché du travail, ça va motiver les autres. (Eugène)

La quatrième condition consiste dans la réaffirmation par chaque établissement de sa mission fondamentale, qui est l'éducation : les collèges doivent relever leurs exigences et les faire connaître aux étudiants de façon que ceux-ci soient au fait du niveau de réussite attendu et des efforts qu'ils devront absolument fournir pour l'atteindre. Les propos de Daphné à cet égard résument bien les points de vue des autres enseignants consultés :

On gère les écoles comme des business. Ce n'est plus des écoles. Qu'est-ce qu'on fait de l'éducation ? C'est dommage d'en être rendu là, mais il faut gérer ça maintenant. Un moment donné, si on subventionne les échecs, ça ne finit plus.

En résumé, chaque étudiant qui réussit devrait pouvoir ressentir une fierté d'avoir, au prix de grands efforts, obtenu son diplôme :

Ce qui me fatigue, ce n'est pas des étudiants qui arrivent faibles au collégial. [...] Mais, les étudiants doivent comprendre – et je pense qu'on ne joue pas suffisamment notre rôle dans la société et dans les maisons d'enseignement collégial – que, lorsqu'ils arrivent chez nous, ce n'est pas du jeu. Si un étudiant veut être fier de ce qu'il a fait, il doit fournir un effort. Il doit sentir qu'il y a eu un changement entre le moment où il est arrivé au collégial et celui où il sort. Il va être fier d'avoir son diplôme s'il voit qu'il s'est transformé et qu'il a un bagage supplémentaire. Même nos plus faibles sont capables de le faire. Ils travaillent beaucoup à l'extérieur. On doit leur exprimer davantage quand ils arrivent chez nous qu'ils ont un défi à relever. (Laurence)

■ **Des programmes d'études cohérents, exigeants et adaptés aux besoins**

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.

Le premier point abordé à ce sujet par la majorité des enseignants rencontrés est celui de la compatibilité entre la cohérence du programme et le resserrement des exigences à l'égard des étudiants :

On devrait être plus exigeant en termes de compétences pour nos étudiants. C'est peut-être paradoxal, mais ça contribuerait à la réussite du plus grand nombre. Les étudiants mettraient plus d'énergie et la canaliseraient à la bonne place pour pouvoir être plus compétents en bout de ligne. (Jules)

Un autre point traité dans une majorité d'entrevues est celui de la cohérence des programmes en formation technique. Les commentaires exprimés à ce sujet montrent une division des participants aux entrevues en deux camps opposés.

D'une part, il y a ceux qui partagent le souci du Ministère de former des techniciens répondant aux exigences et aux besoins du marché du travail, fonctionnels dans le milieu de travail et possédant les habiletés et les savoir-faire nécessaires pour exécuter les tâches pour lesquelles ils ont été formés. Pour Stéphanie, ajuster ses cours en fonction des besoins du milieu semble une orientation de la réforme des plus intéressantes :

On envoie des questionnaires aux gens du milieu et on peut avoir le pouls. C'est important de le faire parce que c'est vrai que, quand les étudiants arrivent sur le marché du travail, ils doivent avoir acquis les choses pour leur permettre de travailler. Il va toujours y avoir des choses qui vont manquer, car chaque employeur a ses exigences, mais de façon générale, s'il y a une grosse lacune, on est capable de la réparer. (Stéphanie)

Dans les entrevues réunissant des enseignants du secteur technique, cette question de l'ajustement aux exigences du monde du travail a rapidement mené à celle de la préparation de « bons candidats ». Comme l'a si bien dit Paule : « Un élève sort avec 60 % et un autre à 90 % et les deux ont leur diplôme. » Les employeurs ont aussi une grande responsabilité sur le plan de l'exigence des programmes : ce sont eux qui formulent les attentes à l'égard de la formation des futurs techniciens et par conséquent, ils devraient montrer qu'ils accordent une grande valeur à la formation des candidats qui se présentent chez eux et tenir plus compte du relevé de notes dans la sélection de leurs employés.

D'autre part, il y a les enseignants qui ont émis des réserves sur la nature de la relation entre le milieu de l'enseignement et celui du travail. Laurence posait le problème ainsi : « Cette idée

d'être au service du marché du travail doit être questionnée. On est en interdépendance. » David, pour sa part, tirait de cette situation la conclusion suivante :

On constate qu'on a de plus en plus de pertes de terrain au niveau de la recherche universitaire et celle du collégial. Si on veut remettre en question les décisions politiques, les choix sur les budgets, et que c'est le marché du travail ou économique qui dicte comment on doit éduquer une personne, en partant, on fait une erreur. Cela n'a pas de sens. Si on voit notre éducation comme ça, on est en train de faire une faillite comme société.

L'enseignement collégial est-il trop orienté vers le monde du travail ? Est-ce là sa vraie raison d'être ? La question a été soulevée dans le tiers des entrevues. Les enseignants consultés étaient d'opinion que la maîtrise d'œuvre des programmes techniques revenait aux collèges, et que le mandat de ceux-ci ne se limitait pas à former de futurs employés spécialisés, mais des personnes polyvalentes et des citoyens au sens plein du terme. Les collèges et les enseignants devraient conséquemment mieux affirmer leurs compétences relativement au contenu des programmes techniques et à la façon d'assurer la formation, même si les étudiants, une fois en emploi, adopteront des façons de faire de leur milieu de travail. Les commentaires suivants permettent de mieux comprendre la position défendue :

Est-ce qu'on existe pour fournir des employés au marché du travail ? Est-ce que c'est le marché du travail qui va dicter ce qu'on devrait enseigner dans nos cours ? Je n'en suis pas sûr. (Jules)

Je suis heureux d'être plus exigeant que le milieu du travail. Je ne suis pas porté à baisser la garde. Les étudiants vont faire des stages. Je leur exige de prendre des notes et de surveiller leur tenue. Ils reviennent et me disent [que] cela ne se passe pas comme ça. Je leur dis : « Je te montre ce dont tu as besoin. Moi, je te donne le maximum que je peux te donner. » Ils en feront ce qu'ils veulent quand ils tomberont sur le marché du travail. (Hubert)

En ce qui concerne la cohérence des programmes, le troisième point abordé dans la moitié des entrevues est la question de l'arrimage entre les études pré-universitaires et universitaires. Cependant, les commentaires à ce sujet étaient plutôt éparpillés et peu élaborés. Par exemple, selon un enseignant, les programmes des deux ordres seraient trop semblables ; pour une autre, les programmes du collégial seraient trop ambitieux et couvriraient une matière trop vaste qui serait reprise à l'université ; pour un troisième, il y aurait lieu de développer des passerelles entre les différents ordres d'enseignement ; enfin, selon les deux derniers, l'articulation devrait être meilleure entre les programmes collégiaux et universitaires, la collaboration plus serrée entre les deux ordres d'enseignement sans toutefois que l'ordre collégial ne devienne le subalterne de l'autre.

Dernier point, quoique la formation générale et la culture soient deux thèmes centraux de la réflexion sur le sens de la formation collégiale (voir la section précédente), cet objectif d'une formation générale enrichie et cohérente n'a été abordé que dans cinq entrevues par à peine le tiers des enseignants et n'a soulevé que des commentaires timides et peu élaborés. Les propos d'Anouk sont révélateurs de la difficulté que pose pour les enseignants du secteur privé cette préoccupation mise en avant par la réforme : « Dans un petit collège où il y a beaucoup de technique, cette cohérence est difficile. »

4.3.2 La réforme de l'enseignement collégial

Certaines personnes peuvent réussir leurs études sans avoir de compétences. Je trouve que le Ministère ne parle pas nécessairement de compétences et moi je suis centrée sur elles. (Myriam)

4.3.2.1 Les idées qui habitent les enseignants au sujet de la réforme

Que connaissent les nouveaux enseignants de la réforme et qu'en pensent-ils ? Quels liens font-ils entre la réforme et leur enseignement ?

Lors des entrevues, nous avons demandé aux enseignants de dresser, en deux minutes, dans leur cahier du participant, la liste des mots-clés qui leur venaient en tête au sujet de la réforme, puis, d'indiquer le degré d'importance qu'ils attribuaient à chacun. Ils ont réagi de différentes façons à cet exercice :

- Certains, comme David, ont affirmé que cette tâche n'était pas facile : « Il y a beaucoup de choses importantes. Dire le plus important m'est difficile. »
- Plusieurs ont précisé que leur notation était faite en fonction, non pas de l'importance des éléments auxquels ces mots-clés réfèrent, mais de leur difficulté d'application.
- D'autres enfin ont écrit peu de mots à cause de leur manque de connaissances sur le sujet.

Les enseignants ont ensuite été invités à expliquer le choix de deux de leurs mots-clés : le plus et le moins importants. Au cours cette étape de l'entrevue, ils se sont généralement servis de leur liste comme point de départ pour exposer leurs points de vue sur la réforme – dans les entrevues regroupant deux ou trois enseignants, chaque participant a eu la possibilité d'exprimer également sa position par rapport aux mots-clés présentés par les autres.

Ces mots-clés ont suscité des commentaires d'une richesse variable d'une entrevue à l'autre. Les aspects abordés étaient très diversifiés, comme si chacun possédait sa propre conception de la réforme au collégial. Outre les termes *compétence* et *approche par compétences*, qui étaient, nous le verrons un peu plus bas, sur à peu près toutes les lèvres, ces mots-clés sont apparus très variés. Le dépouillement des listes des 23 enseignants participants le confirme : celles-ci comportaient de trois à seize mots clés, soit au total 172 termes différents qui se rangent sous quatre grands thèmes :

- le programme d'études ;
- les obstacles découlant des diverses visions pédagogiques ;
- les exigences envers les étudiants ;
- les attentes à l'égard des enseignants.

4.3.2.2 La perception première des nouveaux enseignants sur la réforme

Rares sont les nouveaux enseignants consultés qui ont pu discuter aisément de la réforme au collégial. Voici ce que deux d'entre eux déclaraient spontanément :

Je ne suis pas sûre que la perception que j'ai de la réforme soit ce que la réforme est. (Myriam)

Je ne comprends pas entièrement ce qu'est la réforme. J'ai eu la formation CEC qui est dans le cadre de la réforme. J'ai appris des choses à l'école et en pédagogie, je sais qu'il faut mettre des compétences, mais je ne sais pas de quelle manière les appliquer. (Alyssa)

C'est pourquoi, quand on a demandé aux enseignants ce qu'ils savaient de la réforme, plusieurs se sont montrés prudents dans leurs réponses, quand ils ne cherchaient pas carrément à éviter la question. Par exemple, questionnée sur les aspects de la réforme qu'elle appliquait dans son enseignement, Joane a répondu : « Je prends pour acquis que c'est de la réforme, mais je ne veux pas m'avancer trop. »

Voyons donc plus en détail comment se situent, par rapport à la réforme, les 23 enseignants consultés :

- Six sur vingt-trois n'avaient pas vraiment d'idée ou se sont contentés d'évoquer des informations entendues.
- Deux ne se sont pas prononcés directement sur le sujet et deux autres ne l'ont fait que sur les points concernant leur discipline.

- Les treize autres semblaient au courant des principes mis en avant par la réforme, mais savaient plus ou moins comment s'y prendre pour l'appliquer dans les collèges.

Afin de mieux comprendre les perceptions qu'ont les enseignants, regroupons-les en trois positions : l'ignorance, la réserve et l'engagement.

► Une position d'ignorance

Il y a d'abord l'aveu d'un manque d'information au sujet de la réforme, voire d'une ignorance pure et simple de ce qu'elle est : « Honnêtement, je n'ai pas grand-chose à dire là-dessus. Je ne connais absolument rien de la réforme. » (Marthe)

Ensuite, chez certains des enseignants consultés, on constate une incapacité à évaluer ce qui se passe dans les collèges à cet égard, incapacité découlant du fait qu'ils n'ont pas de points de comparaison avec l'avant-réforme ou que l'information qu'ils possèdent à son sujet n'est pas à jour :

J'ai une idée très vague parce que ça ne fait que deux ans que j'enseigne. Mon seul point de comparaison est il y a 20 ans, quand j'étais au cégep, et les cours qui se tenaient à ce moment-là. (Blanche)

Paradoxalement, il semble que pour certains, cette ignorance rende la tâche plus facile. Engagés pour leur expertise professionnelle sur laquelle ils basent leur enseignement, ces enseignants se concentrent sur leur matière et leurs cours et ne ressentent aucun besoin de connaître davantage les fondements institutionnels de la formation collégiale :

J'ai écrit « peu de connaissances sur la réforme ». Cela rend la tâche plus facile pour la relève. Je suis arrivé ici pour enseigner une technique basée sur les connaissances personnelles et la capacité de transmettre des idées et des concepts. Je ne me suis pas posé de questions dans quel moule j'étais. Je n'ai pas besoin de ça. Les étudiants vont sortir et ils vont savoir ce qu'ils ont à faire. Si j'avais 20 ans ou 25 ans comme prof, ça serait différent (Francis)

Enfin, pour quelques enseignants, cet aveu d'ignorance va de pair avec le sentiment qu'ils ont été laissés à eux-mêmes et revient à admettre qu'ils ont besoin qu'on leur explique mieux en quoi consiste concrètement leur rôle d'enseignant. Les propos de Stéphanie traduisent ce désarroi : « Qu'on nous explique c'est quoi la réforme et en quoi elle consiste. Qu'est-ce que ça va nous demander dans nos classes ? En tant que professeurs ? On est lâchés tout seuls dans l'arène. »

► Une position de réserve

La deuxième position est celle des enseignants plutôt bien renseignés sur la réforme, mais qui ont affirmé se distancier de certains de ses aspects et chez qui elle suscitait le doute, le scepticisme, la contestation et même l'ironie. Trois d'entre eux étaient détenteurs d'un diplôme en enseignement collégial et une autre était sur le point de terminer sa formation. Tout comme c'était le cas pour l'analyse des résultats des hypothèses, le nombre d'années d'expérience au collégial ne semble pas avoir influé sur leur perception puisqu'ils avaient entre un et treize ans d'expérience au collégial.

D'abord, soulignons que ces enseignants ont déploré le fait que les propos vagues et ambigus tenus au sujet de la réforme, tant par les responsables du Ministère que les membres du personnel de leur collège ou les enseignants d'université qui leur ont donné leur formation en enseignement collégial, en rendent la compréhension difficile. Il y aurait non seulement un manque de cohérence dans le discours des diverses personnes qui se consacrent à la promotion de la réforme ou à la diffusion des connaissances à son sujet, mais même des carences dans l'information concernant l'ensemble des dimensions s'y rattachant. Voici quelques-unes des idées qui circulent dans les collèges et que nous ont rapportées les enseignants :

J'ai l'impression qu'il y a même des gens du Ministère qui ne savent pas c'est quoi à 100 %. La réforme, selon moi, a été mise de l'avant sans être songée jusqu'au fond. Cela est mis dans les bras des enseignants sans qu'on en sache le but. À mon arrivée au collège, je me sentais un peu comme mes étudiants quand je ne leur donne pas de consignes. (Joane)

Ce n'est pas tout le monde qui a la même compréhension. Il n'y a pas beaucoup d'uniformité dans la compréhension du message qu'on reçoit au sujet de l'enseignement par compétences. Il y a une espèce de flou artistique autour de cette idée de réforme et d'enseignement par compétences. Il y en a qui l'apprennent sur le tas ou à la légère. (Anouk)

J'ai de la difficulté avec la réforme, car elle était là quand je suis arrivée. J'ai vu les plans de cours avant la réforme et ceux qu'on m'a remis sont pareils. Quand on me parle de la réforme, c'est l'évaluation par compétences. Toutes les préoccupations du collégial, par exemple donner la chance à plus de monde de venir au collégial, je ne les voyais pas. Je l'ai appris avec cette entrevue. (Lisette)

Certains enseignants ont tenté de démystifier, voire de ridiculiser la formulation vague qui, pour eux, n'arrivait pas à masquer l'inconsistance de la réforme. Trois raisons justifieraient cette attitude. D'abord, en discutant avec des collègues expérimentés, ils ont découvert que ces derniers n'avaient pas changé leur façon d'enseigner. Ensuite, les seuls changements visibles apportés par la réforme seraient l'accent mis sur l'apprentissage et la réussite des étudiants, deux

aspects qui de toute façon ont toujours constitué des préoccupations fondamentales pour tout enseignant. Finalement, pour un novice, les avantages d'une pratique axée sur l'approche par compétences n'apparaîtraient pas avec évidence, car il leur manquerait des points de comparaison. Voici comment deux d'entre eux interprétaient la situation :

Je pense que, peu importe le nom qu'on donne à ça, qu'on le nomme compétence ou autre chose, je pense que les professeurs ont toujours eu le même souci, celui de s'assurer que les étudiants apprennent, comprennent et sachent quoi faire avec leurs connaissances. (Jennifer)

Ironiquement, ce n'est pas si changé que ça. Entre mon expérience actuelle comme prof et mon expérience comme étudiant, c'est en 93 que j'ai terminé, il y a certains changements, mais ce qui me frappe le plus, c'est ce qu'on a appelé réforme ne me semble pas comme étant réellement une réforme. L'approche en classe est la même. Même si je me donne à 100 % pour faire des changements, je ne verrai pas lesquels sont pertinents. Si je veux qu'ils apprennent ça, je le fais comme ça parce que je pense que c'est mieux. Ce n'est pas par inertie, mais je ne vois pas ce que ça change au point de vue de l'apprentissage. (Eugène)

D'autres n'étaient pas convertis à l'idée d'uniformiser les programmes des trois secteurs d'enseignement du collégial, tant dans la façon d'en décrire les objectifs que dans les formules pédagogiques à préconiser. Pour eux, cette nouvelle approche pédagogique créait bien des irritants, ainsi qu'il ressort des propos de Laurence :

J'ai commencé peu après la réforme. J'ai beaucoup entendu parler de devis, d'uniformisation, de l'approche par compétences. Ici, on en entend encore plus parler depuis quelques années comme si c'était la seule voie pour que l'élève réussisse ou apprenne. Dans toutes les disciplines, c'est toujours l'approche par compétences et l'approche par compétences. Si on a continué à aller à l'école et à l'université, c'était parce que le système scolaire nous convenait. On a eu des modèles qui ne pratiquaient pas nécessairement l'approche par compétences et on a eu du succès avec eux, mais tout d'un coup, on apprend que l'élève apprend d'une certaine façon et c'est l'approche par compétences qu'on doit mettre en pratique.

Cette même enseignante complétait l'exposition de sa position en démontrant que la réforme ne comportait pas seulement des aspects négatifs, mais qu'elle refusait d'endosser un modèle uniforme sans réfléchir à ses enjeux :

L'étudiant est plus au cœur de l'apprentissage. On relie plus savoir et savoir-faire au lieu de savoir tout seul. Cet aspect est extrêmement intéressant. C'est moins statique pour l'étudiant. Mais, il y a une notion de contrôle avec le nombre de mots à écrire. Je comprends qu'il faut un étalon de mesure pour écrire un texte, mais les étudiants passent leur temps à compter leurs mots au lieu d'écrire de quoi de pertinent. C'est l'aspect pervers de la réforme. En même temps, quand je pense à la réforme, je pense à l'échange, aux dialogues, aux rapprochements entre les professeurs, aux inquiétudes qui sont communiquées. Il y a plus un esprit de collectivité et d'échange au lieu que chacun reste dans son coin. Pour la préoccupation de l'étudiant, je pense à renouveau, à jeunesse. C'est les mots positifs pour contrebalancer. Mais il faut continuer à explorer d'autres choses. L'approche par compétences, c'est une mode.

► Une position d'engagement

Comme on vient de le voir, la réforme s'appuie sur l'idée de placer les étudiants au centre de la pratique enseignante. Quoiqu'ils se soient dits plus ou moins renseignés, les enseignants qui défendaient cette position admettaient souscrire sans réticences aux principes prônés ces dernières années au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement, et les formules pédagogiques qu'ils disaient appliquer étaient conséquentes à leur position :

En termes de pédagogie d'enseignement, ce que la réforme signifie, c'est que le professeur n'est plus le centre par lequel tout arrive. C'est le savoir en pratique. Je pense que ça reste important avec la réforme d'apprendre pour être capable d'appliquer. (Charlène)

Je suis très pro-réforme. Je trouve que l'enseignement de savoir-faire, la diversité des méthodes pour acquérir des compétences, c'est infiniment préférable à l'ancien modèle. (Jules)

D'autres enseignants ont pris conscience de leur adhésion à la réforme à travers le regard de leurs collègues. C'est le cas de Clémence : « Lors de l'évaluation de mon programme, on a dit que j'avais une façon de faire dans la lignée de la réforme. C'est des professeurs expérimentés qui l'ont soulevé. » Il faut bien noter cependant que les enseignants qui se conformaient aux principes qu'ils connaissent de la réforme ne le faisaient généralement pas à l'aveuglette ou pour suivre une mode. Bien au contraire, ils savaient de quoi ils parlaient. Les propos suivants nous le montrent bien :

Quand je pense à la réforme, je pense à la psychologie cognitive, cette réforme est axée sur des fondements scientifiques plus prouvés. Je pense aux étudiants qui sont au centre de leur apprentissage. On a recentré l'information sur l'étudiant plutôt que sur le cours magistral par lequel on donne des connaissances. Je pense au lien avec les connaissances antérieures. Je pense à l'enseignant comme un guide plutôt que quelqu'un qui a un savoir magistral qui le déverserait dans les esprits. Je pense au cheminement personnel étudiant, aux différentes façons pédagogiques d'intervenir, la différenciation, tout ça. (David)

J'ai eu la formation sur la réforme et l'approche par compétences à l'université en ayant fait mon diplôme d'enseignement collégial. La réforme, ce que j'en ai compris, ce n'est pas de changer la roue, c'est juste une façon différente de présenter les notions. C'est beau, voir de la théorie, mais si les étudiants ne s'en rappellent pas, ça n'a rien donné. (Noémie)

► L'imprécision de la réforme et ses conséquences

Bref, l'ensemble des opinions des nouveaux enseignants qui apparaissent ci-dessus révèle que les différentes façons de réagir à la réforme sont bien ancrées chez les enseignants, autant chez ceux qui entrent en fonction que chez ceux qui ont déjà une certaine expérience. Dans ce processus, on

observe que le discours plus ou moins vague ou cohérent que les enseignants entendent au sujet de la réforme a trois conséquences.

Premièrement, quand ils participent à des débats sur des conceptions pédagogiques plus ou moins claires, ils reviennent vite à leurs convictions premières par rapport à l'enseignement ou à la façon d'enseigner qu'ils connaissent. Les propos de Daphné l'illustrent bien : « Pour moi, le fondement de l'enseignement reste le fondement de l'enseignement. L'enseignement, c'est de véhiculer des connaissances, de les véhiculer selon son bagage. La base reste là. »

Deuxièmement, un bon nombre d'entre eux demeurent dans le doute et se demandent si l'enseignement collégial a vraiment changé au cours des dernières années. Leur perception se base sur des oui-dire ainsi que sur des observations ou des expériences personnelles. Ces enseignants ne voient pas ou ne savent pas ce que la réforme a apporté de nouveau.

Troisièmement, il y a ceux qui craignent que la formation collégiale ne perde de vue l'éducation au sens large ou une vision citoyenne de l'éducation. Ils réclament une réflexion collective sur les idées véhiculées dans les établissements d'enseignement et une analyse des résultats de la réforme en cours :

J'ose croire et j'espère que la nouvelle façon de concevoir l'éducation au collégial contribue à éduquer les jeunes sur toutes les dimensions de leur personne. C'est une espérance. (Paule)

Si la réforme est si importante et si pertinente, pourquoi les gens qui sortaient du cours classique avaient une qualité d'écriture et de rhétorique, semblait-il, plus intéressante que tout ce qui se passe depuis les sept ou huit dernières années ? C'est un symptôme lié à quelque chose. C'est pas juste parce que les familles sont plus éclatées. Il y a un corpus de connaissances, de méthodes pédagogiques qui produisent ces étudiants. Si on voit que le résultat n'est pas correct pour nous et selon nos critères, il faut se poser des questions. Ce n'est pas juste la faute de la Société Saint-Jean-Baptiste et de l'ADQ, il y a les cégeps, le secondaire et le primaire. (David)

Par ailleurs, la lecture des opinions émises sur la réforme par les enseignants rencontrés fait clairement apparaître des méconnaissances, des lacunes, des incompréhensions à son sujet, ainsi que l'inconfort qu'elle peut parfois susciter. Toutefois, comme en témoigne l'extrait suivant, plusieurs nouveaux enseignants désirent mieux comprendre en quoi elle consiste :

J'aimerais ça en savoir plus. Je parle avec les anciens professeurs, pas nécessairement les professeurs du collège, car j'ai des amis qui sont professeurs au secondaire et j'en ai qui sont à l'université. Je trouve que, quand je les écoute, je ne comprends pas ce qu'ils me disent.

J'aimerais ça comprendre en connaissant l'historique et pourquoi le gouvernement est parti de l'ancienne réforme pour en arriver à cette nouvelle. (Clémence)

4.3.2.3 L'approche programme

L'un des premiers concepts sur lesquels la réforme s'appuie est celui de l'approche programme (voir le chapitre 1). Or, seulement cinq enseignants consultés en ont fait mention et de façon très succincte. Parmi ceux-ci, une enseignante en éducation physique disait regretter ne plus travailler en fonction du programme depuis l'instauration de l'approche par compétences, l'enseignement de sa discipline étant dorénavant axé sur les défis personnels que se donnent les étudiants ; trois d'entre eux concédaient ne pas en comprendre le sens ni en voir l'enracinement dans le milieu ou ne faisaient référence qu'à la cohérence entre les cours techniques de leur programme ; la cinquième en avait entendu parler de façon informelle parce que, enseignant à la leçon, elle ne prenait pas part aux discussions départementales. Les propos suivants illustrent bien les impressions formulées à ce sujet :

On nous parle beaucoup de l'approche programme. C'est encore nébuleux pour moi. Je n'en ai pas vraiment d'image. Je ne pourrais pas l'expliquer. Je sais que cette approche a une très grande importance, mais j'aimerais savoir c'est quoi. (Stéphanie)

L'approche programme... ça ne me dit rien. Je pense que c'est la coopération entre les professeurs du département, parce que si on ne coopère pas, surtout qu'il y a des compétences qui ressortent dans plusieurs cours, et si on va tous d'un bord ou de l'autre et qu'on n'a pas la même vision, la compétence ne sera pas atteinte de la même façon. (Clémence)

Moi, l'approche programme ne me cause pas de problèmes. Je ne vais pas aux réunions et personne ne m'en parle. Si on parle de toutes les matières des étudiants, français, philo et anglais, que les profs s'entendent pour avoir une formation cohérente et que les étudiants entendent parler de leur formation technique un peu ailleurs, je pense que c'est ça l'approche programme. Des fois je la fais et je ne m'en rends pas compte. (Lisette)

4.3.2.4 L'approche par compétences : au cœur de la réforme collégiale

Le deuxième concept rattaché à la réforme est celui de *compétence*. L'approche par compétences (voir le chapitre 1) a pris une place centrale dans les débats tenus et les actions entreprises dans les collèges. Il n'est donc pas étonnant qu'elle ait été évoquée dans l'ensemble des entrevues. Le concept de compétence se révèle au cœur de la réforme au collégial, il en constitue en quelque sorte l'emblème. Cette remarque de Joane le fait clairement ressortir : « Je n'ai même pas mis "compétence" dans ma liste. Je le prenais comme pour acquis. » Pour le dire dans les mots de David, la réforme, « c'est un amas de concepts qui se tiennent ensemble et forment une nébuleuse

de concepts. C'est certain qu'on est formaté par l'approche par compétences. » Ces quelques mots d'Eugène illustrent bien le lien direct entre la réforme et l'approche par compétences :

Les compétences, c'est ce qu'il y a de plus marquant, parce que ce dont on entend le plus souvent parler est d'enseigner par l'approche par compétences. Les plans de cours ont changé, les grilles qui décrivent les cours aussi.

Une minorité des enseignants consultés se sont attardés à décrire en quoi consiste une compétence ou ce que signifie enseigner en fonction de l'acquisition de compétences. Ceux qui s'y hasardent s'appuient sur leur formation universitaire ou sur des formations offertes par leur collègue :

L'élève, autant au primaire, au secondaire et qu'au cégep, devait travailler à partir de ce qu'il était capable de faire, développer des habiletés et des choses concrètes observables et qu'ils peuvent acquérir. C'est ce qui me vient. J'ai fait le certificat et on parlait juste de ça. (Alyssa)

Récemment, on a eu une conférence [...]. J'ai compris qu'à l'intérieur d'une même compétence, il y a des niveaux à atteindre. J'ai compris que je ne m'attends pas en première année que les étudiants se rendent au niveau supérieur, qu'il y avait à mesure que les années et mes cours avançaient, une gradation dans la complexité de mes travaux pour me rendre à la tête de la compétence en troisième année. Quand j'ai compris ça, ça m'a simplifié la vie. (Joane)

En outre, pour quelques-uns, les compétences sont liées au plan cadre, puisque celui-ci est élaboré à partir des compétences d'un programme et constitue une nouvelle façon de structurer les cours. Comparant les anciens plans de cours et les nouveaux, comme le fait Clémence ci-dessous, ces enseignants se sont montrés disposés à utiliser la liste de compétences définies par le Ministère :

Quand j'ai commencé, j'ai donné l'un des cours avec la vieille version du plan de cours et on m'a demandé d'en faire une nouvelle version. Dans l'ancienne version, c'était plus des choses à apprendre, ce n'était pas aussi détaillé que sur la liste officielle du gouvernement. Je la trouve géniale, car je sais exactement ce qu'ils veulent. Je trouve bénéfique aussi que ce soit imposé par le gouvernement, parce que, dans tous les collèges, cette compétence-là est définie et devra être atteinte. Pour moi, c'est beaucoup plus clair où je dois amener les étudiants comparativement au plan dans lequel j'avais juste un petit énoncé. (Clémence)

Par contre, seuls deux enseignants se sont appuyés sur des notions théoriques pour distinguer les types de compétences, par exemple les compétences déclaratives ou les connaissances, les compétences procédurales ou conditionnelles. C'est ainsi que les a décrites Raoul :

Dans l'approche par compétences comme l'a définie Jacques Tardif, il y a les connaissances et les connaissances procédurales. C'est une méthode pour montrer à l'étudiant comment faire. Il

y a aussi les connaissances conditionnelles : quand je dois utiliser ça et ça ? Pour une compétence, l'étudiant doit avoir des connaissances théoriques en premier et il doit être capable d'utiliser la bonne méthode selon certaines conditions. Là, il est compétent. Sinon, il ne l'est pas.

En dépit du fait que les enseignants interviewés aient avoué être incapables d'expliquer ce qu'est précisément une compétence et comment on applique ce concept dans les cours, chacun a fait part d'aspects que l'on retrouve dans la documentation traitant de la question.

D'abord, selon une enseignante, l'instauration de l'approche par compétences aurait favorisé la modernisation des programmes.

Pour deux autres, enseigner selon l'approche par compétences exigerait à la fois que les programmes soient axés sur les profils de sortie attendus des étudiants et qu'une attention soit portée à l'évolution de chacun d'entre eux au cours de sa formation. Les propos suivants de Myriam, expliquent cette vision de l'approche par compétences et la façon dont elle est mise en application :

La réforme est une façon d'enseigner qui développe la compétence. Quand je pense à ce que j'enseigne, je pense à mes 26 compétences et comment c'est imbriqué dans chacun des cours et quelles compétences on veut voir apparaître à la fin du cours. À la fin des 45 heures du cours, je ne pense plus à des savoirs, je pense à des capacités. L'approche par compétences, c'est concret, c'est vraiment un processus évolutif par lequel l'étudiant va cheminer pendant le temps de sa formation. Les compétences s'ajoutent et viennent s'inter-relier entre elles. À travers les cours, les mois et les sessions qui passent, l'étudiant évolue. L'évolution, c'est un résultat grâce au développement de plusieurs compétences. (Myriam)

Cette façon d'appliquer la réforme favoriserait l'expérimentation de diverses formules ajustées aux particularités de chaque programme. Par exemple, dans un programme technique, on peut appliquer la formule du co-enseignement (*team teaching*) et offrir aux étudiants la possibilité de choisir lequel de leurs enseignants les évaluera ; on peut amener les étudiants à établir des liens entre leur formation spécifique et des principes de la formation générale qu'ils ont reçue ou leur faire réaliser des projets faisant appel à la connaissance de deux langues ; dans un programme pré-universitaire, on peut offrir aux étudiants la possibilité de suivre un stage intégrant les compétences de plusieurs disciplines du programme et le français.

Ensuite, trois enseignants ont fait valoir que le concept de compétence trouve tout son sens dans des activités concrètes favorisant le transfert des apprentissages. Selon Clémence, les

compétences et leur transfert iraient ensemble. Pour elle, en classe, le transfert des apprentissages se réalise dans le contexte des travaux d'équipe.

Enfin, deux des enseignants consultés ont soulevé l'importance de développer les compétences transversales grâce auxquelles sont établis des liens entre les différents apprentissages et les différentes disciplines, voire même parfois les différents domaines. Pour eux, ces compétences seraient à la base du développement conceptuel des étudiants, et tous les cours y feraient appel, d'une façon ou d'une autre, d'où l'importance des cours de français et de philosophie, qui favorisent le développement de l'esprit critique, du jugement, de la logique, de l'habileté à argumenter, de la capacité de s'exprimer correctement oralement et par écrit. Cependant, il faut souligner que ce concept, en raison de sa nouveauté, n'est pas toujours bien compris des enseignants, ainsi que l'ont fait ressortir ces propos de Marthe :

Mon beau-frère enseigne en éducation physique au primaire... Il me disait qu'il y avait les compétences transversales... Je le regardais et je lui disais qu'il y avait des compétences générales et spécifiques [...] On a la même réforme, mais pas le même langage.

Dans un autre ordre d'idées, quelques enseignants ont souligné que la réforme et l'application de l'approche par compétences imposaient aux enseignants la prise en compte, dans leur enseignement, des caractéristiques de leurs étudiants, en exerçant un enseignement stratégique et différencié, en faisant appel à leurs représentations antérieures, en les amenant à actualiser les compétences qu'ils ont acquises dans des situations d'apprentissage antérieures, en tenant compte de leur seuil d'attention et de leur fonctionnement cognitif. Cette approche requiert aussi, de la part des enseignants, une pratique réflexive leur permettant d'ajuster leur enseignement à la capacité de leurs étudiants. Attardons-nous aux propos d'enseignants qui ont abordé ces thèmes :

Quand on pense à un étudiant qui a des compétences et qu'on n'en tient pas compte, on enseigne de la même manière pour tout le monde. Alors, on échappe ceux qui ne sont pas capables de s'adapter facilement au type d'enseignement ou à la matière. Une différenciation pédagogique permet de développer des méthodes d'enseignement afin d'aller chercher ceux qui ont une compétence individuelle qu'ils peuvent développer par un moyen pédagogique particulier. Ça, c'est nouveau et apporte du positif pour moi. (David)

Il y a des choses que j'ai découvertes par moi-même et j'avais le goût de les faire. Dans la réforme, d'autres sont apparues et elles me convenaient. La question des compétences, celle d'autonomie, la capacité de faire des liens, l'ouverture au monde, la résolution de problème. C'est des mots de la réforme. J'avais des collègues qui se demandaient comment je faisais parce que leurs élèves ne les écoutent pas. Tu ne peux pas parler pendant une heure et demie sans bouger. J'avais déjà fait cette prise de conscience-là. (Charlène)

En principe, les gens sont répartis également dans chacun des types d'intelligence. Je m'amuse à gager avec les étudiants que je peux deviner leur profil et 80 % d'entre eux ont exactement les mêmes intelligences dominantes. Ils se retrouvent par affinités, par gens qui se ressemblent et ça permet de se développer beaucoup. Au secondaire, on parle pour les linguistiques et les logico-mathématiques. Ici, on répond au profil des étudiants devant nous, alors ils nous comprennent. Ils se demandent pourquoi ils ne comprenaient jamais rien à l'école et qu'ils comprennent maintenant. Une des raisons est qu'on parle leur langage. Ils utilisent leur intelligence dominante pour développer des compétences qu'ils n'avaient pas avant, comme la linguistique, pour réussir en français. On voit ça régulièrement. Quand on connaît cette théorie, de façon naturelle ou de façon théorique, on peut amener les étudiants à un bien meilleur développement, mais ça prend une approche par compétences pour faire ça. Sinon, on est cloisonné sur des objectifs qui nous obligent à enseigner selon des modes qui sont compris par certains et non par d'autres. (Jules)

Cependant, il apparaît aussi qu'un apprentissage axé sur les compétences plutôt que sur les connaissances exige des étudiants qu'ils apprivoisent de nouvelles façons d'apprendre. Pour les aider à progresser dans ce sens et pour développer une pratique tenant compte des acquis de leurs étudiants, les enseignants doivent eux aussi acquérir certaines compétences. La mise en œuvre de l'approche par compétences implique que la classe devienne un lieu d'échange où tant les enseignants que les étudiants doivent apprendre à s'investir dans un nouveau rapport enseignement-apprentissage. Pour les enseignants qui ont adopté cette approche, les implications et les avantages sont les suivants :

C'est plus exigeant pour les étudiants et pour les enseignants. On doit faire des liens entre les connaissances. Une compétence, c'est des savoirs mis en relation les uns avec les autres, organisés dans un tout cohérent et appliqué. C'est complexe. (Jules)

Ce que j'aime beaucoup de la réforme, c'est beaucoup plus actif et attrayant que la théorie autant pour moi que pour les étudiants. Je trouve que ça rend les choses beaucoup plus concrètes et ça me convient beaucoup comme personne et comme prof. Je pense que les étudiants sont beaucoup plus motivés et qu'ils font quelque chose avec leurs théories. Avant, ils savaient beaucoup de choses, mais ils ne savaient pas quoi en faire nécessairement et ils ne savaient pas être. Avant on évaluait la mémoire dans les examens, Maintenant, on n'évalue pas leur mémoire, on évalue ce qu'ils font avec ce qu'ils apprennent. (Myriam)

Si de nombreux éléments concernant les compétences ou l'approche par compétences ont été abordés dans les entrevues, le nombre d'enseignants qui les ont soulevés est en revanche restreint. Pourtant, tous savaient que le modèle d'enseignement mis en place dans les collèges s'appuyait sur ces notions. D'après trois enseignants, tout ce qui tourne autour d'elles demeure une source de confusion parce qu'elles sont sujettes à plusieurs interprétations contradictoires ou parce que, dans certains collèges, la façon de les appliquer n'est pas bien comprise :

Le fait que tout le monde a un peu une idée différente, pour moi, c'est un signe que ce n'est pas si clair comme concept. (Eugène)

Une expression en anglais, *the blind leading the blind*, illustre excessivement bien comment je vis l'approche par compétences. Il n'y a personne qui sait à 100 % ce que c'est. (Joane)

Ce n'est pas trop clair. Est-ce que c'est les listes d'objectifs que les étudiants doivent atteindre? On nous donne une liste et à la fin du semestre, on doit cocher si oui ou non on a couvert ces objectifs. Je n'en discute pas vraiment avec mes collègues. [...] De la façon par laquelle la matière est donnée, les compétences, c'est simplement d'avoir compris et d'avoir saisi un concept. Ce n'est pas appliqué. Pour moi, le mot *compétence* signifie qu'on a pu appliquer une connaissance. (Blanche)

En fin de compte, cette revue des perceptions des enseignants montre que les aspects de la réforme, de l'approche programme et de l'approche par compétences, considérés comme familiers par l'ensemble des enseignants consultés, sont très peu nombreux. Est-ce dû au fait que les nouveaux enseignants n'ont pas eu à fournir vraiment d'efforts sur ce plan et qu'ils demeurent souvent plutôt observateurs de la situation ? C'est en tout cas ce qui ressort des propos d'Eugène :

Quand je suis arrivé, c'était fait. Je n'ai pas eu à faire de transformation et à perdre ce que j'avais fait si jamais il y avait des choses à changer. Je suis amer pour les autres. J'ai l'impression que beaucoup d'efforts ont été faits et des choses nous sont encore imposées.

Somme toute, l'approche par compétences n'est pas toujours perçue de façon positive par les enseignants consultés.

4.3.2.5 Divers obstacles liés à la réforme

La majorité des enseignants consultés ont admis éprouver des difficultés à se conformer aux recommandations de la réforme et pointent les problèmes qui découlent de son application. C'est Stéphanie qui a le mieux expliqué à quoi on reconnaît un enseignant qui serait nouveau par rapport à la réforme et à son application :

Cet enseignant doit être perdu dans le jargon pédagogique. S'il ne comprend pas vraiment ce qu'est une compétence versus un objectif, il risque fort bien de tomber dans l'enseignement traditionnel, même si on va lui donner un plan cadre, même s'il entend parler entre les branches de l'approche programme. Puisque cela ne nous est jamais présenté, il ne sera pas capable de jongler avec tous ces éléments pour appliquer la réforme dans sa classe. Peut-être peut-il penser qu'il l'applique, mais il ne l'appliquera pas.

Le propos de cette section est de faire l'inventaire des difficultés qu'un enseignant peut rencontrer dans l'application de la réforme.

► Le jargon pédagogique

La principale raison du malaise ressenti par rapport à la réforme est le jargon pédagogique dans lequel elle est formulée. Sept enseignants soulèvent ce point. À la lecture des propos de Joane, on peut constater que ceux-ci résument bien l'avis de ses pairs, que les termes, sigles et acronymes composant le vocabulaire de l'administration d'un collège sont un obstacle à l'implantation de la réforme :

J'aimerais avoir un lexique de votre jargon sur le « Qu'est-ce que ça veut dire, les savoirs, les savoir-être ». C'est un coupage de cheveux en quatre. Quand je suis arrivée, on me parlait de PIEA [politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages], des choses comme ça ; on prend pour acquis qu'on connaît le langage et les expressions. Je connais les expressions de mon milieu de travail, pas celles d'un collège. (Joane)

Cette difficulté n'est toutefois pas insurmontable : certains des enseignants consultés ont pu s'initier au vocabulaire de la réforme dans le cadre d'activités de formation (cours à distance, certificat en enseignement collégial ou formation de l'ACPQ) ; quant à Laurence, elle a décidé de se familiariser par elle-même avec ce vocabulaire parce que, disait-elle, « si on veut se comprendre et si on veut parler avec les conseillers pédagogiques, il y a une langue de bois et des termes techniques qu'il faut absorber et maîtriser ».

► Le devis et le plan cadre

Il a déjà été signalé que le devis et le plan cadre d'un programme simplifiaient aux enseignants la tâche d'élaborer un enseignement conforme à l'approche par compétences. Au cours des entrevues, trois enseignants se sont montrés particulièrement préoccupés à ce sujet parce que, de leur propre aveu, ils ne connaissaient pas ces outils, mais jugeaient important de les utiliser pour pouvoir répondre aux attentes du Ministère. Ils ont déploré devoir se débrouiller seuls et ne pas recevoir de soutien de la part de leur collège. Ils reconnaissaient que, avec une formation adéquate, ils pourraient faire un meilleur usage de ces documents, et qu'ainsi, ils sauraient mieux quoi enseigner sans empiéter sur la matière de leurs collègues et éprouveraient moins de doutes quant à la pertinence de leurs choix pédagogiques. Les propos d'Hubert résument bien ce point de vue :

Pour moi, l'approche programme et le plan cadre, c'est des choses qui m'agacent parce que je ne les maîtrise pas, d'autant plus que je viens d'un autre milieu. Si j'avais grandi dans la boîte, j'aurais probablement une connaissance plus pointue de cette façon de faire. La moitié des

professeurs de mon programme sont des chargés de cours. Ils connaissent très bien leur matière, mais ils ne savent pas nécessairement ce qui se donne dans les autres cours. Je veux éviter qu'il y ait du dédoublement et qu'on enseigne les mêmes choses. Cela demande une meilleure connaissance globale des contenus de programme. C'est dans ce sens-là que la réforme va amener une meilleure connaissance par les plans cadres. J'espère que ça va être ça.

En revanche, certains enseignants se sont montrés réticents à adhérer d'emblée à cette façon d'organiser l'enseignement qui est apparue avec la réforme. Leur résistance provenait de l'impression qu'ils avaient de se faire imposer un carcan de procédures ou de règles pédagogiques aliénant leur initiative. Les propos suivants démontrent que dans leur cheminement, certains ont dépassé cette appréhension, mais d'autres, non, car ils voyaient dans la nouvelle pédagogie mise en avant une approche aussi empreinte de conformisme que celle basée sur le cours magistral, si souvent décriée :

Les plans cadres disent ce qui est essentiel. Au début j'avais peur de ne plus avoir de latitude, mais j'en ai encore beaucoup. Il y a des repères pour voir absolument tels, tels éléments et ça me rassure comme prof. Avec cela, on arrive vraiment à développer les compétences attendues du programme. C'est mieux articulé. Il y a plus de contrôle qu'avant la réforme. (Myriam)

Mon premier mot, c'est « devis ». Ça devient difficile d'oser autre chose que l'approche par compétences, [une autre démarche] où l'élève pourrait quand même être au cœur de son apprentissage. On doit se soumettre en tant que professeur. Pour moi, ce n'est pas l'unique façon. Les élèves peuvent apprendre autrement. On a des choses à transmettre aux étudiants sans se dire que si l'on sort son entonnoir pour leur déverser ses connaissances, ils ne sauront pas quoi en faire. (Laurence)

► Les énoncés des compétences

Cinq enseignants, tous du secteur technique et issus du marché du travail, se sont alarmés du fait que le programme qu'ils donnaient ne répondait pas aux attentes des employeurs ou ne préparait pas adéquatement à l'exercice du métier tel qu'ils le connaissaient. Leur malaise a deux origines. D'abord, comme l'observait Joane, certains énoncés de compétences sont trop étroits ou s'appliquent à des tâches que les finissants auront rarement à exécuter :

Le plus dur dans l'approche par compétences est l'aspect transition. On dirait que nos objectifs et nos compétences ont été créés dans un moule à gâteau et la recette dont j'ai besoin pour faire un gâteau qui a de l'allure, je la connais par rapport au marché du travail, mais je ne l'ai pas avec les compétences du programme, car, dans la vraie vie, elles ne marchent pas. (Joane)

Ensuite, des enseignants ont estimé que les programmes élaborés par les collègues et les équipes départementales ou inter-collèges ne permettent pas de développer des compétences

correspondant réellement aux attentes du monde du travail. Les points de vue suivants sur le sujet exposent la déconvenue ressentie par ces enseignants :

Je ne peux pas dire que la formation répond à 100 % aux besoins réels du marché. Ce sont des personnes compétentes qui ont jugé des compétences à développer, je ne le remets pas en question. Mais on devrait faire une analyse en département pour partir de ce qui nous est, j'allais dire, imposé entre guillemets, et dire où on veut mettre l'emphase afin que les compétences répondent aux besoins réels du marché du travail. (Paule)

[Dans mon domaine, les employeurs] se rendent compte que les finissants ont une très bonne connaissance théorique, mais qu'au niveau pratique, ils ont des lacunes et des difficultés. (Hubert)

► La place des connaissances

Selon Lisette, « une compétence, c'est d'être capable d'utiliser des connaissances dans un contexte précis et plusieurs connaissances dans l'application d'une habileté. Il faut passer par les connaissances ». Ces propos reflètent la position de certains enseignants consultés par rapport à l'importance des connaissances théoriques. Quelques-uns contestaient la validité de l'idée ayant cours dans le milieu qu'il faut, pour appliquer l'approche par compétences, évacuer des cours l'exposé de ces connaissances :

Le fantôme des connaissances mis au rancart est beaucoup véhiculé. Tu ne peux pas avoir de compétences si tu n'as pas de connaissances. Ce qui me chicote, c'est la pensée technicienne qui s'appliquerait partout. Ce n'est pas vrai que la réforme met de côté les connaissances. Toutes les compétences se construisent à partir de connaissances. On n'a jamais pensé à mettre le contenu de côté avec l'approche par compétences. C'est un peu la vision que les gens peuvent en avoir. Il faut recentrer cela et voir que les connaissances sont importantes et fondamentales. (David)

Le danger, c'est qu'en essayant de faire du savoir-faire trop pointu, des fois on perd l'aspect théorique qui est excessivement important pour se rendre à un niveau de savoir-faire. (Joane)

D'autres enseignants ont dit ne trop savoir comment faire une place aux connaissances dans un cours donné selon l'approche par compétences parce qu'ils sont par nature portés à donner des cours magistraux. Voici comment Marthe expliquait la difficulté que représente pour elle l'approche par compétences :

Je suis habituellement quelqu'un de bien structuré. J'ai besoin de théorie pour savoir où je m'en vais. Par conséquent, j'en donne. Pour moi, enseigner par compétences, ce n'est pas qu'un cours théorique, mais c'est là que je ne fais pas la différence et que j'ai de la difficulté à comprendre. Je pourrais donner 45 heures de théorie pour que les étudiants comprennent bien la matière, mais je ne peux pas leur faire faire une compétence là-dedans.

De plus, étant donné l'importance allouée aux savoir-faire, quelques-uns des enseignants consultés ont souligné le dilemme qui se posait à eux à certains moments dans leurs cours : devaient-ils donner de la théorie ou faire faire des exercices pratiques ?

Je suis toujours confrontée et prise entre deux éléments : l'importance des savoirs et celle du savoir-faire et du temps que ça prend. Quand je décide de faire faire, automatiquement, j'enlève du savoir. On ne peut pas être dans les deux. Beaucoup de connaissances sont livrées et apprises, mais est-ce que l'étudiant les retient ? Vaut-il mieux qu'il en sache moins et qu'il retienne mieux ? En même temps, comme prof, je me dis qu'ils doivent savoir ça, alors je reste dans mon dilemme. (Myriam)

► Les collègues

Pour plusieurs enseignants consultés, la résistance des collègues à la réforme peut représenter une embûche. En effet, certains ne croient pas à l'approche par compétences ou ne sont pas prêts à l'appliquer. Au sein de l'équipe chargée de dispenser un programme ou une discipline, il en résulte des difficultés à s'entendre sur les méthodes à adopter, comme le confirment les propos de Jennifer : « [Dans mon département], dès qu'on dit quelque chose, il y en a un qui se sent attaqué parce que sa pratique n'est pas ça ou une ne ferait jamais ça. »

Une autre source de malaise serait la divergence de vues entre les enseignants du secteur technique et ceux de la formation générale quant à l'importance de cette dernière dans la formation menant à l'emploi. La réforme repose, notamment, sur l'idée qu'il doit exister une collaboration entre les enseignants affectés à un même programme afin que les étudiants puissent participer à des activités pédagogiques spéciales. Dans les faits, cette collaboration est très difficile à établir :

Les étudiants s'inscrivent au collégial et ce collégial comprend des cours de français, de philosophie, d'éducation physique, d'anglais. Il faut passer par là et c'est aussi important et aussi valable que leur formation spécifique. Ça, ça devrait être compris par certains professeurs des programmes spécifiques. Avec les étudiants, on n'a pas de problèmes [...] Aussi, les étudiants font des sorties en formation spécifique. Nous, on doit accepter qu'ils manquent nos cours pour y assister. Si on veut faire l'inverse, les enseignants du secteur technique doivent vérifier si dans chacun de leurs cours leurs étudiants peuvent manquer. (Anouk)

► Les étudiants

Il a déjà été noté à plusieurs reprises que la réforme de 1993 a été mise en œuvre dans le but de favoriser la réussite des jeunes, qu'elle place les étudiants au centre de l'action éducative et en

fait les acteurs principaux de leur apprentissage. Pour quelques-uns des enseignants rencontrés, cela n'est pas sans occasionner des difficultés. Selon Laurence, qui synthétisait bien la pensée de ceux qui soulevaient le problème, « c'est beau d'avoir l'élève au cœur, mais il doit savoir qu'il doit lui aussi s'adapter à nous. Il a son bout à faire. » Ainsi, dans bien des cas, les étudiants s'attendent à ce que l'enseignant réponde à des attentes individuelles alors qu'ils évoluent dans un groupe. À ce propos, Laurence ajoutait : « Certains vont nous montrer, par leur attitude, qu'ils ne sont pas d'accord sur le comment ça se passe. » Il arrive donc que la dynamique du cours soit différente de ce que les enseignants espéraient, ce qui suscite chez eux un stress supplémentaire. Cette situation a été très bien résumée par Jules :

L'étudiant assis devant toi s'attend à ce que tu pré-réfléchisses, que tu mâches à sa place, que tu lui donnes les réponses qu'il doit écrire dans ses petits carreaux. Quand tu lui demandes de faire autre chose, il faut que tu le payes en argent affectif. Il faut que tu aies un lien signifiant positif avec l'étudiant. Il faut que tu aies de l'argent dans ta banque relationnelle pour payer ces affaires-là, sinon l'étudiant ne voudra plus travailler ou il va trouver ton cours « plate ». Et ça, pour beaucoup de profs, dont moi, c'est difficile personnellement. (Jules)

Pourtant, la bonne volonté ne manque pas. Pour Jennifer, l'« envie de leur en donner plus, de leur faire relever le défi » est bien présente, « mais les étudiants ne le relèvent pas ». Le manque de motivation des étudiants serait une des sources de cette lacune sur le plan de la responsabilisation. Selon Jennifer, chaque année, il se trouve dans ses groupes des étudiants qui se montrent peu intéressés à leurs études ou à la discipline qu'elle enseigne. Dans certains programmes, le genre de comportement encouragé, comme cela a été soulevé précédemment, est l'obsession de la cote R : plutôt que de viser un apprentissage significatif, les étudiants ne se soucieraient que de leurs notes. Dans ces conditions, de l'avis de Stéphanie, l'enseignant est souvent appelé à simplement donner de la matière dans le seul but de les préparer à leur prochain examen et, ajoutait-elle, si « la moyenne de classe est trop élevée pour un examen, ça chiale ». C'est cette attitude qui faisait dire à Blanche que « les étudiants passent trop de temps à apprendre par cœur plutôt que d'essayer de comprendre, qu'ils essaient trop de mémoriser ». Enfin, ce manque de responsabilisation serait entretenu par la société en général. C'est là la conviction profonde de David : « La notion d'effort et d'apprentissage est assez dévalorisée dans notre contexte social et assez minimisée dans celui d'éducation de plus en plus. »

En définitive, l'approche par compétences n'est pas une formule miracle qui emporte automatiquement l'adhésion des étudiants. Pour le dire dans les mots de Raoul, « il y a aussi la sensibilisation auprès des étudiants. Ils doivent être au courant. »

4.3.2.6 Des obstacles liés à une pratique enseignante conforme à l'approche par compétences

Quoiqu'ils souscrivent à l'objectif de rendre leurs étudiants compétents, les enseignants se sont dits aux prises avec un lot de difficultés liées directement aux contraintes que la réforme fait peser sur leur pratique. Leurs doléances portent sur la difficulté d'appliquer concrètement l'approche par compétences, autant en classe que lors des évaluations. Selon les enseignants consultés, la réalisation d'une telle approche se heurte à quatre obstacles :

- l'environnement pédagogique (le nombre d'étudiants dans une classe, les conditions de travail, le manque de temps, etc.) ;
- la complexité des compétences à développer ;
- l'élaboration de formules pédagogiques convenant à la fois à la discipline et aux étudiants et le temps qu'il faut pour les mettre en œuvre ;
- la préparation des évaluations.

La réflexion suivante fait presque entièrement le tour des écueils que les enseignants trouvent sur leur route :

Dans une classe de trente, c'est tellement difficile de faire l'application. Cela demande vraiment beaucoup d'imagination. [...] Je trouve l'approche par compétences très intéressante, mais c'est très difficile de s'adapter à la réalité des disciplines ou des programmes. On ne nous donne pas le contexte dans lequel le faire et du temps pour en discuter. (Alyssa)

Examinons de façon plus particulière chacun de ces facteurs.

► L'environnement pédagogique et la charge de travail

Dans certains cas, il est nécessaire de déterminer à qui revient, dans une équipe enseignante, la responsabilité d'enseigner les éléments liés à une compétence particulière. Il est parfois inévitable également de décomposer une compétence en ses éléments constitutifs parce que son acquisition s'étend sur plusieurs cours du programme et qu'il faut déterminer à quel cours chacun des éléments qui la composent sera rattaché. Étant donné ce caractère diffus des compétences, il est primordial que les enseignants connaissent bien ce que leurs collègues enseignent et qu'ils

collaborent de façon à ce que la matière qu'ils couvrent ne soit pas reprise inutilement. Ce n'est malheureusement pas toujours ainsi que cela se passe. L'exemple suivant montre cette difficulté de communication entre collègues :

Cette approche de compétences transversales, c'est que les profs se parlent et travaillent ensemble. Dans la réalité, les profs n'ont pas le temps et ils n'ont pas les conditions. Ici, il y a des profs qui font partie de mon département que je n'ai jamais rencontrés. Un prof dépose son plan de cours dans mon casier parce qu'il y a des trucs qui convergent entre nos cours. En classe, j'entends parler qu'ils ont entendu parler de ce que je dis avec un tel. (Alyssa)

Selon Anouk, au sein d'un département, le travail en équipe et le désir de développer des projets intégrateurs seraient impossibles, et ce, pour deux raisons : la précarité d'emploi des plus jeunes et la volonté des plus anciens de maintenir le statu quo :

Le travail en équipe au sein du département, c'est difficile parce qu'il y a deux profs qui ont plus d'expérience et qui ne veulent pas changer une virgule à leurs choses. Il y a nous, les plus jeunes, deux seulement ont un poste, les autres sont chargés de cours. D'une session à l'autre, on ne sait pas qui sera là. Donc, c'est difficile de monter un projet.

Dans certains collèges, il y a en effet une différence notable entre les conditions de travail des enseignants permanents et celles des chargées de cours. Ces derniers reçoivent une rémunération en fonction du nombre d'heures qu'ils passent en classe. Pour toucher un salaire convenable, ils acceptent de donner autant de cours que le collège peut leur en offrir, et dans ces conditions, la tâche qu'ils doivent assumer s'avère si complexe qu'elle devient vite écrasante. Les activités liées directement à l'enseignement sont tellement accaparantes qu'il leur reste bien peu de temps à consacrer aux autres aspects de leur tâche, ainsi que le montre ce commentaire de Lisette : « On court après notre temps pour rencontrer les étudiants, préparer les examens, faire la correction. Je ne fais pas de réunions départementales, mais il y a plusieurs réunions qui ne servent à rien. Ici, les profs doivent être partout. »

► La complexité des compétences

Certains cours, peu importe le secteur d'enseignement, semblent mal se prêter à une approche par compétences puisqu'ils portent davantage sur la maîtrise d'outils conceptuels ou de connaissances théoriques servant de socle aux autres apprentissages et parce qu'ils sont utilisés dans une gamme très variée de situations. Pour David, c'est d'une évidence incontournable :

« C'est justement la tâche abstraite requérant la pensée formelle et la nature des connaissances qui dictent les limites de l'approche par compétences. »

De plus, il ne suffit pas toujours de combiner une démarche intellectuelle avec la maîtrise d'habiletés techniques pour pouvoir exercer un emploi : une bonne dose de savoir-être semble s'imposer de plus en plus dans bien des domaines techniques, même au moment de la sélection des étudiants. Deux enseignants ont voulu expliquer pourquoi ils mettaient l'accent sur les compétences rattachées au savoir-être de leurs étudiants :

Le savoir-être ! La connaissance technique, on ne peut pas tout montrer en deux ans ou trois ans. On apprend encore dans les dernières années du travail. Par contre, je leur dis : « Si vous ne connaissez pas le savoir-être en partant, vous êtes dans le trouble. » C'est une question d'attitude. (Francis)

Il faut qu'on se trouve des outils pour sélectionner des candidats qui vont être capables d'agir, d'avoir de l'éthique, être capables de respecter les règles de déontologie et avoir un bon savoir et un bon savoir-agir. (Hubert)

Les propos de Marthe confirment cette tendance à reconnaître de plus en plus l'importance de développer les compétences civiques dans le secteur technique :

Puisque c'est une technique, l'étudiant doit avoir évolué dans son savoir-être. [...] On a commencé, à partir de septembre, à avoir des grilles de savoir-être. S'il y a des comportements ou des attitudes qui ne passent pas du tout dans mon domaine, on ne les accepte pas alors en formation. (Marthe)

► L'élaboration de formules pédagogiques novatrices

Au fil des entrevues, les participants ont évoqué plusieurs exemples d'expérimentations pédagogiques susceptibles d'être entreprises : activités de simulation (quatre exemples) ou de résolution de problèmes (sept exemples), recours à des formules d'enseignement en interdisciplinarité (un exemple) ou d'intégration d'outils informatiques dans l'apprentissage (deux exemples). Cependant, peu d'enseignants en décrivent les modalités précises. Selon Blanche, il serait très difficile de mettre de telles formules en pratique : « Je ne fonctionne pas comme ça puisque je n'ai pas de temps dans mon cours, car la matière est assez stricte. J'en ai entendu parler dans d'autres contextes, mais cela m'intéresserait. »

De plus, plusieurs des enseignants rencontrés ont semblé dépourvus quand vient le moment d'adapter des activités pédagogiques au contexte de leur discipline. Soit ils paraissaient manquer

d'imagination, soit ils disaient ne pas avoir de temps à y consacrer, soit ils ne savaient pas comment animer leur projet, soit ils avaient été déjà échaudés par la réaction des étudiants à des expériences antérieures, soit, tout simplement, ils ressentaient un certain essoufflement à la seule perspective de développer de nouvelles activités. Ces difficultés constituent une source de stress d'autant plus importante qu'il arrive parfois, lors de l'évaluation des nouveaux enseignants, que la direction du collège s'enquière des expériences pédagogiques qu'ils ont tentées.

Seulement un petit nombre d'enseignants a dit souhaiter un soutien plus actif de la part de leur collège dans la mise en œuvre de formules pédagogiques diversifiées. Les propos suivants résument bien les problèmes rencontrés, peu importe le secteur d'enseignement :

On est évalué pour savoir si on utilise des méthodes pédagogiques variées. C'est facile, faire des tables rondes dans mon domaine ? C'est vraiment pas facile ! Un moment donné, on tombe dans le tourbillon. Ça va vite, la session avance rapidement. Tu as des rapports à corriger. Tu as des cours à préparer. Tu mets des heures de disponibilité. Tu es constamment dérangé. Quand tu es nouveau en plus et que tu dois tout acquérir... Ça demande du temps, innover. On manque d'accompagnement et on entend parler des mêmes exemples. Même dans Performa, on nous faisait lire des articles et on donnait toujours des exemples de psychologie. Oubliez les sciences humaines et pensez aux autres disciplines. (Stéphanie)

On ne donne plus trop de cours magistraux, c'est plutôt différent. Le plutôt différent reste à déterminer. Les possibilités sont nombreuses, mais la façon concrète de réaliser est inexistante. C'est ça que je trouve difficile. On a beaucoup d'idées, mais on n'a parfois pas le temps de le faire ni les moyens concrets en classe, on a trop d'étudiants pour faire quelque chose. (Jennifer)

On n'a pas toujours l'engagement, la créativité et l'énergie pour trouver des activités, les faire valider, les préparer. Je suis à l'aise dans cette approche et je fais un certain nombre d'efforts pour y adhérer de façon la plus cohérente possible. J'ai mes limites de temps et de créativité. Je peux faire un cours très ordinaire et en classe faire des petits exercices faciles. (Paule)

► L'évaluation des compétences

Quelques enseignants ont reconnu qu'une meilleure compréhension de l'approche par compétences les avait amenés à changer leur façon non seulement de faire faire des apprentissages à leurs étudiants, mais également de les évaluer. Cependant, l'évaluation des compétences demeure un obstacle de taille pour douze des vingt-trois enseignants consultés, car selon eux, elle manque de cohérence, crée des tensions et, à la limite, peut paraître irréaliste, voire chimérique.

Avant tout, il faut signaler la confusion terminologique entre épreuve synthèse et examen final qui est ressortie de l'explication fournie par deux des enseignants rencontrés : ils voyaient dans

cette épreuve-synthèse une simple évaluation de compétences, ignorant qu'elle porte sur l'intégration de l'ensemble des apprentissages du programme (en cela, elle représente un élément-clé de l'approche programme), et ils croyaient qu'elle correspondait à l'examen final de leur cours :

Le but est d'évaluer si l'étudiant est compétent ou s'il n'est pas compétent pour faire cette tâche. Ce qui est important pour moi, c'est surtout au niveau de l'épreuve de synthèse. À la fin [de mon cours], je dois donner une épreuve dans laquelle l'étudiant est capable de s'exercer dans cette tâche pour voir s'il est compétent. (Raoul)

Mais, au-delà de cette confusion, sept enseignants se sont montrés critiques par rapport au système de notation toujours en pratique, soutenant qu'il faudrait prendre en compte d'autres composantes de la formation si on veut former de meilleurs diplômés. En fait, comme l'a souligné Jules, dans le cadre de la réforme, attribuer des pourcentages pour mesurer la réussite ne permet pas toujours de faire une évaluation adéquate. Comme il a été dit précédemment, dans plusieurs programmes, principalement en formation technique, l'éthique professionnelle et les attitudes ont une grande importance. Selon Joane, il est essentiel que les étudiants comprennent qu'un employeur peut préférer à un finissant qui a 90 % de moyenne un autre qui est bilingue et qui semble pouvoir s'intégrer plus facilement à un nouveau milieu de travail. Mais ces qualités ne font malheureusement pas toujours l'objet d'une évaluation digne de ce nom parce qu'elles sont difficiles à noter :

C'est très difficile d'évaluer des compétences. Il faut que les étudiants soient capables de développer des attitudes et des savoir-faire. Mais comment évaluer qu'ils sont ouverts au monde ? Comment évaluer que tel futur technicien est capable de [...] relativisme culturel, par exemple, et, à la limite, distinguer ce qu'il est réellement devenu de ce qu'il écrit sur un papier. Comment évaluer son savoir-être ? (Alyssa)

En outre, comme l'a soulevé Hubert, si on note les attitudes, on court le risque que celles démontrées par les étudiants soient factices, qu'ils « adoptent le comportement qu'on souhaite », ce qui ferait perdre de la crédibilité au mode d'évaluation, voire de la valeur au diplôme.

Dans le même ordre d'idées, le type de connaissances se rattachant à certains cours ne se prête pas toujours à une évaluation selon l'approche par compétences, ainsi que le font ressortir les propos suivants :

C'est embêtant. Je regarde les énoncés de compétences de ma discipline. C'est comme essayer de faire « fiter » une cheville carrée dans un trou rond. Ça ne marche pas. (Anouk)

Je continue à évaluer [les] acquis [des étudiants], mais leurs compétences, dans un cours théorique, j'ai de la difficulté à savoir comment [les] évaluer. J'évalue les acquis. [Intervieweuse : Les connaissances ?] Oui. Souvent, je vais essayer de poser des questions pour savoir s'ils ont compris, pas nécessairement du par cœur, mais [je leur demande] de [m']expliquer. Je n'ai aucune idée si je le fais de la bonne façon. [...] Je ne sais pas jusqu'où il faut aller et les amener pour dire qu'ils sont compétents là-dedans. (Marthe)

Indéniablement, évaluer une compétence semble être un casse-tête. Cette opération devient encore plus problématique quand sa complète acquisition par l'étudiant nécessite qu'il suive plusieurs cours :

[Pour parler de la réforme], j'ai écrit amélioration. Mais c'est amélioration dans le sens... d'un point d'interrogation entre guillemets. Est-ce que ça va améliorer ou non ? On a déjà commencé le jumelage des cours. Si le cours est complémentaire, il est jumelé avec deux autres cours et ça va faire une note globale. Si une personne ne passe pas vraiment dans mon cours, il passe quand même parce qu'il passe dans un ensemble, dans un bloc. Je trouve que ça dilue la performance réelle. Les exigences, pour moi, sont moins performantes. (Daphné)

Autre obstacle, certains enseignants ont souligné qu'il pouvait apparaître des divergences entre collègues ou entre un enseignant et les autorités du collège, relativement aux conceptions qu'ils peuvent avoir de l'évaluation, ce qui pouvait parfois provoquer un certain malaise et donner lieu à de l'incompréhension de part et d'autre. Ainsi, pour Myriam, soumettre leurs étudiants à des évaluations formatives, une pratique devenue quasi obligatoire dans certains programmes ou collèges, cela revient à leur « mâcher la matière » :

[...] j'ai [...] un peu de difficulté avec le formatif : je trouve qu'on couve trop les étudiants avec ces démarches-là. On les surprotège beaucoup, c'est plutôt à eux de se prendre en main. J'en fais parce qu'il faut que j'en fasse. J'en fais beaucoup à travers mes activités pédagogiques, mais je n'aime pas beaucoup faire un examen avant un examen.

Pour d'autres, le fait que l'évaluation finale et la pondération des travaux soient toutes deux de plus en plus l'affaire du département ou de l'établissement est également à l'origine de certains désaccords d'ordre pédagogique :

Quand la direction nous envoie un message qu'on ne doit pas jouer la session de l'étudiant à l'examen final, je ne suis pas en accord. L'examen final est un examen qui évalue les connaissances qui ont été acquises durant la session. (Lisette)

La semaine prochaine, dans un examen, je mets les étudiants en situation d'équipe, ils ont une tâche à faire et je les filme, ça me demande du temps. J'aurais pu faire un petit examen théorique ou corriger des vrais ou faux. Je suis convaincue que l'examen que je propose me permet de mieux mesurer les capacités des étudiants dans ces travaux d'équipe, mais cela

demande de l'engagement et du temps. Je suis d'accord à mettre alors un poids plus gros à la fin du cours pour évaluer la compétence. (Paule)

Reste l'obstacle majeur des contraintes de la réalité enseignante. Dans la réalisation tant de l'évaluation sommative que des évaluations formatives, les enseignants ne peuvent faire abstraction de ces contraintes, particulièrement des échéances qui leur sont imposées ou des dates fixées pour l'examen final, peu importent les décisions prises collectivement au sujet des pratiques préconisées en cette matière :

Les formatifs, ça va avec lourdeur, car c'est excessivement lourd [...] de faire du formatif et du sommatif. Ce que je déteste dans cette réforme, ou ce que j'en comprends, c'est que les examens sont tellement longs. J'enseigne dans une technique où on travaille beaucoup avec la psychologie, donc, les réponses sont excessivement longues. C'est toujours du développement. C'est une tâche de correction épouvantable. (Myriam)

La seule chose que je trouve difficile, c'est de mettre une note là-dessus et c'est difficile avec les conditions qu'on a. Je suis rendue à huit groupes. Est-ce que je vais corriger des examens formatifs pour voir où ils sont rendus ? Je frôle les 200 étudiants. Est-ce que je vais faire ça ? Est-ce que je vais briser ma vie de couple et mes fins de semaines pour ça ? Ce que je trouve qui a un bon fond, je le fais, et le reste... Mon examen final va être un examen objectif, mais c'est complètement absurde dans ma discipline de faire des questions à choix de réponse. (Alyssa)

Comme l'a souligné Hubert, il résulte de cette situation que, au bout du compte, l'examen final revêt moins d'importance que les tests pratiques réalisés au cours de la session :

En fin de session, les dates de remises des notes sont le 20 et si nos examens sont le 16 ou le 17, on va opter pour un examen théorique qui va se corriger plus facilement. Il faut prendre compte du délai que l'on a. Mais, on a beaucoup plus d'examens pratiques en cours de session, alors à la fin, les examens vont être plus théoriques. Tu vois aller tes étudiants dans le semestre et l'examen final a moins de poids parce que tu as déjà une tête de ton étudiant. (Hubert)

4.3.2.7 La réforme pour l'étudiant : un appel au dépassement ou du mépris à son égard ?

Certes, aux yeux des enseignants, l'approche par compétences demeure le pivot central de la réforme au collégial. Cependant, comme l'a soulevé David, l'un des objectifs de la réforme était de faire en sorte que l'ensemble des enseignants développe davantage chez les étudiants « une vision plus globale de leur formation ». Il devient donc pertinent d'analyser plus en détails le discours des enseignants relativement à l'effet de la mise en place de la réforme sur les étudiants.

► Le caractère limitatif de l'approche par compétences

Peu importe la question abordée au cours des entrevues, la formation des techniciens revient constamment sur le tapis. Neuf enseignants issus de tous les secteurs d'enseignement estimaient que dans le cas de la formation technique, on a trop mis l'accent sur les savoir-faire, et ce, au détriment des savoir-être et des savoirs. Ils exprimaient la crainte que le lien trop étroit qu'on a tendance à établir entre la formation collégiale et le marché du travail ne conduise à négliger la formation fondamentale.

En effet, comme l'expliquait Charlène : « Il y a un glissement avec la réforme, car la culture générale, qui est le plaisir de savoir et d'avoir des conversations intellectuelles agréables est beaucoup moins dans la ligne de mire. » Recourir à une approche par compétences reviendrait donc essentiellement à développer chez les étudiants des savoirs pratiques et utiles, peu importe la discipline. Laurence traduit ainsi la perception de ses collègues face à cette situation : « Ce qu'on attend d'un technicien, c'est d'exécuter quelque chose et [...] on ne s'attend surtout pas à ce qu'ils remettent quoi que ce soit en question. » En fait, pour ces enseignants, l'accent mis sur le développement des compétences techniques entraîne non seulement une spécialisation prématurée des futurs techniciens, mais compromet leur développement personnel, culturel et social, alors que celui-ci en est à un stade décisif.

Cette situation leur apparaît d'autant plus inquiétante que les étudiants suivent ce mouvement de société et veulent être aptes à travailler le plus rapidement possible. C'est ainsi qu'un fossé se creuse entre les aspirations des enseignants à l'égard des collégiens et celles des collégiens eux-mêmes. À titre d'exemple, Blanche voudrait faire en sorte que ses étudiants soient capables de se faire une opinion éclairée sur ce qui se passe, sachent comment intervenir, soient de bons citoyens, deviennent conscients de l'importance de faire sa part dans la société. Cependant, ses étudiants la ramènent vite à leurs priorités : « aller tout de suite travailler et faire des sous ».

Considérant les cibles de la formation collégiale définies auparavant, ce seraient les fondements même de cet ordre d'enseignement qui, selon ces neuf enseignants, seraient menacés ou mal compris par la société.

► Le dilemme entre la responsabilisation des étudiants et celle des enseignants

Les entrevues apportent un éclairage intéressant sur la perception qu'ont les enseignants, dans un contexte d'approche par compétences, de l'engagement de leurs étudiants dans leur formation. Cette question de l'engagement, à laquelle faisaient référence plusieurs des enseignants rencontrés, est tantôt considérée comme un facteur de réussite, tantôt envisagée sous l'angle des exigences que chaque collègue devrait imposer. Elle se pose dans le rapport de l'étudiant à ses apprentissages, dans son attitude en classe et dans sa relation avec ses enseignants.

Le tiers des enseignants associe le manque d'effort des étudiants à l'homogénéisation des apprentissages découlant de l'application de l'approche par compétences. Ils considèrent la formation actuelle comme moins rigoureuse, du fait que derrière leur formulation vague, les compétences dont elle vise l'atteinte soient enseignées selon des recettes appliquées uniformément. Pour Laurence, quand on applique des formules pédagogiques sans examiner si elles conviennent aux étudiants ou quand on se dit : « C'est suffisant qu'ils apprennent cela ou que tous sachent tous à peu près les mêmes affaires », on peut même parler de mépris à l'égard des étudiants.

À cause de cette uniformisation des procédés pédagogiques, les étudiants ressentiraient moins le besoin de relever des défis personnels et se contenteraient de faire le minimum exigé lors de certaines activités reprises dans plusieurs cours (travail en équipe, activité de schématisation, etc.), alors qu'ils auraient la capacité d'approfondir davantage leurs savoirs :

Certains de mes étudiants sont capables de faire les liens automatiquement quand on enseigne un savoir qui est théorique. Ça roule dans leur tête. Ils ne sont pas obligés de faire un schéma, une application et un travail d'équipe d'une heure pour appliquer ça tout de suite. Je trouve qu'on est en train de négliger ce groupe-là. (Laurence)

De plus, l'ensemble des enseignants interviewés croyait important que les étudiants développent leur sens des responsabilités. Pour neuf d'entre eux, c'est l'un des aspects essentiels de la réforme et celui qui les préoccupe le plus, car, pour reprendre les mots de Joane, les enseignants jugent capital de rendre leurs étudiants « plus autodidactes dans certains aspects du travail », ainsi que de développer leur esprit d'initiative. Cette idée de responsabilisation touche plusieurs points, notamment l'autonomie des étudiants. Aider les étudiants à développer leur autonomie exigerait des enseignants une attitude particulière :

L'autonomie, ça, c'est difficile. Avec la nouvelle réforme, je pense qu'il faut atteindre les compétences de sorte à permettre aux étudiants d'être autonomes quand ils vont travailler. C'est ce que j'ai compris. [...] Être autonomes pour moi, c'est être capables par eux-mêmes de former une idée. Même si ce n'est pas bon, ils doivent être capables de me dire ce qu'ils pensent et aussi de fouiller par eux-mêmes. Souvent, ils veulent qu'on donne la réponse. Je ne leur donnerai pas la réponse, ils doivent être autonomes et chercher. (Clémence)

Cependant, certains enseignants, tout en se reconnaissant la responsabilité d'amener leurs étudiants à moins dépendre d'eux, ont dit trouver cette tâche harassante et, à l'instar de Clémence, douter parfois de l'efficacité de leur approche :

L'an passé, plusieurs étudiants sont venus me dire qu'ils sont habitués de se faire tenir par la main. Ça m'a découragée. Je me suis demandé si c'était ma façon de faire. J'étais prête à la changer. Mais, deux étudiants sont venus me dire que ma façon de faire leur a permis de développer leur autonomie. Ça m'a rassurée. Dans ces situations-là, j'ai tendance à me décourager peut-être parce que je veux trop pour les étudiants. Il faudrait que je trouve un équilibre à travers tout ça. (Clémence)

Pour sa part, Lisette a su, au cours de ses cinq ans dans le domaine de l'enseignement, tirer la leçon qu'il fallait se montrer ferme sur la question de l'autonomie des étudiants : « Ça fait partie du développement de l'enseignant de dire que ce n'est pas à lui de prendre cette responsabilité-là [à leur place]. » Mais pour certains enseignants, il semble que l'accompagnement des étudiants dans ce processus de responsabilisation se transforme trop souvent en « maternage » :

Les étudiants sont vraiment pris par la main. On va vraiment les guider du début jusqu'à la fin. En même temps, on leur dit qu'ils doivent se responsabiliser par rapport à leurs apprentissages, mais il y a encore un peu trop de maternage. (Jennifer)

Jusqu'à un certain point, ça n'a pas beaucoup de bon sens qu'on doive encore prendre les présences, qu'on doive faire la discipline en classe. Probablement que c'était la même chose quand j'étais au cégep (rire), mais il y a des choses qu'il faudrait revoir à ce niveau-là. (Anouk)

De ce souci de plus en plus affirmé par les enseignants d'amener les étudiants à prendre en main leurs études, la discussion bifurque rapidement vers la représentation bien ancrée dans la société du collégien peu impliqué dans sa formation. Pour Clotilde, il faut éviter de trop vite lui faire porter le blâme. Selon elle, « on tape beaucoup sur la tête des étudiants. On a toujours la fameuse idée des ados affaissés, des pantalons avec le fond de culotte par terre, qui ne sont pas motivés. » Les propos à cet égard vont dans plusieurs directions, chaque enseignant offrant sa réponse et évoquant ses expérimentations, mais la plupart ayant en commun la conviction, à l'instar de

Jules, que « les étudiants se comportent en fonction des attentes que l'on a par rapport à eux ». Énumérons quelques-unes de ces réalisations pédagogiques.

D'abord, plusieurs enseignants du secteur technique ont dit avoir eu recours à des stratégies visant à amener leurs étudiants à faire preuve de la concentration et de l'énergie nécessaires pour réussir.

Francis gradue les apprentissages proposés dans son cours selon leur difficulté et indique le niveau d'atteinte des objectifs qu'il attend d'une bonne partie du groupe. Selon lui, cette approche amène les étudiants plus faibles à se dépasser. Ils arrivent ainsi à « un niveau qu'ils n'auraient pas atteint autrement s'ils avaient été dans des groupes plus faibles ».

Quant à Raoul, il s'est dit persuadé que pour motiver les étudiants et susciter leur intérêt, il faut que les évaluations auxquelles ils sont soumis soient proches de la réalité du monde du travail. Suite à la formation qu'il a reçue en enseignement collégial, il a changé sa façon de conduire ses évaluations à la misant maintenant davantage sur la résolution de problèmes. L'approche qu'il privilégie lui permet d'éviter de « piéger les plus faibles et de valoriser les forts ».

Selon Clémence, c'est en développant le sens de l'effort chez les étudiants et en leur faisant prendre conscience de leurs capacités et de leur évolution qu'on les amène à faire preuve d'autonomie, qualité qui, dans bien des domaines techniques, est le gage d'une belle carrière. Elle a donc fait une place importante à ces aspects dans sa pratique enseignante, affirmant qu'il « est essentiel que ça soit exigeant ». Elle ajoute qu'elle-même, en tant qu'employeur, a déjà eu à congédier des personnes peu autonomes et débrouillardes.

Joane, de son côté, a dit attribuer aux étudiants une partie de leurs points en fonction des efforts qu'ils fournissent.

Marthe a affirmé vouloir transmettre à ses étudiants le goût du travail bien fait. Selon elle, « s'ils ont le goût de travailler, ils vont vouloir se dépasser eux-mêmes. S'ils ne l'ont pas, ils vont se limiter au travail qu'ils doivent faire. »

Mentionnons enfin deux derniers procédés : établir un contrat clair avec les étudiants en ce qui a trait aux attentes à leur égard et leur apporter un renforcement positif. Voici, dans ce dernier cas, comment s’y prend Charlène :

J’envisage la réussite par de la rétroaction. C’est un témoignage qui revient dans mes groupes des secteurs pré-universitaire et technique : j’ai une approche constructive au lieu d’être comme ces professeurs qui tapent sur eux et qui leur disent seulement ce qui ne va pas. J’essaye d’aller chercher chez chaque élève sa force et je lui dis. Je trouve que ça marche plus. Je n’ai pas de préoccupation de réussite, elle vient parce que j’ai l’impression qu’il donne le meilleur de lui-même. Le fait d’être humaine est important et je le pratique. Ce n’est pas que je n’ai pas autant d’exigences, mais elles se manifestent plus dans le positif que dans le négatif. (Charlène)

Ces exemples démontrent de façon indéniable que dans le processus conduisant les étudiants au dépassement et à l’autodiscipline, les enseignants reconnaissent qu’ils ont un rôle à jouer. Mais, du même souffle, ils ont tenu à préciser qu’ils n’ont pas à assumer entièrement la responsabilité de l’échec de leurs étudiants et ils ont montré combien ils avaient du mal à accepter l’attitude accusatrice qu’ont parfois leurs étudiants à leur égard, comme si leurs problèmes étaient dus à un manque d’effort de leur enseignant :

C’est comme si on avait une dette envers les étudiants parce qu’ils ont passé deux ou trois ans ici. C’est comme s’il fallait qu’ils terminent avec quelque chose. Ils le prennent pour acquis en arrivant. Ils prennent pour acquis que, pendant trois ans, ils vont faire ça et ils vont sortir avec un diplôme. (Eugène)

Dans la réalisation de la préoccupation fondamentale d’un enseignant se pose la question du seuil d’exigence à faire respecter. Selon les mots de Raoul, il s’agirait de « rendre les étudiants autonomes de manière à ce qu’ils soient capables de faire tout seuls ». Cinq enseignants ont dit avoir constaté que les éléments de la réforme concernant les étudiants et leur réussite entrent nécessairement en jeu dans l’établissement de ce seuil. Faut-il se montrer inflexible en ce qui concerne le profil de sortie attendu, ou y a-t-il des considérations ou des situations qui justifient qu’on ajuste le seuil d’exigence ?

Pour certains, les exigences par rapport au profil de sortie attendu doivent être maintenues. Les propos de Myriam à cet égard sont sans équivoque : « Je ne pense pas, quand j’enseigne, à faire en sorte que mes étudiants réussissent mieux leur parcours. Je veux qu’ils réussissent à être professionnels. C’est ce qu’on attend d’eux. »

Pour d'autres, ces exigences doivent être dosées selon les forces et les faiblesses des groupes ou selon la progression des étudiants. Par exemple, dans son évaluation des progrès, Noémie avoue tenir compte que ses étudiants ont faits :

Un étudiant qui part à Y, Z, n'a pas grand chemin à faire pour réussir. Celui qui commence à Y et finit à Y n'a rien amélioré. Celui qui part à A et finit à F, fait un chemin. Je suis bien plus ouverte à lui donner plus de points.

Par ailleurs, diverses circonstances font en sorte que les exigences énoncées par les enseignants à l'égard des étudiants ne sont pas faciles à maintenir : sur ce plan, la direction du collège, les étudiants ou les parents peuvent en effet exercer diverses formes de pression. À cet égard, l'expérience vécue par Anouk est révélatrice :

Certains étudiants ont une pression incroyable de la part de leurs parents pour réussir et avoir une certaine moyenne. J'ai des étudiants qui sont venus pleurer dans mon bureau cette session-ci parce que j'avais eu l'affront de leur mettre 85 comme première note avant les fautes et qu'ils n'avaient jamais vu ça de leur vie et qu'ils allaient manger une volée à la maison parce que ce n'était pas ce à quoi ils avaient été habitués. Que veux-tu faire à ça ? Je ne peux pas dire : « Pour que tes parents ne te chicanent pas, je vais te donner 90 % ». Ça ne marche pas comme ça. Il y a cette pression-là aussi.

En résumé, les témoignages des entrevues ont fait ressortir que les enseignants doivent faire preuve de beaucoup de jugement, de sollicitude et de savoir dans l'application de leurs stratégies pédagogiques ou dans leurs pratiques d'évaluation. Il leur faut aussi une bonne dose de volonté et de conviction pour ne pas abaisser le niveau de leurs exigences envers leurs étudiants tout en leur apportant le soutien et l'encouragement qui les renforcera dans leur volonté de s'engager à fond dans leur formation.

Cette section a permis d'observer que les enseignants rencontrés nourrissaient chacun leur lot de croyances sur les différents thèmes qui y étaient abordés. Elle montre aussi à quel point ils s'expriment volontiers sur les difficultés qu'ils éprouvent dans la mise en œuvre de la réforme, les situations qu'ils ont affrontées et les expériences pas toujours pleinement satisfaisantes qu'ils ont menées.

4.3.3 Les nouveaux enseignants et leur pratique

Un moment donné, il nous surgit des questions. À force d'évoluer dans la tâche d'enseignement, il y a des choses nouvelles qui arrivent toujours. On se demande comment faire. On se remet souvent en question en tant qu'enseignant. (Stéphanie)

Au-delà des points de vue exprimés par les enseignants rencontrés sur la formation collégiale, la réforme et son application, on constate que le rôle qu'ils ont à jouer prend une place dominante dans leurs préoccupations. Pour réaliser ce rôle, ils doivent soutenir les étudiants dans leur développement personnel et professionnel, contribuer à la réalisation de la mission de l'ordre collégial, qui est de former les futurs travailleurs ou les futurs universitaires, et détenir l'expertise disciplinaire ou professionnelle qu'on leur demande de mettre au service des étudiants. Afin de mieux comprendre comment ces enseignants s'acquittent de ces responsabilités dans leur pratique, il convient de porter d'abord notre attention sur leur entrée dans le milieu collégial, leurs premiers contacts en classe avec les étudiants, et le chemin parcouru depuis lors. Par la suite, nous aborderons la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

4.3.3.1 Une pratique enseignante s'inscrivant dans la continuité ou en renouvellement ?

► Les débuts dans le milieu de l'enseignement collégial

Tous les participants aux entrevues étaient d'accord pour reconnaître que l'intégration des nouveaux enseignants à leur milieu de travail nécessite une période d'adaptation. Deux d'entre eux étaient même d'avis que le type de formation et l'expérience acquise antérieurement en milieu de travail n'ont pas nécessairement d'incidence sur la façon dont se déroule l'insertion professionnelle d'un novice en enseignement. Comme le soulignait Laurence, qui détenait pourtant une formation en pédagogie collégiale : « Dans les premières années, on apprend des affaires. C'est phénoménal. » Selon les enseignants qui ont discuté du sujet, il faut de deux à cinq ans pour s'acclimater au collège et en comprendre les rouages, connaître ses ressources et développer des liens significatifs avec des membres du département.

Pour les participants aux entrevues, il est important que le nouvel enseignant échange avec ses collègues, plus particulièrement avec les plus expérimentés. Ces échanges, souvent facilités par le partage d'un bureau, brisent l'isolement plus ou moins voulu et qualifié par Francis de « travail

en silo ». Ils permettront aussi au nouvel enseignant de développer et de faire évoluer plus rapidement sa pratique enseignante, mais il n'est pas exclu que les enseignants d'expérience puissent eux aussi en tirer profit : les discussions entre les collègues d'un même département sont souvent le point de départ de collaborations sur diverses questions éducatives et de projets d'innovation pédagogique. En effet, force est d'admettre que dans le monde collégial d'aujourd'hui, la capacité de travailler en équipe est devenue une incontournable condition d'embauche. Selon Jules, l'incapacité d'un enseignant novice à tisser des liens avec ses collègues peut même avoir une incidence fâcheuse sur la suite de sa carrière : « On engage un prof ou un chargé de cours pour une session et il pourrait avoir de la tâche pour les sessions suivantes, mais s'il ne fait pas dans le club parce qu'il s'intègre mal à l'équipe, il ne revient pas. »

Trois enseignants ont admis que durant leur période d'intégration, leur statut précaire avait eu une incidence sur leurs relations avec leurs collègues, voire même, les avait dissuadés d'apporter certains changements à la pratique établie. Ainsi que l'expliquait Blanche, ils se sont contentés de faire comme on leur disait : « Je n'ai pas de permanence. Je n'ai presque rien à dire. Je suis en bas de l'échelle. ». Quant à Clémence, elle a soutenu que malgré des convictions personnelles sur la pratique enseignante bien ancrées, son manque d'expérience ne lui permettait pas d'intervenir auprès de collègues plus expérimentés :

Notre but n'est pas d'enseigner pour enseigner, mais d'amener l'étudiant à quelque chose. Je pense que notre travail n'est pas par rapport à nous, mais par rapport à eux. C'est ma vision. [...] Je ne me sens pas apte à aider mes collègues. Je trouve que je suis comme nouvelle. Peut-être, si ça faisait cinq ou dix ans, je me sentirais plus fonceuse. Pour l'instant, je trouve que les plus expérimentés en enseignement ont plus de compétences. Je ne me verrais pas leur dire comment modifier leur plan de cours. (Clémence)

Ces commentaires donnent l'impression que certains nouveaux enseignants à statut précaire ou peu expérimentés, pour être bien considérés de leurs collègues et de leurs supérieurs, pour éviter de se couper d'eux ou même pour conserver leur emploi, ont un réflexe de protection :

Je ne veux pas aller à contre-courant de l'idée collégiale. Il y a des affaires pour lesquelles je suis capable de maintenir mes positions. Quand je vois que ça va brasser trop et que ça ébranle mon bien-être, ça fait tout le temps référence à ma condition d'embauche. (Lisette)

Selon d'autres enseignants, il est parfois nécessaire, pour un nouveau venu, de se blinder contre les remarques des collègues plus expérimentés en adoptant une attitude de réserve. Bien que conscient qu'il n'est pas le seul à avoir affronté des situations de cours difficiles ou les

comportements déstabilisants de certains étudiants, un nouvel enseignant est vite amené à garder pour lui ses difficultés et ses questionnements. Les expériences vécues par Anouk et Lisette montrent bien à quoi s'expose un enseignant un peu trop naïf :

Parce que je racontais les problèmes que j'avais eus dans une classe, un prof m'a demandé si l'enseignement est pour moi. Qu'il remette en question ta mission ou ton engagement envers ton métier parce que tu avoues que tu es confrontée à des limites ou des difficultés, ça ne te donne pas le goût de t'ouvrir et d'en parler. (Anouk) :

Je suis certaine qu'il n'y a pas un prof pour qui ça va totalement bien quand il commence. À un moment, j'ai arrêté de parler de mes difficultés parce que je me rendais trop vulnérable. L'année où j'ai arrêté de le faire, quelqu'un m'a dit : « Hé! Lisette, ça va bien cette session-ci ? » Il n'y avait rien de changé, j'ai seulement cessé de dire que je me questionnais, que je me trouvais ennuyante dans un cours ou mal préparée. Ils pensaient que ça n'allait pas bien et que j'étais ébranlée, mais je ne faisais que me poser des questions et me réévaluer à chaque fois. (Lisette)

À l'inverse, toute marque d'encouragement qu'un enseignant novice reçoit de ses collègues a souvent pour résultat de renforcer chez lui le goût de tenter des expériences pédagogiques et son sentiment d'appartenance au collège. Ainsi, Jules s'est rappelé avoir pris des initiatives très variées sachant justement qu'il pouvait compter sur l'appui de la direction et de son département : « Sentir que mes idées étaient accueillies, même si elles étaient farfelues, m'a énormément stimulé. Si j'avais essuyé quelques refus à mon arrivée, je serais devenu un peu plus conservateur dans mon approche. » Ce témoignage fait ressortir toute l'importance que revêt la confiance manifestée au nouvel enseignant par la direction du collège et les collègues de son département durant sa période d'insertion professionnelle. Malheureusement, ce n'est pas ainsi que cela se passe pour tout le monde dans tous les collèges : une enseignante nous a dit qu'après avoir été quelquefois rabrouée autant par la direction que par ses collègues, elle a réprimé ses élans et s'est moins investie dans son collège qu'elle ne l'aurait souhaité.

► Les débuts dans la classe

C'est forcé, les nouveaux enseignants construisent leurs premiers cours en se basant sur leur vécu d'étudiant et de travailleur.

Ainsi, les enseignants provenant du marché du travail se basent sur leur expérience professionnelle, estimant que grâce à celle-ci, ils peuvent mieux intervenir auprès de leurs étudiants :

On a une expertise qu'on démontre, ce qui fait qu'on a une autorité naturelle qui nous est donnée par le groupe et qui nous est reconnue. Je ne serais jamais capable de faire cela si je sortais de l'université. (Charlène)

Si j'avais eu juste mon bac pour enseigner, je ne serais pas la bonne enseignante que je suis aujourd'hui. Il a fallu que je passe par mon expérience de huit ans sur le marché du travail pour le montrer aux élèves. (Clémence)

Par contre, le passage du milieu du travail à l'enseignement ne se fait pas nécessairement « en criant ciseau ». Souvent un enseignant, tout expert qu'il soit dans son champ professionnel, tombe de haut lors de ses premiers contacts avec des collégiens. Marthe explique le choc qu'elle a eu :

J'avais le goût d'enseigner et cela fait déjà plusieurs années que je gère des employés. Je savais que je ne serais pas due pour aller enseigner au primaire ou au secondaire, il manquait une certaine maturité chez les élèves. Je me disais que la différence entre mes employés et les étudiants n'était pas si grande que ça. Il y a une grosse marge entre les deux. L'effet de groupe n'est pas du tout le même que lors de la gestion d'employés. (Marthe)

Pour les frais émouls de l'université non plus, l'enseignement n'est pas nécessairement une sinécure. Les débuts en classe sont pour eux une période marquée par la découverte de l'interaction avec le groupe d'étudiants, par des tâtonnements sur le plan pédagogique, et par diverses prises de conscience au fur et à mesure qu'ils prennent du recul :

En sortant de l'université, j'avais tellement la tête pleine que je voulais absolument tout apprendre aux étudiants. Je regarde les textes que je leur donnais et je vois que c'était beaucoup trop dur. Je parlais dans la réflexion et j'étais bien là-dedans. Ils m'aimaient parce que j'étais jeune et tellement dynamique qu'ils me trouvaient drôle. Ils ont dû allumer sur une couple d'affaires. Pour moi, c'était tout le temps par essai et erreur et des activités ne fonctionnaient pas du tout. Je donnais une grande question pour faire un travail de recherche, les étudiants allaient sur Internet et ils faisaient un copier-coller. Maintenant, c'est plus complexe. L'expérience rentre. Au début, j'étais stressée d'être en avant, le monde me regardait. À un moment donné, je ne suis plus préoccupée de moi, mais d'eux. Cela commence à être intéressant, car je me questionne sur leur rendement. (Alyssa)

Quatre participants aux entrevues se sont risqués à expliquer pourquoi, dans leurs premiers cours, les nouveaux enseignants avaient tendance à utiliser la formule de l'exposé magistral et à axer leurs cours sur une présentation massive de connaissances, et ce, peu importe leur secteur d'enseignement. D'abord, d'après Laurence, il s'agit d'une façon de démontrer son savoir, d'établir sa crédibilité, voire son autorité auprès des étudiants, et par le fait même, de se donner de l'assurance :

Au départ, on est beaucoup plus pris avec la question des connaissances. Tu veux asseoir ton savoir et tu veux que les élèves comprennent que tu as la compétence pour enseigner. Il y a une part de conviction ou de manque de confiance en soi face à nos connaissances.

Cette idée est formulée autrement par David : « On souffre tous d'insécurité quand on commence à enseigner et on la comble par les connaissances. C'est le réflexe naturel. » Pour Joane, le recours à une telle formule découlerait de la crainte de l'enseignant novice « de se faire déstabiliser » : il verrait dans l'exposé oral un moyen d'avoir un contrôle sur le déroulement du cours. Finalement, selon Stéphanie, c'est le besoin de s'imposer devant les étudiants, mais surtout de s'acclimater à tant de nouveautés qui expliquerait ce choix :

Quand on arrive, on est nouveau dans tout. On a tout à s'approprier. On a une confiance à gagner et on ne veut pas avoir l'air nono devant les étudiants. Il y a donc beaucoup de choses qui entrent en ligne de compte de sorte que ça ne se fait pas naturellement d'essayer des nouvelles formes pédagogiques. En partant, on a cette tendance de montrer comme on a appris. On a cette facilité à prendre cette voie. Après un recul, après quelques années qu'on donne le même cours, on pourrait faire ça différemment, on a des idées pour changer des choses. Pas en première année, je n'étais pas assez à l'aise pour faire cela. (Stéphanie)

De plus, tenir compte des étudiants et de leurs connaissances comporte une part d'inconnu que les nouveaux enseignants contourneraient par l'exposé magistral. Bref, préoccupés par l'idée de faire bonne figure ou de s'en sortir la tête haute, les enseignants débutants auraient moins le souci de varier les stratégies pédagogiques et c'est sous cet aspect que leur évolution lors des semestres suivants serait la plus significative.

Ainsi, deux enseignants qui se sont heurtés à la passivité des étudiants lors de cours théoriques ont tenté par la suite d'intégrer davantage d'interaction ou de discussion et de développer des moyens pour rendre leurs étudiants plus autonomes dans leurs apprentissages. C'est le cas de Blanche, qui disait utiliser essentiellement des cours théoriques pour couvrir l'ensemble de sa matière, mais se percevait comme « une personne qui permet le dialogue ou l'échange et qui peut guider l'étudiant sur les bonnes routes » : elle s'est permis progressivement des digressions en classe afin de susciter l'intérêt chez ses étudiants.

Neuf autres enseignants ont dit que leur pratique enseignante avait évolué sans trop décrire sous quels aspects. Ainsi, Hubert, malgré son expérience professionnelle reconnue, faisait la remarque suivante : « Mes méconnaissances faisaient en sorte que j'ai fait des erreurs les premières années au niveau de la pédagogie. »

Cinq ont affirmé avoir appris, au fil des semestres, à se centrer moins sur eux-mêmes pour se préoccuper davantage des besoins et des intérêts de leurs étudiants, dont Laurence : « Maintenant, j'ai plus des préoccupations d'ordre pédagogique. Comment je vais passer ma matière, comment ils vont embarquer, est-ce qu'ils vont aimer ça ? »

Deux autres ont souligné avoir fait des prises de conscience en ce qui a trait aux signes permettant de reconnaître l'engagement des étudiants, et avoir modifié leur pratique, principalement sur le plan de la rétroaction donnée aux étudiants. C'est le cas de Charlène, qui décrivait ainsi le résultat obtenu :

Je vais passer beaucoup plus de temps dans mes corrections, à donner du feedback que lorsque j'ai commencé au tout début. Je me suis rendu compte qu'il y avait vraiment une courroie de transmission qui était très importante. Il y avait beaucoup de choses qui se passaient dans le non verbal exprimé en classe. Il y a beaucoup de gens qui révèlent des choses et qui mettent beaucoup d'eux-mêmes dans leurs écrits. Je me suis rendu compte que l'investissement de temps et [d'effort dans] la qualité des travaux en technique est incroyable. Donc, plus l'étudiant travaille fort sur quelque chose et plus il y a un commentaire qui lui revient avec le détail de ses forces et de ce qu'il pourrait améliorer, il le prend, le lit et le relit. (Charlène)

De l'ensemble des témoignages recueillis, il ressort que les débuts en enseignement, particulièrement dans les deux premières années d'activité, revêtent une grande importance dans le développement de la pratique enseignante, comme le confirme cette description qu'a faite Paule de son évolution :

J'ai changé depuis cinq ans. La première année, comme petite nouvelle, j'ai fait les choses un peu à ma manière. J'ai vite appris ce que je voulais en entendant des gens autour de moi et j'ai appris à voir la réaction des étudiants. Des discussions avec mon mentor m'ont permis de développer des exercices pratiques et des stratégies pédagogiques pour développer certaines compétences. J'ai changé beaucoup dans la première et la deuxième année d'enseignement. De ma troisième année à aujourd'hui, je ne suis pas sûre qu'il y ait eu tant de changements. (Paule)

Signalons pour finir que d'autres facteurs d'insécurité avec lesquels les enseignants doivent arriver à composer à leurs débuts ont été pointés par certains enseignants, notamment la crainte de se voir poser en classe des questions dont on ne connaît pas la réponse et le malaise ressenti devant la perspective de faire échouer un étudiant. Mais leurs commentaires à ce sujet étaient peu développés.

4.3.3.2 La pratique enseignante : un ajustement continuels aux étudiants

Dans leur pratique, les nouveaux enseignants doivent affronter une multitude de situations imprévues qui nécessitent des ajustements. Les exemples fournis plus loin concernent spécifiquement la diversité des profils des étudiants et la gestion de classe.

► Des ajustements pour répondre à la diversité des profils des étudiants

Deux enseignants ont reconnu que les étudiants des secteurs technique et pré-universitaire n'avaient pas les mêmes caractéristiques et que pour tenir compte de ces particularités, il leur fallait recourir à des formules pédagogiques adaptées à chacun :

C'est deux volets différents. Les étudiants sont même différents. J'enseigne au pré-universitaire et dans les techniques et ils n'ont pas la même vision. En technique, les étudiants ont une vision beaucoup plus à court terme et les autres un petit peu plus à long terme, malgré que tous les jeunes vivent souvent sur le moment présent. La dynamique dans le cours n'est pas la même. Aussi, la matière que je peux passer au groupe du pré-universitaire comparativement à celle [présentée au groupe de] technique n'est pas la même. Je ne peux pas approfondir autant. (Stéphanie)

C'est plus dans les programmes techniques que les étudiants veulent une approche plus pratique. Dans un programme pré-universitaire, les jeunes sont plus académiques. Ils sont allés au secondaire et ce qu'on apprend au secondaire est plutôt académique. (Blanche)

Un autre élément digne de mention est l'écart d'âge entre les étudiants d'un collège ou même d'une classe, qui oblige les enseignants à composer avec des groupes très hétérogènes sur le plan de la maturité et à adapter leur enseignement :

J'enseigne au régulier à des plus jeunes et j'enseigne à des adultes. Je vois une différence. Les plus jeunes veulent de la théorie, alors qu'il faut développer le [...] côté concret et qu'ils regardent à l'intérieur d'eux, tandis que les adultes, c'est un peu le contraire. Ils sont centrés sur eux, alors des fois, la théorie est ardue. L'un ou l'autre, on les aide à s'adapter à ce processus-là. [...] Les jeunes ont besoin d'être recadrés et les plus vieux d'être sécurisés. Dans les deux cas, par notre attitude, on répond à différents besoins qui sont les mêmes fondamentalement, mais qui sont exprimés autrement. (Myriam)

Les adultes [qui suivent un programme intensif] sont sérieux et ne veulent pas perdre leur temps. Ils ont deux heures pour faire leurs choses. Souvent, pour eux, c'est un retour aux études après plusieurs années. Donc, les notions sont très loin. C'est souvent des groupes très hétérogènes. C'est difficile de [s'ajuster de façon à] satisfaire l'ensemble parce qu'on va toujours être trop rapide pour certains et beaucoup trop lent pour d'autres. (Stéphanie)

► Des ajustements apportés à la gestion de classe

Dans la plupart des rencontres, il est clairement apparu que la gestion de classe demeure un défi important, peut-être même l'aspect primordial de la pratique enseignante, compte tenu de ses répercussions sur la qualité des apprentissages des étudiants. Cependant, elle exige des enseignants des efforts considérables et suppose de leur part une capacité d'établir un rapport enseignant-étudiant qui soit significatif :

Si tu n'arrives pas à gérer ta classe et que les étudiants ne sont pas motivés, c'est vraiment difficile. Il faut que tu donnes un effort supplémentaire pour ramener la classe à un niveau normal pour pouvoir faire l'approche par compétences ou même un cours normal. (Raoul)

Souvent, on va parler de la gestion de classe, la gestion de comportement, la discipline. Je pense que c'est quelque chose de difficile. Enseigner de la théorie, c'est bien, parce qu'on aime ça. Mais est-ce que les élèves sont capables de la garder ? Est-ce qu'ils écoutent ? Est-ce qu'on doit faire de la discipline ? Il y a des profs qui ne sont pas capables de le faire. Il y en a d'autres qui sont très bons. Il y a tout le relationnel. Ce n'est pas juste la discipline. On voit que la discipline, c'est le côté un peu... Mais tu ne seras pas nécessairement plus écouté, tu n'établiras pas plus le contact, la confiance. Le volet relationnel avec les étudiants est essentiel. (Myriam)

Des témoignages recueillis, on peut également retenir que peu importe son âge, un enseignant novice est généralement surpris par l'ampleur des interventions qu'il doit faire pour assurer le bon ordre dans la classe :

Je ne m'attendais pas à ça quand j'ai commencé dans l'enseignement. Je me fiais au temps où j'étais moi-même étudiante au collégial et il me semblait que les profs n'avaient pas à faire de discipline. (Laurence)

J'ai eu un groupe avec lesquels j'ai eu de la difficulté l'hiver passé au niveau de la discipline. Ils n'étaient pas méchants, mais ils étaient tannants, niaiseux. Ils me regardent, je suis quand même imposant, mais j'avais de la misère, je n'avais même plus envie d'y aller. Je me suis dit qu'on allait mettre de l'ordre là-dedans. J'ai dit aux 12-13 qui dérangeaient : « Voici maintenant ce qu'on va faire [...], vous avez un travail qui n'est pas fait, zéro. Vous voulez jouer les ados, on va le jouer. » (Francis)

Huit des dix participants aux entrevues travaillant au secteur technique ont affirmé que pour gérer efficacement leurs classes, ils adoptent une attitude d'employeur, attitude qui leur permet d'établir leur crédibilité auprès des étudiants. Ayant pour la plupart un bon nombre d'années d'expérience, ils savent, comme le dit Clémence, « ce qu'on attend d'un bon technicien ». De plus, dès leur premier contact avec leurs groupes, ils sont à même de vérifier si leurs étudiants ont une perception juste de leur futur travail. Ils peuvent donc prendre rapidement les moyens pour les ramener sur terre, par exemple, leur faire rencontrer des experts du domaine qui leur

expliqueront ce qu'il en est concrètement. Bref, ils peuvent expliquer à leurs étudiants ce qu'ils connaissent par expérience des conditions d'exercice du métier et les placer devant la réalité qui les attend :

Sans vraiment en prendre conscience, on a une préoccupation importante de la qualité de la compétence des finissants parce qu'on était sur le marché du travail il y a peu de temps et on était des employeurs. Peut-être que je me trompe, mais je pense qu'on a une coche plus exigeante que certaines personnes ou certains collègues parce qu'on a été employeurs. (Paule)

Pour les enseignants qui sortent de l'université, la gestion de classe peut s'avérer parfois problématique. La première attitude qu'ils adoptent consiste, comme cela a été dit, à faire montre de leurs connaissances. Ainsi, une enseignante avoue qu'à ses débuts, elle a adopté l'attitude d'un professeur d'université, d'un « prof qui est l'autorité suprême, le savoir absolu » (Lisette). Mais ses étudiants la craignaient au point que cela compromettait leur réussite. Après avoir consulté le conseiller pédagogique de son collège, elle a changé son attitude et s'est montrée plus ouverte.

Il y a aussi ceux qui, à trop vouloir appliquer la méthode apprise durant leur formation en enseignement collégial (qui consiste à proposer des activités pédagogiques axées sur les discussions et les mises en situation), se retrouvent aux prises avec des problèmes de comportement en classe. Cette situation a conduit Alyssa à douter du bien-fondé de l'approche par compétences :

Je ne suis pas sûre que l'approche par compétences aide les étudiants à réussir mieux. Dans mon programme, des étudiants abandonnent. Si je veux aller les chercher, je vais corriger plus. Je vais ramasser plus de travaux pour m'assurer qu'ils viennent au cours. Je vais chercher des moyens autres que mes stratégies pédagogiques, par exemple, prendre les présences ou les exclure du cours après trois absences. Là, ils vont venir. La semaine dernière, ils lisaient des choses d'autres cours au lieu de faire leur travail ou ils ne faisaient rien. Je les ai avertis deux ou trois fois et je leur ai dit que ceux qui n'ont pas travaillé ont tous été absents du cours.

4.3.3.3 Une relève enseignante passionnée et convaincue de ses compétences

Quelles que soient les difficultés ressenties à l'entrée dans le métier, les vingt-trois enseignants participant aux entrevues ont affirmé avec force leur passion du métier. Cette passion et le sentiment qu'ils ont d'être compétents constituent les grands traits de la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes. Cette section exposera en quoi et pourquoi ces deux éléments sont jugés des composantes essentielles de leur identité professionnelle.

► Enseigner : une question de passion ou de formation ?

Certains enseignants ont tenté de définir la passion qui les habite. Selon David, « la passion est un leitmotiv fondamental, c'est la principale raison pour laquelle on enseigne ». Joane et Jules, pour leur part, ont précisé que cette passion ne doit pas avoir pour seul objet l'acte d'enseigner, mais aussi être tournée vers les étudiants. Les propos d'Alyssa et de Kathleen allaient dans le même sens : pour être un enseignant au collégial, outre l'expérience, « ça prend de la volonté et quelqu'un de stimulé et de passionné. Ça prend quelqu'un qui aime être avec les gens. » Pour Blanche, « si on aime ça, à quelque part, on est un bon pédagogue. On sait comment expliquer les choses, apporter des nouvelles notions, introduire des concepts sans l'avoir appris nécessairement. » Anouk, quant à elle, soulignait l'importance décisive des modèles dans le développement de cette passion :

J'ai été touchée par des professeurs passionnés et par ma mère enseignante, par ce qu'ils faisaient, et apparemment, ça ressort énormément dans mon enseignement. Je pense que c'est ma passion pour le métier qui va me sauver, qui va faire en sorte que je vais durer dans ce métier-là. Ça me permet de croire que malgré les différentes difficultés qu'on peut rencontrer dans une session ou dans le métier d'enseignement... je me vois là-dedans encore longtemps.

Selon Stéphanie, la vraie passion suppose qu'on soit prêt à accepter les exigences du métier, qu'on y consacre du temps et qu'on supporte la pression qu'impose une gestion pédagogique comportant de multiples facettes :

Aujourd'hui, avec tout ce que les programmes demandent, c'est rendu beaucoup plus demandant. Des fois, on a l'impression que la pression est énorme. La soupape voudrait exploser, mais il faut arriver en classe et être capable de gérer tout ça. Ça prend quelqu'un qui s'implique beaucoup, quelqu'un qui est prêt vraiment à faire plus et plus. Ça ne prend pas quelqu'un qui a une vision très étroite.

Par ailleurs, quatorze des vingt-trois enseignants consultés se sont entendus sur le fait que la motivation intrinsèque d'enseigner qui les habite joue un rôle plus important dans leur métier que la formation qu'ils ont reçue, certains allant même jusqu'à dire que passion rime avec vocation : cette passion anime et oriente davantage l'enseignant que ne le ferait toute formation en pédagogie.

C'est en ces termes que Daphné posait la question de l'utilité d'une telle formation : « Est-ce que ça s'enseigne, la pédagogie ? Est-ce que ça s'enseigne vraiment ou on naît pédagogue ? » Au cours des entrevues, ils sont plusieurs à avoir affirmé que la pédagogie est plus affaire d'instinct

que de formation. Son sens de la pédagogie, Charlène a affirmé l'avoir développé par elle-même. Convaincue de ses intuitions en ce domaine, elle s'est dite fière de ne pas être passée par une formation pour devenir enseignante. Pour elle, ça ne fait pas de doute, « l'enseignement est une vocation ». Les propos de Stéphanie allaient dans le même sens. À son avis, il importe peu qu'on ait suivi un programme de formation en pédagogie : « Il y a un côté psychologique dans l'enseignement. Tu l'as ou tu ne l'as pas ».

Cependant, quelques-uns des enseignants interviewés reconnaissent une certaine utilité à la formation en enseignement. Pour une des participants, même si la pédagogie est fondamentalement innée, il serait possible de se perfectionner sur ce plan. Deux autres, qui ont suivi une formation en enseignement collégial, ont expliqué que ce type de formation permet aux enseignants d'objectiver les divers aspects de leur pratique, mais n'a pas changé grand-chose à leur façon de faire :

[La formation], c'est du brassage d'idées, c'est très conceptuel. Quand on arrive en classe, on l'a parfois en arrière de la tête. Les profs, par intuition, le font. Ils ont ce souci. La formation, c'est juste de pouvoir mettre des mots dessus. (Jennifer)

Quant à Joane, ses propos rejoignent ceux d'Alyssa et de Kathleen sur l'importance de l'expérience : pour elle, l'expérience acquise en milieu de travail a une incidence certaine sur la pratique enseignante, et c'est au fil des ans que cette pratique prend forme.

Il semble que pour les enseignants interviewés, la maîtrise de la pratique enseignante nécessite moins une formation en pédagogie qu'une passion pour sa discipline ainsi qu'un désir intrinsèque de transmettre aux autres (en l'occurrence les étudiants) ce que l'on sait et de jouer un rôle significatif dans leur vie.

La question qui se pose alors est la suivante : « Qu'est-ce qui fait que les enseignants rencontrés arrivent à maintenir cette passion ? » Pour neuf enseignants, il est essentiel de conserver un état d'esprit neuf par rapport au métier. En effet, pour la plupart des enseignants rencontrés, être nouveau en enseignement collégial n'est pas nécessairement une question de statut ou d'expérience, mais a plutôt rapport avec le fait de posséder et de conserver le feu sacré.

Les mêmes enseignants ont aussi affirmé que, peu importe l'expérience qu'ils acquerront au cours de leur carrière au collégial, ils resteront toujours nouveaux, en quelque sorte, car à chaque année ou à chaque semestre, ils doivent renouveler leur pratique, prendre en charge de nouveaux groupes ou donner de nouveaux cours. D'où cette affirmation d'Hubert : « Je suis encore en apprentissage [après] cinq ans. »

Par contre, cinq enseignants qui se définissaient comme novices basaient leur affirmation sur leur statut ou sur leur expérience restreinte en enseignement :

Mon premier contrat à temps plein m'aide à me définir comme nouvelle enseignante. J'ai encore beaucoup de choses à apprendre. Avec le temps, j'imagine que je vais devenir moins nouvelle, mais je le suis encore. (Noémie)

► Le sentiment d'être compétent

Dans l'ensemble, les enseignants rencontrés ont affirmé leur conviction d'être compétents. Ils ont pris soin de préciser que le sentiment d'être compétent n'avait aucun lien avec le fait de savoir appliquer la réforme ni même avec celui d'être nouveau en enseignement collégial. Selon Myriam, le premier indice qui permet à un enseignant de s'en convaincre est l'attitude des étudiants : « La réaction des étudiants me fait sentir compétente. Je sais tout de suite comment est ma compétence [...] par leurs réactions, leur capacité de comprendre, leurs notes. » D'autres ont soutenu que la compétence d'un enseignant se manifeste à travers son attitude en classe, sa capacité de vulgarisation et son engagement à l'égard des étudiants :

Si un étudiant lève la main et dit qu'il ne comprend rien, des fois, on le prend personnel, mais il ne faut pas toujours le faire. Souvent, c'est l'étudiant qui ne le comprend pas de cette façon-là. Il faut être capable de changer la façon de le dire. Le sentiment de compétence rejoint le fait de savoir qu'on maîtrise assez bien ce qu'on veut dire pour être capable de l'expliquer de différentes façons. Cette habileté ne m'est pas arrivée dans les premiers cours. Ça n'arrive pas comme ça de pouvoir sortir plus d'une carte de ton chapeau. Tu dois le travailler et ça demande encore une fois un investissement personnel. (Stéphanie)

La compétence se reconnaît aussi, selon Clotilde, à la capacité des enseignants de composer avec l'hétérogénéité des groupes, avec les différences entre les étudiants : « Je relierais compétence directement à capacité d'adaptation. On n'a pas des groupes homogènes. Il y a des gens qui ont reçu une éducation différente et qui viennent de milieux différents. » Pour d'autres encore, la

maîtrise de sa matière et la conviction de posséder la bonne façon d'enseigner pouvaient être considérés comme des manifestations de compétence :

Le prof compétent va être capable de donner le goût de continuer à s'intéresser à la matière. Avec un prof non compétent, l'étudiant va brûler ses livres à la fin de l'année [rires]. Ce n'est pas juste savoir sa matière, mais savoir l'enseigner, pas juste la cracher. Il faut s'assurer que la personne qui reçoit la matière la comprenne. Pour faire ça, il faut se renouveler et trouver des façons pour que les étudiants soient intéressés et capables de l'apprendre et l'intégrer. (Noémie)

Finalement, pour Daphné, la compétence consisterait en une capacité de communiquer des valeurs humaines et existentielles, de transmettre aux étudiants un legs culturel, émotionnel et relationnel :

Transmettre des valeurs de passion dans chacun de nos domaines ! L'amour de ce qu'on fait, est-ce qu'on est capable de le faire naître chez quelqu'un d'autre ? C'est une transmission, non seulement de connaissances, mais qui est plus large.

4.3.4 Les préoccupations des nouveaux enseignants

Je veux rester dynamique. Je me vois comme quelqu'un qui va toujours essayer d'améliorer mes affaires, d'améliorer mes cours, de rendre ça plus concret[...], d'apporter des événements récents pour venir essayer d'expliquer certaines choses. Ça va toujours être à retravailler. (Stéphanie)

L'exercice d'une profession suppose une motivation profonde, un engagement, ainsi que la possibilité d'apporter des réponses à ses *préoccupations professionnelles*. Le premier terme de cette expression renvoie à tout intérêt, désir, souci ou inquiétude ressentis par une personne. Le second exprime simplement que ces préoccupations concernent les différents aspects de l'exercice d'un métier. Ces préoccupations, dans le cas de l'enseignement, sont élevées. Elles sont tournées vers le bien d'autrui et la réalisation d'une mission importante, la mission éducative. Mais encore faut-il qu'un enseignant ait la possibilité, dans son travail, de concrétiser ses aspirations.

Plusieurs des enseignants interviewés se sont dits prêts à abandonner la profession le jour où ils ne ressentiront plus la passion du métier ou lorsque les conditions de travail ne leur permettront plus de maintenir leur enthousiasme. La position de Myriam à ce sujet est claire :

Si un jour je quitte l'enseignement, ce n'est vraiment pas l'enseignement que je vais quitter, mais les conditions de travail[...] Si j'avais une permanence, c'est évident que je ferais ça toute ma vie. En ce moment, cela fait sept ans et des fois, [avec les] réalités de vie, mon statut précaire devient plus lourd. Mes principales préoccupations professionnelles, c'est d'avoir un jour un poste, une sécurité d'emploi. Mais il faut que j'attende le travail et il ne vient pas vite. (Myriam)

Depuis quelques années, les étudiants qui s'inscrivent au collégial ont énormément changé et la tâche des enseignants a augmenté et s'est complexifiée, si bien que l'enseignement au collégial est devenu plus exigeant et plus stressant. Plusieurs des enseignants que nous avons rencontrés ont dit croire qu'il serait judicieux, lors de l'embauche d'un nouvel enseignant, de reléguer au second plan la compétence disciplinaire. Il faudrait plutôt considérer leurs qualités personnelles – notamment leur passion du métier – et leurs préoccupations professionnelles à l'égard de la relation enseignant-étudiants et de la qualité de la pratique enseignante :

Les relations profs-élèves sont un aspect majeur. Il faut être capable de créer des liens, mais pas trop non plus. Il faut se garder une distance. Ce n'est surtout pas une affaire de connaissance, surtout pas, ce serait le dernier facteur pour engager un prof. [...] Avant, si les élèves ne comprenaient pas, ce n'était pas grave. On avait cette impression-là. Aujourd'hui, ils doivent comprendre. Tu dois avoir réussi à leur faire comprendre. La pression est différente. C'est une passion. Je ne me vois pas ailleurs que là. (Stéphanie)

Voyons quelles sont ces préoccupations professionnelles qui donnent tout leur sens à la pratique enseignante ? Cette section couvrira les préoccupations des enseignants relatives, d'une part, à leurs étudiants et, d'autre part, à leur pratique enseignante.

4.3.4.1 Les préoccupations relatives aux étudiants

Pour qu'un enseignant puisse constamment évoluer dans sa pratique, il doit remplir, selon David, deux conditions qui se sont toujours révélées aussi essentielles l'une que l'autre : se préoccuper de la personne qu'est l'étudiant et savoir l'intéresser à sa matière en demeurant soi-même passionné :

Je pense que les meilleurs enseignants qu'on a toujours eus, c'est les enseignants qui se préoccupaient de la personne, ceux que je reconnaissais comme modèles en tant qu'étudiant. C'est le temps qu'ils passaient à leur bureau pour expliquer des trucs ; quand j'intervenais dans la classe pour poser une question, ils étaient réellement à l'écoute, ils donnaient de l'information pertinente. Même si ma question n'avait pas de sens, elle les préoccupait, ils la récupéraient. C'est ça, se préoccuper de l'étudiant et mettre l'étudiant au centre [de l'action éducative]. Ce n'est pas uniquement commencer à faire des pirouettes pédagogiques pour rentrer un carré dans un rond. C'est plutôt [me] demander où est cet étudiant-là, quelles sont ses préoccupations et quel est mon rôle en tant qu'enseignant. C'est d'être à son écoute,

d'essayer le plus possible de lui tendre la main pour qu'il fasse le saut à cette compétence-là. C'est certain que c'est utopique de penser que sur 35 étudiants, tu vas les avoir en plein cœur. Mais c'est un bel idéal. Si tu as cette passion de l'étudiant et de ta matière... Avec des étudiants devant toi, tu ne peux que te préoccuper d'eux. Les valeurs de l'approche par compétences sont là. Mes bons enseignants que j'ai eus les pratiquaient autrefois sans savoir que c'était de l'approche par compétences.

Sept des enseignants rencontrés ont soutenu que le travail d'enseignant est d'abord et avant tout une activité de relations humaines. Huit autres ont affirmé que pour qu'une intervention pédagogique soit efficace et significative, il faut que la relation entre l'enseignant et l'étudiant revête un côté affectif. Selon Jules, « si tu deviens [pour eux] non valable comme humain, tu ne leur feras plus apprendre rien ». C'est pourquoi certains enseignants ont affirmé mettre l'accent sur la mise au point et le déploiement de stratégies leur permettant d'établir des relations plus riches avec leurs étudiants. Ainsi, Joane n'hésite pas à présenter quelques éléments personnels de sa vie en début de session afin de créer rapidement un lien avec les étudiants. Selon elle, « ça part bien la matière ». Pour elle comme pour certains de ses pairs, le fait de travailler auprès d'un nombre restreint d'étudiants rend plus facile l'établissement de cette relation :

On est un petit collègue, donc, on a l'avantage de tous les connaître par leur prénom. Je sais qui est leur blonde, leur chum, d'où ils viennent. La semaine passée, un était très frustré parce que son coach l'avait enlevé de la dernière partie de hockey. Il est venu jaser deux heures dans mon bureau pour me parler de vie et de philosophie. Ça me fait plaisir de le faire.

Cette possibilité d'avoir des rapports plus étroits, moins superficiels avec les étudiants, a d'ailleurs incité certains enseignants à opter pour l'enseignement collégial, dont la mission est foncièrement éducative, plutôt que la formation universitaire, dont la mission se limite à l'instruction :

J'ai donné des cours à l'université. Je préfère le collège. Les groupes sont plus petits et il y a une meilleure interaction. Le rôle de l'enseignement est beaucoup plus présent auprès des étudiants. À l'université, souvent, les profs s'en balancent. Ils donnent leurs cours et ils s'en vont. Ils n'ont pas de contact. Au collège, on est incité à avoir un contact. (Blanche)

En fait, non seulement la qualité de la relation avec les étudiants peut faciliter la gestion de classe, mais elle permet aussi de leur faire accepter plus facilement certains contenus de cours et les encourage à prendre une part plus active dans leur apprentissage :

J'attends [une réaction] de l'étudiant moi aussi. Il s'assoit là et il attend tout du professeur. Je vois toujours ça comme une partie de ping-pong. Ce que je reçois de lui, je l'intègre et je m'en

sers pédagogiquement. On reçoit beaucoup et il faut aussi donner beaucoup. C'est ensemble [...] qu'on progresse. Je vais dynamiser le groupe comme ça. (Daphné)

Dans le même esprit, selon Raoul, bien comprendre les problèmes qu'éprouvent ses étudiants est important si on veut être en mesure de leur apporter un soutien efficace et de gérer efficacement la classe. Pour lui, comprendre la cause des difficultés de motivation des étudiants exige une relation significative :

Les problèmes des étudiants, c'est la clé de contact pour que la classe fonctionne. Quand un étudiant n'est pas là, il faut chercher pourquoi il est absent. C'est très important de s'intéresser à lui pour le ramener sur les mêmes wagons que les autres.

Par contre, sans atténuer les bienfaits d'une relation cordiale avec les étudiants, certains ont dit que ces rapprochements ne doivent pas faire disparaître le sens de la relation enseignant-étudiants : pour le dire comme Francis, les étudiants ont besoin « d'un boss ».

En définitive, les relations avec les étudiants demeurent au cœur des préoccupations professionnelles de tout enseignant, puisqu'elles constituent en quelque sorte la voie qu'il doit emprunter pour arriver à piquer leur curiosité et à soutenir leurs apprentissages jusqu'à la réussite. Toutefois, ce rapport demeure complexe. L'enseignant doit être capable d'établir un lien de confiance tout en maintenant les exigences par rapport à la compétence attendue.

4.3.4.2 Les préoccupations relatives à la pratique enseignante

Tout au long de l'analyse descriptive des entrevues évaluatives, il est clairement ressorti que les enseignants rencontrés avaient, à l'égard de leur pratique enseignante, deux préoccupations bien ancrées : transmettre leur science aux étudiants et personnaliser leur enseignement. Plusieurs d'entre eux jugeaient également que la pratique enseignante devait s'exercer dans un contexte de liberté et de responsabilités professionnelles. Examinons d'abord leurs observations à ce sujet.

Les enseignants, pour remplir correctement leur rôle, doivent être capables de faire profiter leurs étudiants de toutes les facettes de leur savoir. Pour ce faire, ils doivent disposer de toute la latitude voulue dans la façon de présenter leur matière. C'est précisément cette liberté qu'Eugène apprécie le plus dans l'enseignement :

Il ne faut pas trop nous en enlever non plus, même dans un souci d'uniformité. On est supposés être spécialistes de l'enseignement, alors pourquoi ne pas nous laisser certains choix ? Tant qu'on va me laisser une certaine liberté... ça va aller.

La liberté professorale constituerait une composante intrinsèque de la pratique et il faudrait qu'elle soit sauvegardée même si cela signifie pour les étudiants l'obligation de s'adapter à une pluralité de modèles :

Il faut vivre avec la nature de chaque discipline, qui offre la possibilité d'avoir une forme de liberté au niveau pédagogique et du contenu, et [il faut] aussi que cette matière soit un peu teintée de la personne qui est à l'avant. Il faut vivre avec la pluralité de la transmission du contenu. (David)

La question de la liberté pédagogique a été soulevée par huit enseignants, tous secteurs d'enseignement confondus. Ainsi, selon Blanche, « il doit y avoir une partie personnelle dans l'enseignement. Sinon, qui voudrait être professeur s'il faut suivre un modèle ? » De plus, plusieurs semblaient partager l'avis de Clémence qui disait apprécier qu'on lui propose un plan de cours détaillé, mais s'opposait à ce qu'on lui impose un répertoire de formules pédagogiques préétablies, jugeant que cela revenait à la ravalier au rang de simple technicienne. Pour elle, il était crucial de pouvoir tenter des expériences dans la classe et développer son propre style pédagogique pour établir et maintenir sa réputation d'enseignante :

Ça sort toujours dans l'évaluation que mes cours sont exigeants. Les étudiants disent que c'est l'enfer, mais ils ont hâte d'être dans ces cours. Je pense que ma personnalité et ma façon d'enseigner peuvent les accrocher. Je suis quelqu'un de très disponible.

La plupart des nouveaux enseignants rencontrés ne se sont pas montrés réfractaires à un certain encadrement de l'enseignement et n'ont pas nié une certaine tendance chez eux à prendre pour modèles leurs collègues ou leurs anciens professeurs, mais revendiquaient qu'on leur laisse la possibilité de développer leur propre style d'enseignement.

Plusieurs ont également affirmé vouloir donner l'exemple à leurs étudiants, voire être un modèle pour eux. C'est le cas de Myriam :

J'aime rire et je ris maintenant en classe. Je suis vue comme exigeante, performante. Ça va avec ce que j'ai envie d'être. Il faut que je prêche par l'exemple. Si je leur en demande beaucoup, je dois leur en donner beaucoup. Ça fait partie de mes croyances que je dois être parfaite. Dans ma conception, un prof, s'il est tout croche, n'a pas de sens. L'exigence est là et je mets la marche haute tout le temps.

Mais afin de jouer ce rôle, il faut que l'enseignant se sente assez à l'aise en classe pour ne pas craindre de se montrer tel qu'il est. Il faut aussi qu'il ait les qualités qui font de lui un exemple valable :

- des qualités personnelles comme l'aptitude à communiquer avec affabilité, la facilité d'adaptation, le sens de la coopération, l'humanité, le désir d'être utile ;
- des qualités professionnelles comme la maîtrise de sa matière, la capacité de se remettre en question et de renouveler sa pratique, la croyance dans le potentiel des étudiants, la capacité de les encadrer et de les rendre conscients de leur valeur, l'habileté à vulgariser sa matière en usant de diverses stratégies pédagogiques, la rigueur, le respect envers les étudiants, la capacité d'aller au-delà de la matière, l'esprit critique, la capacité d'innovation et l'ouverture au changement, la capacité de réfléchir sur sa pratique.

Et, par-dessus tout, il doit avoir le sens du devoir :

C'est un devoir, en tant qu'enseignant, de toujours renouveler ses cours, de s'assurer d'être à jour pour offrir à l'étudiant les choses les plus récentes et de ne pas s'asseoir sur ses lauriers. C'est aussi une question de respect pour la personne qui se lève le matin pour venir à ton cours. Ce sont mes convictions parce que j'ai déjà eu, en tant qu'étudiante, ça nous est sûrement tous arrivés, à l'université entre autres, un prof qui donne depuis 20 ans le même cours et que, d'une session à l'autre, les étudiants peuvent se prêter les notes de cours. (Clotilde)

En outre, pour pouvoir conserver sa liberté professorale et représenter un modèle valable, un enseignant doit aussi faire montre d'un sens aigu des responsabilités. Cette responsabilité que l'enseignant se reconnaît à l'égard de ses étudiants évolue au fur et à mesure qu'il acquiert de l'expérience et que se développe sa confiance en soi :

C'est sérieux être prof et la responsabilité que je porte. Je ne voyais pas cela au début. Je trouvais que c'était bien l'fun, pas plus. Maintenant, je vois plus l'impact, l'implication, la responsabilité, les retombées de ce que je dis : il y en a 30 qui vont répéter ou qui vont être influencés par une théorie que j'ai choisie et que je leur apporte. Soit que j'ai vieilli, soit que j'ai plus d'expérience, les deux vont ensemble. Quand je suis arrivée, j'étais beaucoup plus centrée sur ce que ça m'apportait au lieu de ce que ça apportait aux étudiants. (Myriam)

Cette responsabilité concerne autant la maîtrise de la matière enseignée que la façon de la faire apprendre. Selon Raoul, l'enseignant du collégial doit offrir aux étudiants des bases « solides et efficaces » qui leur permettront d'accéder à l'université ou au marché du travail « de manière correcte ». Pour Daphné, « au bout du compte, les notes, c'est des notes. Dans le fond, la question à se poser demeure celle-ci : est-ce qu'on a laissé quelque chose à cet étudiant-là ou pas ? »

Il faut ajouter que la liberté pédagogique va généralement de pair avec la compétence qu'une direction de collège est disposée à reconnaître à ses enseignants. Selon 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.

La liberté et la responsabilité professorales sont considérées comme les fondements de la pratique enseignante par la plupart des enseignants consultés. Entrent aussi dans leur représentation de cet aspect de la profession le sens du devoir, le rôle de modèle, la compétence et la volonté de se renouveler. Au cours des entrevues, tous ces aspects ont été fréquemment associés à la qualité de l'enseignement. « Chacun des petits gestes posés au quotidien dans sa pratique » (Kathleen), autant dans la recherche et la préparation de matériel que dans les relations avec les étudiants afin d'en cerner les besoins, doivent contribuer à cette qualité.

4.3.5 Des besoins en matière de développement professionnel

Qu'en est-il maintenant plus précisément du développement professionnel des enseignants interviewés ? Ils ont été unanimes à dire que sur ce plan, pour être en mesure de répondre aux besoins des uns et des autres, il est nécessaire de considérer les deux formes que peut prendre ce développement, soit l'accompagnement et le perfectionnement, et les deux entités en cause dans ce processus, c'est-à-dire le collègue et le département d'appartenance.

Toutefois, avant d'aller plus loin dans l'analyse spécifique de leur discours, il faut souligner que l'accompagnement et le perfectionnement, ont un double rôle à jouer : celui d'initier le nouvel enseignant à la pédagogie découlant de la réforme et celui de favoriser son insertion dans son nouveau milieu de travail ou dans sa nouvelle profession.

4.3.5.1 L'accompagnement : oui, mais pas à n'importe quel prix !

Rappelons que, dans toutes les entrevues, les enseignants ont exprimé l'opinion que l'autonomie et la latitude des enseignants du collégial constituent une chasse-gardée. Malgré cette résolution à préserver leur autonomie professionnelle et leur liberté d'action en classe, quelques-uns, peu importe leur statut ou leur expérience, reconnaissent l'utilité de recevoir un accompagnement. Certains ont même dit regretter d'avoir été laissés trop à eux-mêmes à leur arrivée dans leur collège :

Je n'ai pas eu d'accompagnement, j'en aurais eu besoin parce que je n'ai pas eu de formation en enseignement collégial en tant que tel. Je m'attendais à ce qu'on me donne des outils, à ce qu'on m'accompagne dans tout ça. Finalement, c'est les stagiaires qui sont venus combler mes besoins. (Kathleen)

Examinons en quoi consistent les besoins d'accompagnement des enseignants sur le plan de l'intégration dans le milieu et sur celui de la pratique enseignante.

► L'accompagnement dans l'intégration au milieu

L'accompagnement visant à faciliter l'intégration des enseignants dans le milieu collégial peut avoir deux objets.

En premier lieu, il y a l'accompagnement ayant trait aux règles administratives. Les besoins à cet égard ont été décrits par Paule en ces termes : « [...] avoir un accompagnement qui est plus de l'ordre de donner des indications sur le fonctionnement du collège, sur les règles de jeu, sur la PIEA, sur des choses techniques et pratiques ». En fait, ces règles concernent les procédures spécifiques liées au fonctionnement du département et de l'établissement. Si les enseignants maîtrisent leur discipline, ils éprouvent en revanche des difficultés concernant ces règles et ils sont souvent laissés à eux-mêmes quand vient le temps d'en prendre connaissance. Voici comment Hubert voit la situation : « On a deux buts à atteindre : assurer la compétence du finissant et répondre à des règles administratives qu'on ne connaît pas et qu'on ne maîtrise pas. Mais la compétence disciplinaire, on la maîtrise, c'est facile pour nous ». Plusieurs enseignants ont souligné que la situation était encore plus difficile pour les précaires, qui sont souvent embauchés à la dernière minute, ne prennent connaissance de leur tâche que quelques jours avant d'entrer en classe et se voient attribuer des tâches éparpillées dans plusieurs départements, voire plusieurs collèges. Le cas de Francis en est un bon exemple :

Je suis entré ici en coup de vent, je commençais deux jours plus tard. Je ne savais rien. On prend pour acquis que tout le monde va apprendre ça tranquillement, mais l'accueil et connaître la philosophie de l'entreprise sont importants.

L'autre objet de l'accompagnement concerne la discipline dans la classe. Connaître les règles à ce sujet peut faciliter grandement les interventions auprès des étudiants. Souvent appelés à réagir promptement, les enseignants doivent être au fait des exigences et des procédures en place ; il y va de leur crédibilité devant le groupe. À cet égard, le rôle du coordonnateur de département ou de programme en est un d'information, mais aux dires d'Hubert, quand les enseignants sont aux prises avec des problèmes de comportement, celui-ci a bien peu de pouvoir : « Je ne connais pas vraiment les règlements, mais je n'aurais pas le pouvoir, je pense bien, en tant que

coordonnateur, de mettre à la porte un étudiant. » C'est plutôt de la direction que les enseignants s'attendent, dans de tels cas, à recevoir un appui. Ce commentaire de David résume bien les propos recueillis à ce sujet lors de trois entrevues :

C'est à l'administration de mettre des règles claires, de dire jusqu'où on va dans la tolérance. On s'attend, en tant qu'enseignant professionnel [...], que, lorsqu'il y a une décision qui est prise, à moins de cas catastrophiques, [...] la direction soit derrière. (David)

Pour Francis, il est nécessaire que la direction affirme clairement son appui aux enseignants lorsque ceux-ci appliquent des sanctions à des étudiants : c'est la valeur et la renommée de l'établissement qui en dépend. Il est apparu qu'il n'en était pas toujours ainsi, et que les décisions de la direction contredisent parfois celles des enseignants, ce qui peut saper leur autorité. Pour Laurence, il s'agit là d'une situation déplorable qui se rencontrerait surtout dans le réseau privé :

Qui décide si un élève peut être mis à la porte de notre cours ? C'est les directeurs. Ils n'étaient pas là pour voir ce qu'il s'est passé. Comment la direction peut décider ? L'autonomie professorale en prend vraiment un coup. Si un étudiant dérange tout le monde, quelle doit être notre préoccupation à son égard ? Ah non ! Il a payé, on ne peut rien faire ! (Laurence)

► L'accompagnement dans l'intervention pédagogique

Fondamentalement, c'est dans la classe que la réforme au collégial trouve son sens. C'est pourquoi, en ce qui regarde leur pratique enseignante, la majorité des enseignants rencontrés ont dit avoir très peu d'attentes vis-à-vis de leur direction. Ils réclamaient surtout que celle-ci reconnaisse leur autonomie relativement au rôle qu'ils jouent auprès des étudiants, qu'elle affirme sa confiance en eux et les appuie dans les décisions pédagogiques qu'ils prennent :

Ça se passe entre mes collègues et dans ma classe. [Les membres de la direction] me donnent les outils de base, le plan de cours qu'ils veulent, mais à partir de ce moment-là, ils n'ont plus rien à dire. Comment veux-tu qu'un gestionnaire comprenne ce que j'enseigne et si la compétence a été atteinte ? Si vous m'engagez en tant que spécialiste dans ma matière, je suis la mieux placée pour évaluer l'atteinte de la compétence. Je sais ce que je fais, c'est pour ça que je suis engagée. Faites-moi confiance ! (Joane)

Raoul ajoutait pour sa part que la direction avait la responsabilité de fournir le matériel indispensable pour mener des expérimentations en classe. Pour Marthe, le rôle de l'équipe de direction est de gérer un ensemble de programmes ; elle ne peut « être spécialiste dans tout ». Selon elle, il est préférable pour un enseignant novice de se tourner vers les « collègues pour une

aide technique qui se tient et qui a de l'allure ». « La direction, ajoutait-elle, fait appel à des spécialistes pour donner les cours, je pense qu'on connaît mieux ce dont on a besoin pour amener nos étudiants du point A au point B. »

De l'avis de Stéphanie, la qualité de l'accompagnement offert varie d'un département à l'autre : « Si tu tombes sur un bon département, ils vont s'occuper de toi comme du monde. Si tu tombes sur un département où ils sont tous indépendants, organise-toi ». La taille de l'établissement constituerait elle aussi un facteur à cet égard, ainsi que l'expliquait Blanche, qui travaillait dans deux établissements collégiaux différents au moment de l'entrevue : « Ici, c'est un petit collège et il y a peu de professeurs dans chaque discipline. Au collège [...], j'ai trouvé ça froid. Mais c'est peut-être à cause de la taille du cégep. » À cela, il faut ajouter le fait que certains établissements ne prévoient aucune mesure officielle d'accompagnement de leurs nouveaux enseignants qui doivent, dans ces circonstances, se débrouiller pour trouver de l'aide par eux-mêmes. Mais selon Paule, peu importent les conditions, tout nouvel enseignant aura tendance à chercher l'appui de son entourage. Certains iront vers les collègues avec qui ils ont des affinités ou se tourneront vers le coordonnateur de département. Certains peuvent même compter sur des membres de leur entourage qui sont eux aussi enseignants de carrière.

Par ailleurs, dans un contexte d'implantation de la réforme au collégial, il est évident que les premières personnes auxquelles un nouvel enseignant voudra se référer sont ses collègues immédiats. Encore faut-il que les membres du département ou ceux de l'équipe chargée d'enseigner une discipline aient la volonté ou soient en mesure de jouer leur rôle auprès des nouveaux. Il ne manque pas d'enseignants expérimentés ayant refusé de s'engager dans le renouveau pédagogique préconisé par la réforme. La façon dont Stéphanie a été guidée par sa coordonnatrice dans ses premiers pas en enseignement est instructive à cet égard :

Elle ne travaille pas beaucoup avec les devis et les plans cadres et elle me dit que je peux faire ce que je veux. Elle est très bonne au niveau humain, mais pour tout ce que ça nous impose comme règles, le devis et le plan cadre, ce n'est rien que du papier pour elle. (Stéphanie)

La situation décrite par Clotilde est très semblable : deux enseignants de son département, sous prétexte qu'ils devaient prendre leur retraite dans moins de cinq ans, ne manifestaient aucun intérêt pour la réforme et ne pouvaient donc lui être d'aucune aide à cet égard.

Quel serait, dans ces circonstances, le meilleur moyen d'assurer l'intégration des nouveaux enseignants et de les initier aux nouvelles exigences découlant de la réforme ? Une douzaine d'enseignants se sont dits favorables à l'idée d'attribuer un mentor aux débutants. La plupart voyaient dans ce rôle soit des collègues du département ou de la discipline, soit des membres de la direction, soit d'anciens enseignants. Tous les témoignages rapportés présentent la même conception du mentorat. Laurence imagine le mentor comme une personne ressource avec laquelle le nouvel enseignant peut dialoguer, qui doit le laisser vivre des expériences. Les commentaires de Blanche vont dans le même sens : « C'est juste une conversation entre moi et mon mentor. Ce n'est pas une aide directe dans la classe. » Pour elle, les nouveaux enseignants doivent devenir rapidement autonomes : « Il faudrait, pour un ou deux semestres, un soutien plus continu, plus constant, mais après ça, il faut fonctionner ». Stéphanie partage cette opinion : le mentor peut soutenir le nouvel enseignant en offrant du matériel pédagogique, mais c'est l'enseignant « en avant de la classe qui doit patauger là-dedans ».

Évidemment, en l'absence de mentorat et de mesures d'accompagnement efficaces, certains enseignants choisiront de suivre une formation ou de s'inscrire à une mesure de perfectionnement pour combler leurs lacunes.

4.3.5.2 Le perfectionnement

Parmi les enseignants rencontrés, plusieurs s'accordaient pour trouver utiles les mesures de perfectionnement offertes :

Quand tu as une formation, tu prends le temps de t'asseoir et ça donne un recul. Tu apprends de nouvelles choses. Il y a des trous que tu n'identifiais pas nécessairement et tu peux les combler, mettre ton expérience et tes connaissances en lien, tu peux élargir et poser des questions. (Charlène)

Une de ces utilités, selon certains des enseignants consultés, serait de les conforter dans leur manière de faire, de les sécuriser dans leur enseignement :

Après avoir eu deux ou trois journées pédagogiques avec des « -ogues » ou un pédagogue, je vais me dire finalement que cette personne m'explique depuis 45 minutes ce que je fais dans ma classe. Ce que j'appelle interaction, elle, elle appelle ça travaux de groupe. Ça me valorise et ça me rassure dans mon enseignement. Avant de se rendre compte que c'est correct ce qu'on fait, ça peut vraiment être insécurisant. (Joane)

En outre, les activités de perfectionnement leur permettent de comprendre plus clairement ce que l'on attend d'eux. Voyant le perfectionnement comme une façon de préciser certains aspects de la pratique, les enseignants y auraient donc recours pour se rassurer ou pour corriger le tir, si besoin est, comme le confirment ces propos de Myriam : « Le perfectionnement me permet de savoir si je suis bien enlignée, si je fais bien mon travail, si ma façon de fonctionner correspond à ce qui est attendu. » Témoignant de ce sentiment d'insécurité chez les nouveaux, Marthe s'est même servie de l'occasion que lui offrait l'entrevue de cette recherche pour essayer de voir si elle « était ou non dans le champ. »

Il faut souligner que les incertitudes des enseignants rencontrés ne concernaient que certains aspects de la gestion pédagogique : nous n'en avons entendu aucun mettre en doute son expertise disciplinaire. Le perfectionnement recherché portait rarement sur les stratégies d'enseignement ou le contenu des cours, mais plus souvent qu'autrement sur la gestion de classe et les pratiques d'évaluation, ainsi que le démontrent ces propos de Clémence : « Le seul besoin que je sens est sur le plan disciplinaire ou comportemental. Quand il arrive des cas de discipline ou des mémérages, c'est de la façon d'interagir dont j'ai besoin. » Les commentaires de Paule à cet égard vont à peu près dans le même sens :

Comment évaluer les étudiants, l'importance de l'évaluation ? J'aurais même pu avoir des éléments d'accompagnement sur la gestion de classe. J'aurais eu besoin de plus d'aide technique pour bien faire mon travail d'enseignante. Pour le contenu, je n'avais pas de problème. Comprendre les plans-cadres, comment ça fonctionne, s'assurer qu'une évaluation est cohérente et conforme à l'approche par compétences ? Oui. (Paule)

Lorsque nous leur avons demandé quel intérêt ils portaient à des activités de sensibilisation à la pédagogie préconisée par la réforme, les enseignants rencontrés ne s'y sont pas montrés unanimement favorables. Ainsi, Myriam affirmait à ce sujet : « [Au collégial], j'ai beaucoup plus besoin de ma formation professionnelle que de ma formation pédagogique parce que, peut-être que ça fait partie de moi, ce qu'on me demande sur le plan pédagogique. »

À de telles activités de sensibilisation, les enseignants consultés ont dit préférer des formations courtes, concrètes et susceptibles de répondre à des besoins très spécifiques. Ainsi, certains disaient vouloir apprendre à organiser un plan de cours ou découvrir des activités pédagogiques adaptées à leur discipline et auxquelles ils n'auraient pas pensé.

Il n'en reste pas moins que les activités de perfectionnement n'ont pas vraiment la cote auprès des enseignants consultés. Une des raisons en est que, avec le temps et l'expérience, le besoin s'en fait moins sentir, comme l'illustrent les propos de Paule :

C'est en partie réglé parce que j'ai eu beaucoup d'aide et, à force de patauger dedans, je me suis approprié les procédures, les dossiers, les choses... C'est ma sixième année que je suis ici. Je ne dis pas qu'il est trop tard. Je pourrais avoir encore du soutien, mais j'ai appris sur le tas.
(Paule)

De plus, en ce qui concerne la formation menant à un diplôme (pourtant encouragée par les collèges), outre le manque d'intérêt des enseignants consultés ou une préférence pour des formations d'appoint, divers facteurs dissuasifs ont été invoqués. D'abord, d'après Kathleen, les nouveaux enseignants ne connaissent pas vraiment leurs besoins, c'est pourquoi ils ne croient pas à l'utilité d'une telle formation. Il y a aussi le manque de temps, le fait que la formation en pédagogie collégiale ne se donne pas dans la région où l'enseignant habite et la difficulté que représente la poursuite d'une telle formation pour quelqu'un qui assume une tâche à temps plein. Pour sa part, Stéphanie, qui s'est engagée dans un programme universitaire en pédagogie, voyait un autre facteur pour lequel la participation à des formations plus longues était peu valorisée : « Il y a souvent des affaires inutiles dans des cours dont on ne se servira pas. » De plus, selon Lisette, ce ne sont pas tous les enseignants qui ont le goût de s'engager dans ce type d'activités : le plus souvent, ceux qui le font manifestent un certain dynamisme, ne sont pas encroûtés dans leur pratique d'enseignement, ont la volonté d'y apporter des changements ou d'expérimenter de nouvelles façons de faire.

En fait, toute formation en cours d'emploi, créditée ou non, vient s'ajouter à la tâche régulière, et dans ces conditions, selon Myriam, c'est la première chose que les enseignants écartent. Selon elle, du temps alloué à la formation ou au perfectionnement devrait être prévu dans la tâche des enseignants. Quoi qu'il en soit, les enseignants consultés, conscients que l'avenir du réseau collégial et sa réforme reposeront de plus en plus sur leurs épaules, ont nettement affirmé être capables d'assumer pleinement leur rôle. Ils se sont même dits prêts à participer à leur tour à l'accompagnement des plus jeunes en les informant sur la réforme et ses implications et en leur servant de mentor afin que, selon la formule de Laurence, « il y ait une tradition à quelque part qui se lègue » (Laurence). Quelques enseignants ont cependant soulevé que leur statut ou leur âge constituait un frein à une telle implication.

5

DISCUSSION

Comme nous l'avons constaté au chapitre précédent, les résultats issus des données qualitatives et quantitatives de cette recherche sont nombreux, nuancés et, bien qu'étonnants dans certains cas, tout à fait éclairants en ce qui concerne les représentations et les préoccupations des nouveaux enseignants à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences. Ces résultats offrent plus de pistes de discussion qu'il ne sera possible d'en suivre dans ce chapitre. Nous nous efforcerons de faire ressortir particulièrement :

- combien la connaissance que les nouveaux enseignants ont de la réforme est inégale de l'un à l'autre et à quel point leurs représentations à son sujet manquent d'homogénéité (objectif 2) ;
- quelles applications pédagogiques sont préconisées et quelles difficultés celles-ci entraînent (objectif 3) ;
- quelles préoccupations et quels besoins d'ordre professionnel manifestent les répondants à cette recherche (objectif 4).

Cette discussion permettra également de faire voir toute la variété des questions soulevées par ces résultats, laquelle témoigne de la complexité croissante et du monde de l'éducation et de la tâche de ses enseignants. Évidemment, nous ferons ici et là référence au portrait statistique des nouveaux enseignants du réseau collégial privé (objectif 1).

Mettant en regard les résultats du questionnaire et ceux des entrevues évaluatives, nous nous efforcerons de définir avec précision les représentations des enseignants consultés. Nous profiterons de l'occasion qu'offriront certains points de la discussion pour proposer des pistes d'intervention pour les collèges et de nouvelles pistes de recherche à leur sujet.

5.1 Représentation et identités professionnelles des enseignants

Nous l'avons vu au chapitre théorique, les représentations d'un groupe d'individus se présentent sous la forme d'un système organisé comprenant un noyau autour duquel gravitent des éléments périphériques. Au début de cette recherche, nous avons posé l'hypothèse que le noyau des représentations de la relève enseignante par rapport à la réforme au collégial et à ses exigences (voir la figure 2.1) résidait essentiellement dans la conception qu'ils se faisaient de la réussite des étudiants. Rappelons que la principale orientation stratégique définie dans la réforme Robillard et acceptée par le milieu collégial était précisément de favoriser cette réussite. Les éléments périphériques susceptibles d'interférer avec ce noyau nous apparaissaient, par ordre d'importance : la pratique enseignante, le programme d'études, l'encadrement professionnel, l'établissement collégial et, finalement, le Ministère lui-même.

Au cours de l'analyse des résultats de cette recherche, et contrairement à nos attentes, la pratique enseignante s'est révélée être au centre des représentations des nouveaux enseignants. Celle-ci se présente sous trois aspects étroitement inter-reliés :

- le rapport aux étudiants ;
- l'expertise disciplinaire ou professionnelle ;
- l'autonomie professorale.

Les éléments périphériques gravitant autour de ce noyau se rapportent à deux notions qui en constituent les pôles :

- la notion de réforme au collégial, envisagée sous divers angles : les finalités de la formation collégiale, les orientations définies par le Ministère et les gestions administrative et pédagogique des établissements (les représentations des enseignants relatives à ces gestions pouvant subir l'influence de diverses variables) ;
- la notion de nouvel enseignant, qui a pour élément essentiel les facteurs d'insertion professionnelle auxquels s'ajoutent les caractéristiques et les valeurs requises pour exercer cette profession.

La figure 5.1 illustre l'organisation de l'ensemble de ces éléments centraux et périphériques.

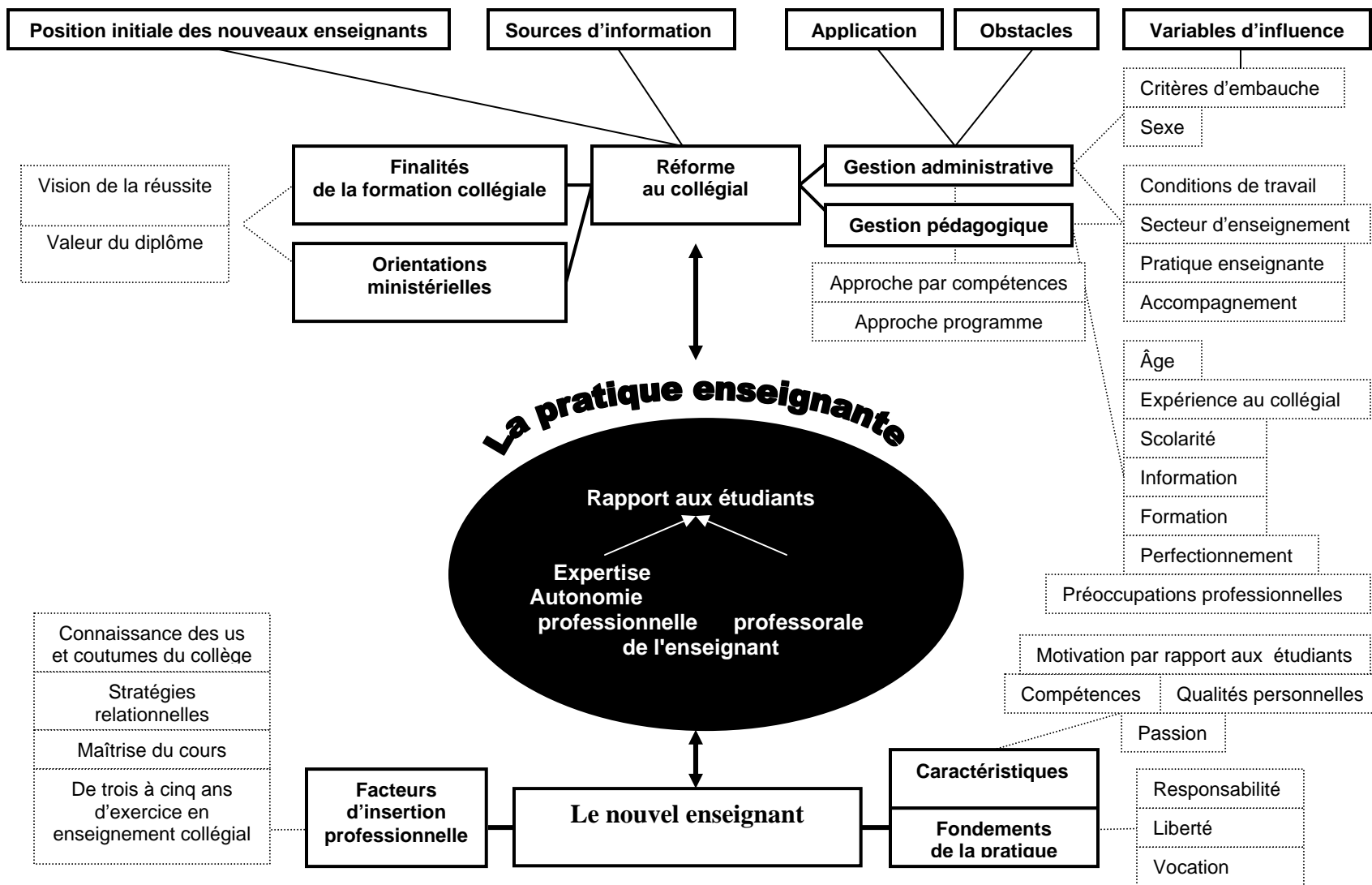


Figure 5.1 Éléments centraux et périphériques des représentations des nouveaux enseignants relatives à la réforme et à ses exigences.

Du point de vue de Jean-François Blin (1997), « les représentations professionnelles, toujours spécifiques à un contexte professionnel, ont été définies comme des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisée en un champ structuré présentant une signification globale ». (p. 107) Le rapport aux étudiants, l'expertise disciplinaire ou professionnelle et l'autonomie professorale seraient donc de l'ordre des représentations professionnelles, car ils sont porteurs de sens et ont une incidence sur les situations vécues par le groupe concerné. Ces trois aspects de la pratique enseignante peuvent être rattachés aux trois dimensions que ce chercheur reconnaît comme explicatives des représentations professionnelles (Blin, 1997, p. 102-105) :

- la dimension contextuelle ;
- la dimension pédagogique ;
- la dimension idéologique.

Le rapport aux étudiants est associé à la dimension contextuelle parce qu'il s'inscrit dans le processus même de formation et qu'à ce titre, il est conditionné par la mission de l'enseignement collégial, le cadre d'enseignement défini par le Ministère et les caractéristiques institutionnelles et organisationnelles des établissements. L'expertise disciplinaire ou professionnelle relève de la dimension pédagogique puisqu'elle concerne les représentations des enseignants par rapport à l'aspect fonctionnel de leur pratique. Elle demeure l'essence de la pédagogie des nouveaux enseignants. Quant à l'autonomie professorale, elle se rattache à la dimension idéologique et prend racine dans les compétences et les qualités que les enseignants jugent essentielles pour exercer le métier. Cette autonomie est aussi fonction des idées sur lesquelles ils fondent leur pratique et en fonction desquelles ils en mesurent l'efficacité.

Tableau 5.1 Dimensions des représentations des nouveaux enseignants.

Dimension contextuelle	Dimension pédagogique	Dimension idéologique
<p>Le rapport aux étudiants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les finalités de la formation collégiale • La réforme au collégial • La gestion administrative • Le rapport aux collègues • Les préoccupations et les besoins en matière de soutien et d'accompagnement 	<p>L'expertise disciplinaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • La gestion pédagogique <ul style="list-style-type: none"> ○ l'approche par compétences ○ l'approche programme • L'acte d'enseigner <ul style="list-style-type: none"> ○ le profil de l'enseignant ○ les activités pédagogiques ○ les obstacles • Les préoccupations et les besoins de soutien et de perfectionnement 	<p>L'autonomie professorale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les compétences requises • Les qualités nécessaires • La passion • Les motivations par rapport aux étudiants • Les fondements de la pratique enseignante <ul style="list-style-type: none"> ○ la responsabilité ○ la liberté ○ la vocation

5.2 Les représentations d'ordre contextuel

Par « dimension contextuelle », on entend les divers facteurs ou conditions qui ont une incidence sur le travail des enseignants auprès des étudiants, particulièrement sur leur engagement professionnel. Les résultats à cet égard touchent :

- les positions des nouveaux enseignants rencontrés concernant l'existence même de la formation collégiale, autrement dit, leur degré d'adhésion à la mission des collèges telle qu'elle est définie dans la réforme ;
- leur compréhension de l'organisation institutionnelle et administrative des établissements collégiaux ;
- leurs besoins en matière de soutien et d'accompagnement.

5.2.1 Les finalités de la formation collégiale relatives aux étudiants

Les résultats des entrevues ont permis de faire le constat que l'importance attribuée à la formation collégiale est l'une des représentations dominantes des nouveaux enseignants rencontrés. Tous s'entendent sur le fait que le développement des étudiants et leur réussite constituent le but de cette formation et que la façon dont leur collège interprète ce but oriente le plan d'action institutionnel qu'on leur demande de contribuer à appliquer. La plupart des nouveaux

enseignants, conscients du caractère unique et original de la voie de formation collégiale, reconnaissent l'importance que l'atteinte de ce but revêt pour la société québécoise, voire pour sa réputation internationale.

Cette reconnaissance de l'importance du rôle joué par la formation collégiale rejoint la position du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2002, p. 25), qui considère que les études collégiales sont une étape cruciale du cheminement scolaire, social et personnel des étudiants et que la formation qu'on leur donne ne peut faire abstraction des difficultés qu'ils rencontrent dans leur quête identitaire, tant personnelle que professionnelle. Une position analogue est exprimée également par Gilles Tremblay et ses collaborateurs (2006, p. 9 et 23), pour qui la formation collégiale doit permettre aux étudiants de se développer sur tous les plans : personnel, vocationnel, professionnel, social, politique, amoureux, spirituel, etc.

Faisant souvent référence au temps de leurs études pour affirmer leur vision de cet ordre d'enseignement, les enseignants interrogés défendent deux principes sur lesquels se fondent la mission des collèges et les finalités de leurs programmes de formation :

1. Le modèle éducatif doit être conçu de façon à favoriser l'acquisition, par l'ensemble des collégiens, d'une pensée personnelle, d'un esprit critique, d'une ouverture sur le monde et d'une culture générale, peu importe leur secteur d'études.
2. Le palier de formation collégial, notamment par l'entremise de ses enseignants, doit apporter une contribution fondamentale au développement de la maturité et de l'autonomie des collégiens.

En d'autres mots, les études collégiales se caractérisent comme un moment unique dans le parcours de tous les étudiants, celles-ci correspondant à une période où ils découvrent leurs aspirations, apprennent le sens et le respect de l'autorité et prennent conscience de la diversité des appartenances culturelles et sociales. C'est à cette étape que se consolide leur identité et se fixent leurs orientations personnelle et professionnelle. L'accès au collégial ne se résume pas à un passage à un autre ordre d'enseignement ayant son organisation propre, ni à une transition symbolique des étudiants vers leur pleine autonomie. Les études collégiales représentent plus qu'une simple période tampon entre le secondaire et les milieux du travail ou universitaire, conception trop répandue dans la société. Leur rôle est triple. Elles doivent permettre l'acquisition de divers savoirs relatifs :

- à la condition humaine, considérée dans toute sa complexité (savoir-être) ;
- à l'application des connaissances acquises (savoir-faire) ;
- à la manière d'agir en société (savoir-vivre ensemble) – ce dernier rôle s'étant progressivement imposé au cours des dernières années.

Comme nous l'avons vu au premier chapitre, malgré les bouleversements qu'a connus l'enseignement collégial, cette idée est toujours demeurée l'une de ses raisons d'être. Les résultats des entrevues montrent que, tout convaincus que soient les nouveaux enseignants de l'importance d'inculquer aux étudiants une culture fondamentale, ils se questionnent sur le sens que la réforme du collégial donne à la réussite scolaire ainsi que sur les moyens à déployer pour parvenir à ce but : puisque la maturité affective, sociale et intellectuelle des étudiants demeure parmi les objectifs premiers de la formation collégiale, 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 humanistes des étudiants.

La réforme de 1993 encourage le développement de « partenariats renouvelés et resserrés » des collèges avec, d'une part, les écoles secondaires et les universités, d'autre part, le marché du travail (MESS, 1993b, p. 29). Certes, ce faisant, le réseau collégial peut espérer prendre enfin la place qui lui revient au sein de l'éducation québécoise, mais plusieurs des enseignants rencontrés se demandent quelles répercussions ces partenariats peuvent avoir.

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. Bernard Gauvin et Stéphane Thellen (2006, p. 208) résument bien leur questionnement sur l'avenir de l'éducation lorsqu'ils demandent : « Doit-on accepter que les besoins socioéconomiques prennent le pas sur les finalités de l'école en tant qu'institution, notamment celle qui consiste à préserver un écart vis-à-vis du social, un espace de réflexion et de discussion nécessaire à toute connaissance fondée sur la culture et la rationalité ? »

De plus, comme l'observe Sarah Tremblay-Corriveau dans sa recherche réalisée dans le réseau public de l'enseignement collégial, nombre d'enseignants déplorent que « l'attraction de clientèle étudiante » soit devenue, depuis une dizaine d'années, l'une des priorités des administrateurs, qui ont mis l'accent sur les mesures destinées à « vendre le collègue » (2007, p. 88). Ces enseignants redoutent que les maisons d'enseignement ne relèguent aux oubliettes leur rôle à l'égard des valeurs et des connaissances que la société juge essentielles et leur demande de promotion et de diffusion.

En bref, l'ensemble des enseignants rencontrés affirme avec vigueur que la réussite des étudiants ne se réduit pas à l'obtention d'un diplôme. Pour le dire dans les mots de Paul Inchauspé (1996, p. 23), poursuivre des études collégiales, « c'est faire l'apprentissage de la vie en société ». Pour rester fidèles à cette vision, toujours selon Paul Inchauspé (p. 23-25) – et ses propos concordent avec ceux entendus dans les entrevues – les établissements collégiaux devraient se réformer. D'une part, il leur incombe de s'assurer de remplir adéquatement leur mission de socialisation en devenant de véritables communautés de vie pour les étudiants, et d'autre part, de jouer un rôle de véritable agent de développement dans leur milieu sans pour autant subordonner leur action aux attentes du marché du travail. Pour les nouveaux enseignants, ces dimensions, bien qu'elles soient au cœur des orientations ministérielles, ne sont 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.

5.2.2 La perception de la gestion administrative découlant de la réforme

Bien peu de nouveaux enseignants ont une réelle connaissance des changements d'ordre administratif que leur collègue est appelé à opérer en vertu de la réforme. En fait, plusieurs n'en ont aucune idée et rares sont ceux qui en ont une véritable compréhension. Il semble bien que les collèges ou départements n'aient pas tous montré le même empressement à diffuser l'information à ce sujet. Lors des entrevues, les propos touchant cette question portaient sur les aspects suivants :

- 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.

À ces éléments, que nous avons notés au chapitre 3 (voir le tableau 3.5), s'ajoutent la vie départementale et l'action de la direction et du syndicat.

Une minorité seulement 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.

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 maintien aux études. Cependant, dans la fixation de nouveaux standards de réussite, selon eux trop laxistes, ils voyaient là une menace à la qualité de la formation.

Quant aux nouvelles responsabilités institutionnelles des collèges et aux développements administratifs qui en découlent, ils imposeraient aux enseignants, selon certains répondants, un rôle dépassant largement le cadre de leur stricte tâche d'enseignement.

Comme l'illustre la figure 5.2, il ressort des résultats du questionnaire de cette recherche que ce ne sont pas toutes les variables à l'étude qui influeraient sur cette perception des nouvelles responsabilités que doivent assumer les collègues sur le plan administratif.

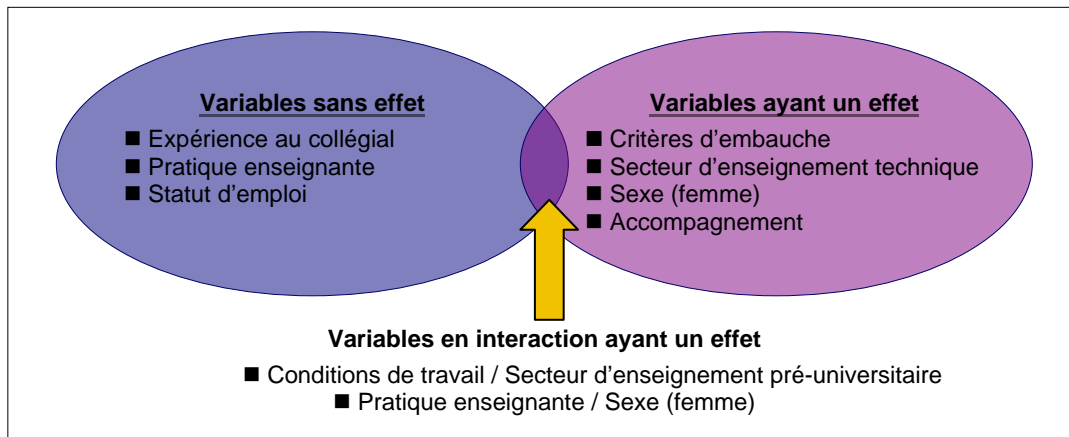


Figure 5.2 Variables influant ou non sur la représentation des nouveaux enseignants par rapport aux aspects de la gestion administrative liés à la réforme.

En effet, lorsqu'il est question de l'importance accordée par les répondants à la gestion administrative du collège, le nombre d'années d'expérience au collégial, la conception de la pratique enseignante ou le statut d'emploi ne semblent pas intervenir. En revanche, les résultats montrent que d'autres variables, notamment les critères d'embauche et les conditions de travail chez certains groupes d'enseignants, influeraient sur leurs représentations.

Rappelons que par critères d'embauche, nous entendons les raisons pour lesquelles les enseignants sont engagés, alors que les conditions de travail renvoient au contexte dans lequel ceux-ci doivent concrètement exercer leur pratique (salles de classe, matériel pédagogique, horaire, délai pour préparer les cours, etc.). Ces deux variables réfèrent ordinairement à des normes et à des règles dont les autorités administratives et syndicales en place dans un collège assurent l'application.

Avant d'analyser ces résultats, il convient aussi de revenir sur le portrait que nous avons établi de l'ensemble des enseignants des collèges participant à la recherche. Nous n'avons pas de données précisant combien sont issus du marché du travail, mais nous savons que leur âge varie beaucoup, que leurs profils de formation et leurs statuts d'emploi sont très disparates et surtout, qu'une partie très importante d'entre eux (46,1 %) travaillaient au secteur technique (voir le tableau 3.8). Si on se souvient que quatorze des vingt-quatre collèges membres de l'ACPQ offrent des

programmes de formation technique et que sept d'entre eux n'ont que cette seule vocation (voir le tableau 1.1), cette proportion n'a rien de surprenant. Nous pouvons donc considérer que les résultats que nous fournit l'analyse des réponses au questionnaire ont de bonnes chances de valoir aussi pour l'ensemble de la population visée et peuvent être considérés comme fiables.

En ce qui concerne les critères d'embauche, il appert que seule la passion pour l'enseignement collégial fait l'unanimité chez les participants aux entrevues, passant même avant la compétence disciplinaire, ce qui donne à penser que lors du recrutement des enseignants, il serait judicieux de miser avant tout sur cet aspect.

Les résultats relatifs aux conditions de travail, quant à eux, révèlent que 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. Les entrevues révèlent en effet que les enseignants de ce secteur sont ceux qui, pour s'assurer une tâche convenable, sont appelés le plus souvent à travailler au sein de plusieurs départements ou pour plus d'un établissement, ce qui rend leur intégration plus difficile.

Les résultats des entrevues montrent aussi certaines divergences entre les enseignants rencontrés 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.

Par ailleurs, divers travaux portant sur les conditions de travail en milieu scolaire ont démontré que l'organisation du travail au sein d'un établissement s'est complexifiée et que la charge de travail des enseignants s'est alourdie à la suite de divers bouleversements sociaux des dernières années (Tardif et Lessard, 1999). Le phénomène peut être observé pour tous les ordres d'enseignement, au Québec comme ailleurs, ainsi que le confirment les propos de Jean-Pierre Obin (2003) : « [...] à l'enseignement proprement dit s'ajoutent aujourd'hui des tâches administratives, l'animation, la gestion de conflits, l'orientation des élèves, le travail en équipe,

les activités pluridisciplinaires et l'aide individualisée. » (p. 34) Cependant, cette tendance s'est accentuée avec l'implantation du renouveau pédagogique (Tremblay-Corriveau, 2007), la réforme de l'éducation ayant amené les enseignants à faire preuve d'un engagement qui déborde largement le contexte de la classe et ne se limite pas à l'enseignement de leur matière.

En 1997, le CSE soulignait les difficultés évoquées par les enseignants concernant ce qu'il est convenu d'appeler l'engagement institutionnel : alors que le but visé par la réforme était de créer un milieu propice au travail collectif, il n'y avait encore dans les collèges que peu de travail d'équipe, et ce, même au niveau des départements, ceux-ci étant toujours perçus par plusieurs comme « des lieux conflictuels où [primaient] parfois les intérêts individuels, où par moments les débats [étaient] stériles tant sur le plan disciplinaire que pédagogique » (p. 22), bref, des lieux où s'affrontaient des conceptions et des approches de la pratique enseignante difficilement réconciliables.

Dans le même rapport, le Conseil relevait également une augmentation du taux d'emplois non permanents ou précaires (p. 75) – tendance que confirment nos résultats.

Fort de ces observations, le CSE proposait de procéder à une réorganisation du travail au sein des collèges, ce qui devait permettre d'amoindrir le clivage entre les fonctions administrative et pédagogique. De plus, pour assurer une relève enseignante de qualité, il invitait les collèges à être plus attentifs aux contraintes que rencontrent les nouveaux enseignants. En effet, si les collèges veulent que leurs enseignants soient ouverts aux changements administratifs qui découlent de la réforme, il apparaît pertinent qu'ils établissent de façon judicieuse leurs critères d'embauche et portent une attention spéciale aux conditions de travail qu'ils leur imposent. En misant avant tout sur la qualité de leurs enseignants et en leur procurant une stabilité d'emploi suffisante pour leur permettre d'approfondir et d'enrichir leur vision du métier, on peut supposer que les collèges seront en mesure de développer une véritable culture d'établissement et pourront assurer une action mieux concertée de leur personnel. Par voie de conséquence, ils optent pour le meilleur moyen de lutter efficacement contre la concurrence des autres établissements. Cependant, pour confirmer la justesse de cette conclusion, il aurait fallu accorder une attention plus marquée aux répercussions que peuvent avoir les critères d'embauche et les conditions de travail sur les nouveaux enseignants, ou à tout le moins, y accorder plus d'attention que ce que nous avons été en mesure de faire. Des enquêtes plus minutieuses sur ce sujet mériteraient d'être menées.

Pour revenir aux résultats du questionnaire, ils révèlent également que 50,4 % des 129 répondants de notre échantillon occupaient un emploi parallèlement à leur travail d'enseignant (tableau 3.12) et que deux tiers d'entre eux le faisaient pour des raisons professionnelles. Les propos recueillis lors des entrevues permettent de donner un sens à ces résultats. Ces enseignants, généralement engagés pour leur expertise disciplinaire, manifestent trois principales attitudes à l'égard de l'application de politiques ou règles administratives comme la Politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages (PIEA). Certains, par conviction, s'efforcent de participer activement à la vie de leur collège, d'autres ne le font que pour bien paraître. Le dernier groupe, quant à lui, est constitué de ceux qui admettent ne pas chercher à approfondir leur réflexion concernant leur engagement institutionnel, la mission du collège au sein duquel ils œuvrent et les valeurs que celui-ci prône. Ils se concentrent sur leur programme et se limitent même, bien souvent, à la portion de celui-ci qui concerne directement les cours qu'ils donnent.

Ces résultats nous amènent à nous questionner sur la perception que les enseignants ont de leur rôle et sur ce que font les établissements pour s'assurer qu'ils remplissent ce rôle. Bien que certaines recherches aient porté sur l'attitude des enseignants par rapport à certaines politiques de leur collège (Kingsbury et Tremblay, 2008), il serait intéressant d'approfondir cet examen, puisque l'engagement institutionnel constitue un facteur de réussite pour les collégiens.

Autres résultats du questionnaire dignes d'intérêt, la position des femmes serait différente de celle des hommes à l'égard d'une gestion administrative donnant la priorité au taux de diplomation de ses étudiants. Comment comprendre que les femmes, qui ont pourtant tendance à trouver la pratique enseignante plus difficile que leurs confrères, jugent pourtant la gestion administrative plus importante que ces derniers ? Cette préoccupation refléterait-elle un trait de caractère typiquement féminin, comme le supposent les répondants aux entrevues ? Par nature, auraient-elles tendance à s'intéresser davantage à l'ensemble des tâches utiles à l'implantation des changements administratifs liés à la réforme ? Yamina Bouchamma (2002) apporte une réponse à ces questions. Les résultats de sa recherche montrent que les femmes, « comparativement aux hommes, auraient tendance à responsabiliser plus l'étudiant de son échec scolaire » (p. 662). Sans vouloir soulever un débat au sujet de la perception que les enseignantes ont de la gestion administrative d'un collège ou de la réussite des étudiants – reconnue par Bouchamma comme l'une des principales responsabilités de l'enseignant –, dans un contexte où

le personnel enseignant du collégial privé aurait tendance à se féminiser, nous jugeons important que ce résultat soit reconsidéré lors de recherches ultérieures.

Pour ce qui est du soutien et de l'accompagnement que les collègues devraient fournir aux nouveaux enseignants afin de leur permettre de mieux s'intégrer dans leur collège et au sein de leur équipe de travail, il n'y a rien d'étonnant à ce que ces derniers, dans leur ensemble, les jugent d'une grande importance, si l'on se fie aux expériences menées sur cette question, particulièrement depuis l'entrée en vigueur de la réforme (Cantin et Lauzon, 2002; Herbert, 1995). Dans le questionnaire, ce besoin d'accompagnement est affirmé même par les enseignants qui se disent suffisamment formés, informés ou sensibilisés par rapport à la réforme et à son application. Dans les entrevues, l'idée de mentorat, souvent mise en avant dans le réseau collégial et ailleurs (Houde, 1995), trouve des appuis. Cependant, certains enseignants affirment avoir été jumelés à des collègues qui se sont montrés plus ou moins à l'aise avec les innovations de la réforme, et qui les ont laissés se familiariser par eux-mêmes avec le programme qu'ils devaient enseigner. Cependant, l'ensemble des résultats montre clairement que pour les enseignants novices qui veulent être au fait de la réforme ou de la mission des collèges, du programme et même de la façon dont les responsabilités sont exercées au niveau du département, la première source d'information demeure les collègues immédiats. Qui plus est, en ce qui concerne la gestion administrative, l'un des objectifs de la réforme consiste à favoriser la concertation entre enseignants. Selon le Comité paritaire (2007, p. 18), c'est d'abord au sein de l'assemblée départementale, premier lieu d'appartenance et d'engagement des enseignants, que les nouveaux venus devraient pouvoir trouver une assistance concrète et organisée.

Il faut ajouter que parmi les nouveaux enseignants, les plus jeunes (les moins de 40 ans) se distinguent de leurs collègues plus âgés par leur enthousiasme à appliquer la réforme. Malheureusement, le fait que la communication entre collègues requière beaucoup de temps rend celle-ci difficile. De l'avis de quelques nouveaux enseignants interrogés, c'est ce qui explique que se perpétue le « travail en silo » (Francis) au sein d'un même programme ou d'un même département, et que les collaborations entre départements ou collèges soient plus ou moins productives lorsqu'il est question de mener des projets en dehors des cours réguliers ou de décider quel cours couvrira quels éléments de compétence. Ces difficultés de communication semblent démotiver plusieurs nouveaux enseignants, notamment les plus jeunes. Cela les amène à

revoir leur façon d'envisager la collaboration entre collègues. Ainsi, certains modèlent leur attitude sur celles qu'ils reprochent précisément à ces derniers ; d'autres calquent leurs actions sur celles de personnes observées en dehors du contexte collégial ; enfin, quelques-uns développent leur pratique pédagogique à travers des collaborations fortuites, en dehors de tout cadre formel. Patrick Rayou et Agnès van Zanten, dans leur enquête sur les nouveaux enseignants, décrivent ainsi ce phénomène :

Le double avantage du métier du point de vue de la collégialité pour beaucoup d'enseignants, c'est la possibilité d'être indépendant, mais aussi de choisir librement, au gré des affinités, des goûts et des préoccupations du moment, leurs collaborations. (2004, p. 145)

Au cours des entrevues, plusieurs nouveaux enseignants ont révélé que, dans leurs relations avec leurs collègues, ils adoptent une attitude de prudence et font usage de différentes stratégies relationnelles pour s'adapter à chacun ou prendre leur place au sein de leur équipe ou du collège, jugeant que cela peut favoriser leur intégration dans leur collège. C'est particulièrement le cas des enseignants à statut précaire, qui prennent garde de s'attirer les remontrances de leurs collègues plus expérimentés ou de susciter leur désapprobation, craignant que la direction de l'établissement n'en ait vent et ne remette en question leur lien d'emploi. Quelques-uns, laissant croire qu'ils maîtrisent bien tous les aspects de la réforme, ont avoué qu'une fois dans leur classe, ils s'en tiennent à ce qu'ils croient être le mieux pour les étudiants, oubliant les principes professés lors de conversations entre collègues. Finalement, certains ont dit préférer ne pas se lancer dans des discussions sur les changements pédagogiques à promouvoir ou sur les enjeux de la réforme avec des collègues plus anciens réfractaires à ces questions, craignant de les froisser ou de les bousculer dans leurs habitudes. Ils n'abordent de tels sujets qu'avec les collègues qui partagent leur position.

Jean-Pierre Obin (2003) soutient qu'un trait caractéristique des nouveaux enseignants est d'attribuer un rôle important à la direction. Nos entrevues ont également fait ressortir cette importance. Selon Denis Jeffrey, « un enseignant en position d'autorité indique des normes communes, des balises, des limites identitaires et sociales propices au développement d'un élève. » (2002, p. 2) Il est évident que ce rôle qui lui incombe peut devenir singulièrement plus compliqué à jouer lorsque le soutien et l'approbation de la direction lui font défaut et que celle-ci néglige d'appliquer les règles communes qu'elle a édictées. Les enseignants rencontrés en entrevue, peu importe leur âge et leur secteur d'enseignement, ont affirmé qu'ils désirent avant

tout de leur direction qu'elle les appuie lorsqu'ils imposent des sanctions disciplinaires aux étudiants. Ils jugent inacceptable que leurs supérieurs hiérarchiques, sans s'enquérir auprès d'eux des raisons et des circonstances de ces sanctions, négligent d'appliquer les règles administratives, préférant donner raison aux étudiants et faciliter ainsi leur réussite. De plus, ils croient que quand la direction accepte de se mêler de situations conflictuelles entre les étudiants et leurs enseignants suite à des plaintes des premiers, elle dépouille ces derniers de leur crédibilité, diminuant ainsi leur autorité en classe. Pour eux, la direction, en tant que représentante principale de l'institution, porte elle aussi la responsabilité de transmettre des valeurs et de contribuer à la construction identitaire de ses étudiants. Pour ce faire, elle doit affirmer sans équivoque sa confiance dans ses enseignants et leurs décisions.

Par ailleurs, les enseignants rencontrés reconnaissent que la direction a aussi pour rôle d'édicter des règles, notamment celles concernant les conditions d'admission – particulièrement dans le secteur technique – et les exigences de réussite, ainsi celles lui permettant de gérer le collège avec toute l'autonomie nécessaire à son fonctionnement. Mais ils croient que dans ce rôle, elle doit tenir compte des avis émanant d'eux et de leurs départements.

Les résultats du questionnaire ne précisent pas la nature de l'accompagnement qu'attendent les nouveaux enseignants par rapport à la gestion administrative du collège, mais les besoins exprimés par rapport à celle-ci par ceux qui désirent de l'accompagnement sont le plus souvent de l'ordre de la sensibilisation. En effet, sur 129 enseignants qui souhaiteraient un accompagnement, 70 estiment ne pas être suffisamment sensibilisés, 39, pas assez formés et 26, pas assez informés (voir le tableau 4.9). Les entrevues fournissent aussi quelques commentaires à ce sujet, commentaires qui ne vont cependant pas dans le même sens. L'accompagnement que la plupart des enseignants réclament serait plutôt de nature informative. Les participants se disent qu'à leur entrée en fonction, ils sont 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 dans le milieu où ils exercent leur profession. Profiter de ces informations peut aussi aider un enseignant à établir sa crédibilité auprès de ses étudiants.

En résumé, les nouveaux enseignants voient la réussite personnelle, sociale et scolaire de leurs étudiants comme le but premier de la formation collégiale. Ils souhaitent conséquemment que se

développe chez l'ensemble des intervenants de leur collège une culture institutionnelle favorisant cette vision. Divers facteurs entrent en jeu dans la représentation que les nouveaux enseignants se font d'une formation collégiale de qualité, notamment les critères d'embauche, les conditions de travail, l'attitude de membres de la direction à leur égard et leurs attentes par rapport à l'organisation institutionnelle du collège.

5.3 Les représentations d'ordre pédagogique

En ce qui a trait aux représentations des enseignants par rapport aux aspects de la gestion pédagogique introduits par la réforme, notre recherche s'est attardée principalement à l'application des stratégies ou des formules pédagogiques que celle-ci préconisait et à la part que peuvent prendre les enseignants dans leur implantation.

Les résultats du questionnaire sur cette variable dépendante sont fort déconcertants : ils ne révèlent que peu de points sur lesquels les répondants sont d'accord, alors que dans tout travail d'interprétation des résultats d'une recherche, c'est d'abord sur de tels points que le chercheur se fonde. En leur absence, la meilleure façon de procéder consiste à examiner les résultats des questionnaires à la lumière des propos recueillis au cours des entrevues. Malheureusement, ces résultats ne sont pas vraiment plus éclairants, les positions des enseignants par rapport à la gestion pédagogique, à l'enseignement et aux difficultés éprouvées présentant également une grande diversité.

5.3.1 Le rapport entre la réforme et la pratique des nouveaux enseignants : trois postures

Le premier réflexe du chercheur qui s'efforce de saisir les représentations des personnes concernées par un objet d'étude est de former des catégories. De l'avis de Pascal Moliner (1996, p. 15-16), ordinairement les catégorisations permettent d'établir un système de relations qui facilitera l'interprétation des données, leur explication et, ultimement, la reconstitution desdites représentations. Elles sont bien utiles pour réduire la complexité de la situation observée et pour

expliquer les conduites. Henry Tajfel (1972) va dans le même sens lorsqu'il affirme que la constitution de catégories permet de simplifier les phénomènes sociaux mais comporte toujours une part de subjectivité. Dans cette section, c'est à un tel exercice que nous nous sommes livrés.

Comme on l'a constaté au chapitre précédent, l'analyse des entrevues révèle que pour la plupart des enseignants, l'aspect le plus fondamental de la réforme consiste principalement dans la façon dont elle aborde l'activité pédagogique. Ils manifestent à son égard trois postures :

- soit ils l'ignorent ;
- soit ils manifestent une certaine réserve à son endroit ;
- soit ils l'adoptent résolument et s'efforcent de l'appliquer dans leur enseignement.

Signalons que dans une recherche analogue à la nôtre menée dans le réseau collégial auprès de 45 enseignants des secteurs technique et pré-universitaire, Louise Langevin, Manon Boily et Nadine Talbot (2004) avaient classé les enseignants en quatre principales catégories correspondant chacune à une posture différente : les « positifs irréductibles », les « positifs critiques », les « négatifs sceptiques » et les « négatifs réfractaires ». Cependant, le nombre moyen d'années d'expérience des enseignants formant l'échantillon de cette recherche était de dix-huit ans, comparativement à deux pour la nôtre. Malgré cette disparité des échantillons, il sera intéressant de faire ressortir les points communs et des différences entre les deux typologies.

La posture d'ignorance définie dans notre recherche s'applique à de nouveaux enseignants manifestant une méconnaissance, une incompréhension ou un désintérêt complet des innovations que préconise la réforme. Cela va alors de soi que, dans leur pratique, les enseignants appartenant à cette catégorie ne tiennent aucunement compte, du moins consciemment, des différents aspects pédagogiques de la réforme de 1993. Certains ne sont pas nécessairement opposés à l'idée d'en savoir plus à son sujet et peuvent se montrer favorables à son application. Les autres ne s'intéressent pas aux enjeux de la réforme, préférant organiser leur enseignement à leur façon. Dans l'étude de Louise Langevin et de ses collaboratrices, ce manque d'intérêt est plutôt associé à la catégorie des « négatifs réfractaires », qui ont généralement plus de 20 ans d'expérience en enseignement collégial et qui considèrent qu'avec la réforme « il y aura de moins en moins de place pour l'originalité, la spontanéité, les méthodes non traditionnelles » (2004, p. 35). De notre

côté, cette dernière objection, nous l'avons entendue plutôt chez les nouveaux enseignants qui manifestent une attitude de réserve par rapport à la réforme.

Parmi ces derniers, certains n'ont qu'une compréhension imparfaite des innovations proposées. Ils font volontairement fi de certains aspects de la réforme ou les remettent en question pour diverses raisons, notamment :

- la difficulté d'application découlant de la complexité des formules pédagogiques novatrices et des pratiques d'évaluation préconisées ;
- le manque de temps pour la préparation de cours dont la formule est trop élaborée ou pour la correction de travaux longs ;
- la difficulté de maintenir un équilibre entre une vie professionnelle caractérisée par une charge de travail de plus en plus lourde et la vie privée ;
- le manque d'intérêt des étudiants pour ce qui se passe en classe, etc.

D'autres déplorent le langage hermétique et équivoque de la réforme et se préoccupent peu de ce qu'elle prône. Affirmant qu'il faut avant tout se préoccuper de préparer des finissants qualifiés, ils rallient souvent des collègues à leur point de vue. D'autres encore redoutent que la réforme ne change le visage de l'enseignement au collégial, que ce dernier ne devienne qu'un simple instrument au service de la société. Ils estiment qu'un enrichissement du rôle de l'enseignant et une valorisation de son autonomie professionnelle pourraient permettre d'éviter que l'enseignement collégial ne tombe dans le piège de la technicité. De plus, ils admettent l'importance de promouvoir la formation fondamentale, d'assurer aux étudiants une culture plus riche et de les initier à la critique argumentée. Enfin, une minorité d'entre eux, malgré leur scepticisme affirmé, font le choix de mettre en œuvre dans leur classe des mesures inspirées de la réforme lorsqu'ils jugent que celles-ci dynamiseront et amélioreront leur pratique.

Ces enseignants qui émettent toutes sortes de réserves peuvent être rapprochés des « positifs critiques » et des « négatifs sceptiques » de la typologie de Louise Langevin et de ses collaboratrices (2004). Les premiers, malgré leur perception positive de la réforme, voient comme des obstacles à son application le manque de temps et l'hétérogénéité des connaissances antérieures des étudiants. Ils craignent aussi qu'elle ne mène à une stagnation de la formation ou à une baisse du taux de réussite. Les seconds, qui ont généralement plus de 20 ans d'expérience en enseignement, soutiennent que le fait que les étudiants soient mieux formés n'a rien à voir

avec la réforme ; s'ils rejettent cette dernière, c'est en raison des contraintes qu'elle impose, tout comme le font leurs collègues identifiés comme « négatifs réfractaires ».

Quant à la minorité des participants à notre recherche qui se disent en parfait accord avec l'esprit de la réforme, ils semblent bien informés de ses enjeux et capables d'appliquer le « design » pédagogique que leur établissement a développé pour s'y conformer. Sans nécessairement être en mesure de citer les quatre grandes cibles ou orientations ministérielles, ils semblent en appliquer les principes ou, à tout le moins, ils ont découvert, au cours des entrevues, que c'était ce qu'ils faisaient sans le savoir. Certains d'entre eux sont convaincus qu'ils participent, par leur pratique, aux efforts collectifs déployés pour assurer l'atteinte des objectifs de la réforme, qui sont aussi ceux de leur établissement. Leur engagement institutionnel se prolonge dans la vie pédagogique et culturelle de leur collège et dans son rayonnement. Cette adhésion aux principes de la réforme ne les met cependant pas à l'abri des difficultés pédagogiques. Dans la typologie de Louise Langevin et de son équipe (2004), ces enseignants appartiendraient à la catégorie des « positifs irréductibles », qui se distinguent également par l'attention qu'ils portent au processus d'apprentissage et par le souci qu'ils ont d'éviter la routine et d'user de créativité dans la préparation de leurs cours.

On peut donc constater certaines similarités entre les deux typologies exposées, et ce, malgré le grand écart entre les deux échantillons sur le plan de l'expérience en enseignement au collégial. D'ailleurs, selon les résultats de notre questionnaire, ce facteur ne semble pas influencer directement sur la perception qu'ont les nouveaux enseignants des répercussions de la réforme sur le plan pédagogique.

Un autre élément à ne pas négliger dans la lecture des postures manifestées par les enseignants consultés à l'égard de la réforme est celui de la désirabilité sociale, dont il a été question au chapitre 3. En effet, il faut se demander à quel point les enseignants ont dit le fond de leur pensée lorsqu'ils se sont exprimés sur les idées prônées par la réforme. Cherchaient-ils d'abord à bien répondre au questionnaire ? Voulaient-ils faire bonne figure devant les autres participants à l'entrevue ou, au contraire, jouer l'avocat du diable ?

Mentionnons deux cas où ce facteur a joué. Au cours d'une entrevue, un enseignant a indiqué avoir ridiculisé le questionnaire lors d'une conversation avec un confrère de bureau, mais a fini

par avouer qu’y répondre lui demandait un trop grand effort de réflexion. Un autre qui affirmait mal connaître la réforme a pu aisément en nommer les dimensions qu’il intégrait dans sa pratique.

Ces exemples permettent de comprendre que les postures attribuées dans notre recherche (ignorance, réserve et engagement) aux vingt-trois enseignants interrogés reflètent la multiplicité possible des points de vue sur la question. Cette catégorisation ne doit servir qu’à ouvrir la voie à la réflexion, si l’on ne veut pas tomber dans des interprétations trop stéréotypées.

5.3.2 La perception de la gestion pédagogique découlant de la réforme

La figure 5.3 montre les résultats du questionnaire concernant le degré de difficulté attribué par les répondants à l’application de la gestion pédagogique découlant de la réforme.

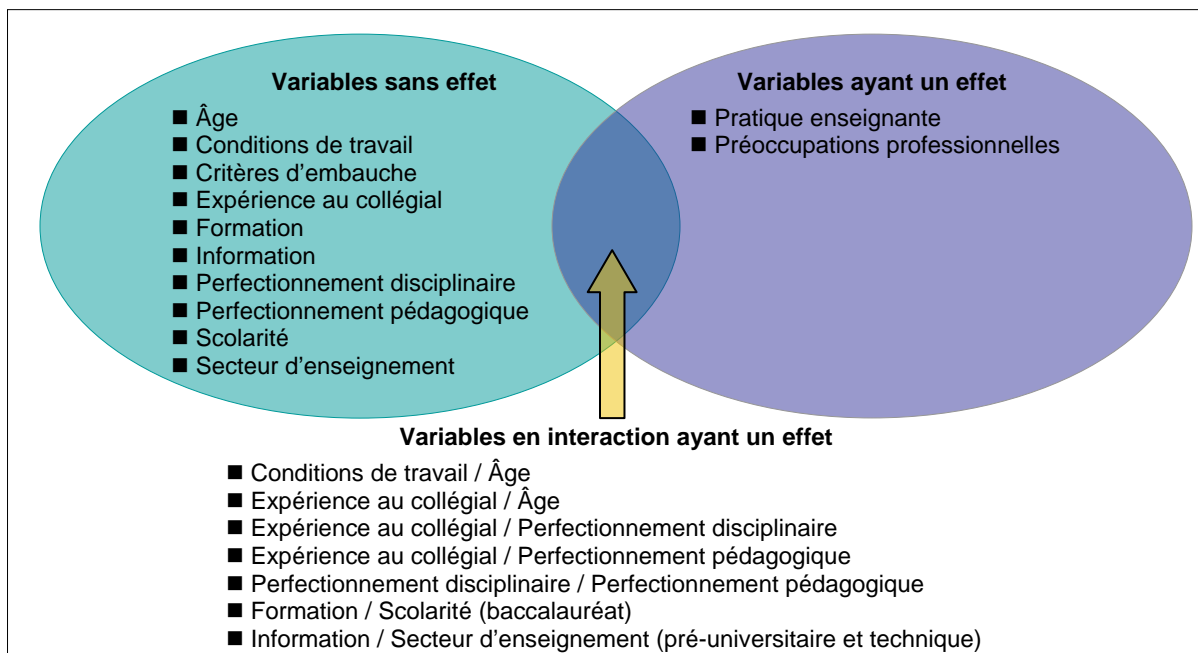


Figure 5.3 Variables influant ou non sur la perception de la gestion pédagogique liée à la réforme, selon les répondants du questionnaire.

Les seules variables influant directement sur la perception que les répondants ont de la gestion pédagogique sont la pratique enseignante et les préoccupations professionnelles. Concrètement, d’une part, cela signifie que les enseignants aux prises avec des difficultés dans leur pratique enseignante auraient tendance à en éprouver autant dans leurs tentatives d’appliquer une gestion

pédagogique tenant compte de la réforme ; d'autre part, ceux ayant peu de préoccupations professionnelles auraient tendance à trouver facile cet aspect de leur profession. Cela signifie aussi que, bien que l'expérience soit souvent évoquée par bien des enseignants comme un argument les confortant dans leurs certitudes pédagogiques et leurs façons d'enseigner (Tardif et Lessard, 1999, p. 40), ni celle-ci ni d'ailleurs aucune des autres variables à l'étude ne produisent, selon nos résultats, une variation de la perception à l'égard de la gestion pédagogique qu'on a cherché à implanter au collégial ces dernières années.

Cependant, pour bien saisir les nuances des représentations des enseignants à l'égard de la gestion pédagogique, il faut aussi considérer l'influence que peut avoir l'interaction de ces différentes variables sur la perception qu'ils en ont. Les résultats à cet égard indiquent plusieurs interactions significatives. Les influences de ces variables sur la variable dépendante *gestion pédagogique* sont nombreuses mais sont également souvent inattendues et ont même parfois un côté paradoxal. Le caractère varié et incertain des explications que proposent les enseignants dans leurs commentaires sur les résultats de l'analyse quantitative (voir le chapitre 4, p. 156) démontre la difficulté d'interprétation que posent ces résultats. Le cas de l'interaction entre les variables *expérience en enseignement collégial* et *âge* l'illustre bien.

En effet, comment expliquer que les enseignants de 30 ans ou moins ayant quatre ans ou moins d'expérience et ceux de 41 ans et plus qui en ont cinq ou plus semblent, les uns comme les autres, éprouver moins de difficulté par rapport à la gestion pédagogique que leurs collègues du même âge qui sont dans la situation inverse sur le plan de l'expérience d'enseignement ? Selon les explications avancées au chapitre 4, ceux qui sont à la fois plus jeunes et peu expérimentés manifesteraient une insouciance, voire une inconscience par rapport à la gestion pédagogique, ou bien, ils essaieraient de faire croire qu'ils se débrouillent bien. Il est possible aussi que, présentant une proportion plus élevée de détenteurs d'une formation en enseignement collégial, ce groupe soit globalement mieux préparé à surmonter ces difficultés. Peut-être aussi leur jeunesse combinée à leur inexpérience les rend-elle plus habiles à s'adapter à des situations pédagogiques nouvelles, à travailler en concertation avec des collègues à l'élaboration d'instruments pédagogiques novateurs ou à concevoir des activités pédagogiques mieux adaptées à l'objectif d'acquisition de compétences. Enfin, étant plus proches en âge de leurs étudiants, peut-être sont-ils plus à même de développer une façon d'enseigner favorisant la réussite. Pour ce qui est de

leurs collègues de plus de 40 ans possédant une bonne expérience, ils trouveraient plus facile la gestion pédagogique parce qu'ils seraient animés d'un désir de bien faire les choses, de démontrer leur engagement ou de relever des défis nouveaux.

Le même paradoxe peut être observé chez ceux qui jugent difficile la gestion pédagogique. Les enseignants de 41 ans ou plus ayant une expérience restreinte en enseignement collégial ont la même perception que les plus jeunes ayant déjà une certaine expérience, mais pour des raisons totalement différentes, si l'on se fie aux commentaires des entrevues. Ainsi, les plus âgés auraient plus de facilité à reconnaître leurs difficultés en raison de leur maturité. Leur expérience de travail dans d'autres domaines et leur vécu leur auraient permis d'acquérir l'humilité nécessaire à un tel aveu. Ou bien, les enseignants issus du marché du travail et ayant fait l'expérience d'un milieu où règne l'ordre et l'autorité auraient plus de difficulté à supporter la tension que peut engendrer le fait de se trouver devant une classe aux réactions imprévisibles. Peut-être aussi leur âge fait-il en sorte qu'ils manifestent moins d'intérêt pour ce type de gestion et mettent de la mauvaise volonté à s'y adapter¹. Quant aux plus jeunes, leur difficulté par rapport à la gestion pédagogique découlant de la réforme résulterait d'une tendance de ce groupe à adopter une attitude conservatrice. En effet, ils auraient déjà tant peiné à développer leur routine qu'ils seraient réticents à en changer, et que leurs opinions, leurs méthodes ou leurs habitudes sur le plan pédagogique seraient déjà ancrées.

Bref, il est clair que la nature et l'ampleur des difficultés que connaissent les enseignants varient de l'un à l'autre et que les réactions par rapport à celles-ci sont propres à chacun. Les résultats de l'analyse quantitative ont beau révéler l'influence de variables, en interaction ou non, sur la perception de groupes ou de sous-groupes de répondants, les interprétations que l'on peut faire de ces influences montrent que la perception de chaque enseignant est unique.

¹ Cette dernière explication a été évoquée à plusieurs reprises dans les entrevues par les plus jeunes répondants (voir le chapitre 4), mais elle s'appliquait aux enseignants déjà en place avant la réforme.

5.3.3 L'expertise : l'élément-clé de l'acte d'enseigner

Bien que les enseignants rencontrés manifestent diverses attitudes par rapport à la gestion pédagogique découlant de la réforme et que leurs interprétations des résultats de l'analyse quantitative touchant cette question soient extrêmement variées et peu assurées, il demeure quelques points sur lesquels plusieurs d'entre eux s'accordent :

- La nouvelle gestion pédagogique transforme et complexifie la pratique enseignante.
- Cette dernière ne consisterait plus simplement dans la transmission par l'enseignant d'un savoir disciplinaire théorique ou pratique ou « à la pire exécution mécanique d'une tâche. » (CSE, 1991, p. 21)
- Le fait d'acquérir de l'expérience et d'avoir une compréhension des rouages du métier ne suffit pas.
- Les collègues expérimentés peuvent freiner les nouveaux venus dans leur élan.
- La réforme de l'enseignement fait la promotion de l'innovation pédagogique.

Des nouveaux enseignants reconnaîtraient donc que le renouveau collégial semble changer la pédagogie collégiale. Cependant, il ne faut pas croire que, consciente ou non, cette reconnaissance du bien-fondé de la réforme altère l'assurance qu'ont les enseignants interrogés par rapport à leur expertise disciplinaire. Les résultats des entrevues révèlent sans l'ombre d'un doute que la maîtrise de la matière, qu'elle découle de l'expérience professionnelle ou de la formation reçue, est une composante déterminante de la pratique de chaque enseignant rencontré. De fait, plusieurs ont affirmé que c'est à partir de cette expertise qu'ils ont bâti leur confiance et que c'est en démontrant à leurs étudiants la connaissance qu'ils ont de leur discipline qu'ils leur prouvent qu'ils sont à la hauteur.

En outre, plusieurs enseignants rencontrés 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 la démarche pédagogique.

Bref, cette expertise disciplinaire est incontestablement un élément clé du rapport aux étudiants. Comme l'ont souligné Jean-Luc Ubaldi et Jean-Paul Julliard (2006), ce rapport met en jeu « le

relationnel du leader, de l'emballlement, de l'incitation, du « Faites ce que je propose ! Ça va payer ! » » (p. 237). Dans sa pratique, chaque enseignant se doit d'utiliser ses atouts dans l'affirmation de son rôle, et l'expertise disciplinaire constitue justement un atout important par l'ascendant qu'elle lui confère.

Par ailleurs, une bonne part des enseignants rencontrés, quelle que soit l'importance qu'ils accordent au renouveau collégial, se disent persuadés qu'il est important de proposer aux étudiants divers modèles d'enseignants ou de maîtrise du savoir, que celui-ci soit théorique ou pratique. En ce sens, l'expertise disciplinaire des enseignants contribuerait de façon significative à la valorisation de la formation collégiale et au renforcement des apprentissages des étudiants. C'est pourquoi plusieurs enseignants jugent prioritaire de faire la démonstration de leurs compétences. Par ce moyen, ils justifient leurs exigences, malgré les difficultés qu'ils ont souvent à transmettre ce qu'ils savent à leurs étudiants.

Le fait que les enseignants n'aient aucun doute quant à leur expertise disciplinaire ne les empêche cependant pas de se sentir novices. Les résultats du questionnaire révèlent qu'un peu plus de la moitié (57 %) des répondants se considèrent comme tels. Ce sentiment est éprouvé de façon plus marquée par les chargés de cours, les moins de 30 ans, ceux qui enseignent depuis moins de deux ans et ceux qui ont une scolarité inférieure à un baccalauréat ou qui sont du secteur technique ou pré-universitaire. Selon les réponses au questionnaire, il ne s'estomperait qu'au bout de trois ou quatre ans de pratique. Malgré cela, 44,2 % de ces répondants se croient suffisamment formés pour répondre aux exigences pédagogiques de la réforme (voir le tableau 4.8), et seulement 30,2 % d'entre eux (voir le tableau 4.9) apprécieraient recevoir de l'accompagnement à cet égard. Ce résultat relatif au sentiment d'être novice est corroboré par les participants aux entrevues évaluatives, qui ont convenu qu'il faut approximativement de deux à cinq ans pour arriver à gérer de façon satisfaisante leurs cours et même, pour quelques-uns, à maîtriser la matière au programme. Le sentiment d'être novice ne semble pas déstabiliser les enseignants rencontrés dans leur intégration professionnelle. Au contraire, la plupart se sont dits assurés de l'efficacité² de leur enseignement et affichent une forte tendance à l'autodétermination dans leur pratique. Si certains préfèrent ne pas s'étendre sur leurs stratégies pédagogiques, s'attardant plutôt aux

² Cette confiance en ses moyens, ce sentiment de compétence, a reçu la désignation d'auto-efficacité dans les travaux d'Albert Bandura (2003). Cette notion se définit comme la croyance des individus en leur capacité à organiser le déroulement et l'exécution d'une action qui doit être posée.

objectifs du cours, à la participation des étudiants en classe ou au degré d'engagement de ces derniers dans leur cheminement vers la réussite, plusieurs des enseignants rencontrés ont fait part des moyens qui leur ont permis de développer ce sentiment de compétence.

- Quelques enseignants du secteur technique préparent leurs cours en tenant compte de la réalité du travail qui attend les futurs diplômés, invoquant une intuition pédagogique ou leur vécu professionnel pour justifier cette approche.
- D'autres, de tous les secteurs d'enseignement, recourent à l'évaluation formative pour vérifier le niveau de compréhension des étudiants.
- Certains font un suivi serré des étudiants trop souvent absents des cours.
- Certains, défenseurs ou non de la réforme, cherchent à favoriser dans leur enseignement l'intégration des apprentissages en prenant en compte les représentations antérieures de leurs étudiants et en expérimentant des situations interdisciplinaires avec des collègues.
- D'autres ont affirmé recourir volontairement aux méthodes traditionnelles qu'ils ont eux-mêmes connus du temps où ils étaient aux études, parce qu'ils estimaient que, dans leur cas, elles ont fait leurs preuves.
- Un bon nombre appliquent ces mêmes méthodes par crainte d'être déstabilisés en classe par des interventions d'étudiants, croyant qu'il suffit de montrer qu'on connaît « son sujet » pour affermir son autorité. Cette façon de faire est bien utile à la gestion de classe.

5.3.4 L'approche par compétences et sa pléthore de difficultés

Pour revenir à l'organisation pédagogique préconisée par la réforme, tous les enseignants rencontrés l'ont assimilée à l'approche par compétences. Cependant, bien peu pouvaient faire une liste exhaustive des éléments qui composent cette approche. Il a été possible de dresser cette liste à partir des difficultés que chaque enseignant a dit éprouver dans sa pratique, peu importe sa posture à l'égard de la réforme (ignorance, réserve ou engagement). Cette liste couvre l'ensemble des aspects composant la pratique enseignante. De façon générale, ces embûches résultent :

- d'une incompréhension du devis du programme ;
- du manque de clarté des énoncés de compétence ;
- de la difficulté d'appliquer les formules pédagogiques ou les pratiques d'évaluation favorisant l'intégration des apprentissages et leur transfert à des situations concrètes ;
- de l'évaluation faite par le collègue du travail accompli par l'enseignant ;
- des difficultés de communication des enseignants avec leurs collègues ou leurs étudiants.

Quoique leur critique de l'approche par compétences concerne son application à l'école primaire, Gérald Boutin et Louise Julien (2000), attribuent ces difficultés au « nombre impressionnant de messages contradictoires que contiennent les documents relatifs aux fondements mêmes de la réforme » (p. 64). Ces contradictions sont aussi signalées par ceux, parmi les enseignants rencontrés qui étaient les mieux informés sur la réforme. L'un d'eux jugeait même prudent de ne pas céder sans réfléchir à l'engouement que pouvaient susciter ces nouvelles voies pédagogiques :

C'est rassurant et sain de voir que même les universitaires qui nous vendent cette réforme ne s'entendent même pas entre eux sur le fondement, le contenu, les méthodes et les bienfaits. Il faut accepter de vivre avec des profs au collégial qui disent non et oui. C'est cette diversité et cette autonomie qu'il faut sauvegarder. Si je rencontre 100 enseignants et que les 100 vont dans le même sens, je me pose de grosses questions, à moins qu'ils détiennent tous la vérité (David).

En plus de cette imprécision sur le plan conceptuel, l'approche par compétences suscite deux autres objections : pour une partie des enseignants, il est difficile de développer des stratégies pédagogiques auxquelles les étudiants souscrivent entièrement ; pour d'autres, il y a la peur d'être soumis à un seul modèle pédagogique. Jetons un regard sur chacune d'entre elles.

5.3.4.1 L'innovation pédagogique

Les avis des enseignants rencontrés à l'égard de l'innovation pédagogique mise en avant par la réforme sont très variés.

- Pour plusieurs, l'idée d'utiliser des stratégies pédagogiques novatrices et axées sur la participation de leurs étudiants n'a rien de révolutionnaire. À l'instar de Gérald Boutin et Louise Julien (2000, p. 26), ils observent que l'enseignement coopératif, le travail en équipe, la pédagogie du projet, le recours à des mises en situation imitant les conditions du marché du travail, etc., existent depuis fort longtemps.
- D'autres sont convaincus que, réforme ou pas, l'enseignement d'aujourd'hui n'est pas sensiblement différent de celui qui était dispensé du temps de leurs propres études collégiales.
- Une minorité souligne la difficulté et même la quasi-impossibilité de recourir avec de grands groupes à des formules pédagogiques faisant appel à la participation des étudiants.
- Certains, malgré le manque de détermination des étudiants à prendre en main leur apprentissage, donc, à modifier leurs méthodes de travail, persistent dans leur résolution de proposer des activités favorisant l'intégration des apprentissages.

- Quelques-uns, à l'instigation pressante de leur collègue ou imprégnés des principes de la réforme qui leur ont été inculqués lors de leur formation en enseignement collégial, se sentent tenus de se lancer dans des expérimentations pédagogiques, mais se retrouvent vite dépourvus en classe ou à court d'idées dans leur préparation d'activités n'utilisant pas la formule magistrale.
- Un petit nombre défend l'idée que l'innovation ou le renouveau pédagogique exige essentiellement que l'enseignant acquière la capacité d'analyser ses pratiques et de s'adapter aux situations qu'il rencontre dans son enseignement.

La diversité des positions des enseignants que nous venons de soulever pose problème : quel lien les nouveaux enseignants établissent-ils entre une pédagogie favorable à l'intégration des apprentissages et leur insertion dans leur profession ? Le changement tant souhaité par rapport à l'objectif de la réussite des collégiens peut-il se réaliser sans un changement dans la pratique des enseignants, même chez les nouveaux venus ? Bien des chercheurs ont développé une réflexion sur l'insertion professionnelle des enseignants dans la perspective d'une meilleure maîtrise du métier. Ainsi, l'insertion professionnelle est une étape de la carrière qui peut durer d'un à sept ans, selon le parcours de l'enseignant et l'établissement collégial qui l'emploie. Cette étape « se termine lorsque les enseignants ont atteint un certain niveau de confiance et de compétence, moment souvent marqué par l'obtention du statut de permanent » (Nault, 2007, p. 13). Michaël Huberman (1989) et Joséphine Mukarurera (1998) s'accordent sur le fait que plus qu'une simple entrée sur le marché du travail, cette insertion constitue un véritable processus d'apprentissage. Michel Develay (1996, cité par Bourassa, 2000) avance la thèse que l'objectif premier de cet apprentissage est le développement par l'enseignant d'une attitude d'écoute. Pour ce chercheur, un enseignant doit apprendre à « se décentrer suffisamment pour accepter et découvrir des îlots de sens dans le rapport au savoir de ses élèves » (p. 66). S'il y réussit, il sera mieux en mesure de leur faciliter l'acquisition de compétences. On ne retrouve mention de cette attitude d'écoute que chez un petit nombre de participants aux entrevues, lesquels témoignent d'un changement qui se serait opéré en eux depuis leur entrée dans l'enseignement. D'abord centrés sur eux-mêmes, sur leur propre performance ou sur leur besoin d'être appréciés de leurs étudiants, ceux-ci affirment avoir peu à peu tourné leur attention vers les besoins de leurs étudiants. À partir de leurs observations, ils ont été en mesure de mieux adapter leur pratique (préparation de leurs cours, prestation et évaluation), et ils ont constaté des améliorations chez leurs étudiants.

Dans son étude, Michelle Lauzon (2002a) observe que les premières années d'exercice sont généralement consacrées à la maîtrise des contenus de cours et que le souci de mettre en œuvre

de nouvelles stratégies ou de nouvelles approches est à cette étape bien peu présent. Nos répondants ont fait le même constat, jugeant, dans une proportion de 89,8 %, l'importance de bien maîtriser le contenu d'un cours pour acquérir une certaine aisance dans l'enseignement et ne plus se sentir novice. Cette maîtrise constitue pour eux le plus décisif facteur d'intégration professionnelle (voir le tableau 4.10). Malheureusement, comme l'innovation pédagogique ne fait pas partie des facteurs énumérés dans notre questionnaire, il est impossible de déterminer avec précision l'importance accordée à ce critère par les répondants. Le seul facteur impliquant cette notion est la *connaissance de l'application de la réforme*, jugée importante par seulement 39,5 % des répondants. En outre, à cet égard, les résultats des entrevues montrent que, à leur entrée dans la profession, seulement quelques-uns des enseignants rencontrés se sont montrés déterminés à se lancer, seuls ou avec des collègues, dans des expérimentations plus ou moins risquées ; plusieurs ont plutôt opté pour une approche magistrale tout à fait conservatrice.

Dans un deuxième temps, la question de l'innovation pédagogique mérite d'être examinée sous l'angle des postures des enseignants par rapport à la réforme (ignorance, réserve, engagement). En effet, on pourrait supposer que celles-ci sont déterminantes en ce qui concerne l'ouverture aux nouvelles stratégies pédagogiques dont l'usage est prôné par la réforme. Les résultats de cette recherche ne permettent pas d'établir de corrélation entre les deux. Même ceux qui affirment ignorer tout de la réforme ou qui manifestent des réserves à son sujet peuvent en effet montrer une certaine tendance à utiliser des stratégies novatrices dans leur pratique. Les propos de deux enseignants ayant avoué leur ignorance par rapport à la réforme l'illustrent bien : la première, qui a pourtant affirmé ne se sentir à l'aise que dans les exposés théoriques, voudrait tout de même axer son enseignement sur l'acquisition des compétences et inviter ses étudiants à mettre davantage la main à la pâte. Cependant, elle reconnaît ne pas trop savoir comment s'y prendre ; le second engage ses étudiants dans des projets où ils doivent faire face à des situations reproduisant la réalité de leur futur métier, mais ne se demande pas si cette stratégie est conforme ou non au modèle de gestion pédagogique préconisé par son collègue.

Le recours à des stratégies pédagogiques novatrices, conscient ou pas, est révélateur, d'une certaine manière, de la conception que se font les enseignants du renouveau collégial et de leur métier. Pour plusieurs d'entre eux, il révèle aussi leur façon de se voir enseigner et surtout leurs dispositions réflexives et leur habitus, c'est-à-dire leur « système de schèmes de pensée, de

perception, d'évaluation et d'action, la « grammaire génératrice » de [leurs] pratiques » (Le Boterf, 2000, cité par Perrenoud, 2001, p. 76-77).

5.3.4.2 Le profil de l'enseignant

Une des difficultés que doit surmonter un enseignant débutant est de reconnaître à quel type de profil il appartient. Faute de le faire, il risque d'éprouver des problèmes dans sa gestion de classe. Ainsi, devant des comportements d'étudiants perturbant le déroulement de leurs cours, il peut adopter des attitudes extrêmes allant de l'autoritarisme au laxisme. Certains choisiront des approches pédagogiques sans savoir s'ils sont aptes à les gérer ou si elles sont profitables aux étudiants. Les plus jeunes miseront sur leur âge, les plus âgés sur leur expérience. D'autres, sans se poser de question, recourent aux formules pédagogiques habituellement utilisées par les collègues de leur programme ou à celles connues lors de leurs études. Souvent, si ces formules ne donnent pas les résultats attendus, ils attribueront le blâme à des causes extérieures.

Bien des chercheurs ont établi une classification des différents types d'enseignants. Par exemple, en 1996, Léopold Paquay et Marie-Céline Wagner en relevaient six :

- le *maître instruit* ou l'*académicien*, qui détient des savoirs disciplinaires, didactiques et épistémologiques³ ;
- le *technicien*, qui s'appuie sur sa propre pratique ou ses savoir-faire techniques et qui mise sur un apprentissage imitatif ;
- le *praticien-artisan*, qui a acquis des schémas d'action contextualisés ;
- le *praticien réflexif*, qui base son enseignement sur un savoir d'expérience, utilisant le modèle action-savoir-problémisation, inventant des stratégies pédagogiques ou des activités dans lesquelles les étudiants doivent résoudre des problèmes et analysant sa pratique, mais faisant plus ou moins appel aux théories ;
- l'*acteur social*, qui s'engage dans une pédagogie voulant éveiller la conscience de ses étudiants⁴ ;
- l'enseignant qui se voit comme une *personne*, qui place l'étudiant au centre de la formation afin que l'objet d'apprentissage soit découvert par lui.

³ Marguerite Altet décrit ce maître comme « un Mage qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent » (1996, p. 30).

⁴ Comme le spécifie Vincent Lang (1999, p. 176), l'acteur social adopte une « pédagogie critique » qui combine une vision et une critique des organisations propres à la formation et de la société, les valeurs démocratiques et l'expression des étudiants afin de favoriser la construction de leur identité.

En découvrant la variété des façons d'enseigner que révèle cette typologie, on peut se demander d'où vient l'impression qu'ont les enseignants rencontrés que, pour appliquer l'approche par compétences, il faille uniformiser la pratique. Pourtant, d'après Jacques Laliberté et Sophie Dorais (1999), les différents modes d'enseignement sont complémentaires et chacun permet l'utilisation de l'éventail des compétences professionnelles que peut posséder un enseignant. La documentation relative à la réforme et celle décrivant les compétences que doit posséder l'enseignant actuel relèvent de la même conception

À la lumière des résultats qui concernent la gestion pédagogique découlant de la réforme, une chose semble évidente : la faible popularité de l'approche par compétences n'est pas de nature à en favoriser l'implantation.

D'abord, il apparaît que, bien qu'ils abordent le sujet, plusieurs enseignants ne savent pas en quoi consiste vraiment l'approche par compétences. Pour eux, elle se réduit souvent au vague objectif de rendre l'étudiant compétent, mais ils sont incapables de décliner les stratégies pédagogiques permettant d'atteindre cet objectif et peu soucieux de changer celles qu'eux-mêmes utilisent dans leur pratique en vue de s'y conformer.

Ensuite, pour plus d'un, l'approche par compétences semble davantage un casse-tête qu'autre chose, qu'il s'agisse de la comprendre ou de l'appliquer. Dans bien des cas, c'est comme s'ils avaient une difficulté à admettre que, malgré le savoir-faire pédagogique dont ils se croient pourvus, ils aient tant de difficulté à comprendre toutes les facettes de cette approche et à en faire une réelle application dans leurs cours ou dans leur rapport aux étudiants.

5.3.5 L'approche programme et l'épreuve synthèse de programme

Définie au chapitre 1 comme une façon d'harmoniser les cours d'un même programme, programme dont la conception est assurée au niveau des collèges, et de favoriser ainsi l'intégration des apprentissages que doit maîtriser l'étudiant qui s'y inscrit, l'approche programme a fait l'objet de très rares commentaires de la part des enseignants rencontrés en entrevue. Seulement cinq enseignants (trois du secteur technique, une du secteur pré-universitaire et une de la formation générale) ont touché le sujet, soit pour s'enquérir de la nature de cette approche, soit pour indiquer les quelques liens qu'ils établissent en classe entre leur discipline et

leur programme, soit pour manifester leur incapacité de trouver le temps de s'y intéresser, absorbés qu'ils sont par leur tâche d'enseignement. Les enseignants ne semblent pas percevoir encore clairement toute l'importance, pour une équipe chargée de dispenser un programme donné, de se donner une vision vraiment unifiée de celui-ci. La seule caractéristique qu'ils ont dit en retenir est l'accent qu'elle met sur la collaboration entre collègues d'un même département⁵.

Ces résultats n'ont rien de surprenant quand on sait que lors de l'évaluation des programmes révisés dans le cadre de la réforme au collégial, la CEEC (2008, p. 46) a fait le constat que les collègues n'en sont encore bien souvent qu'au stade de la consolidation par rapport à cette approche.

Quant à l'épreuve synthèse de programme, qui permet justement de vérifier si cet effort d'intégration des apprentissages poursuivi dans le cadre de l'approche programme a porté fruit, elle est mentionné par un seul des enseignants rencontrés, qui le confondait avec l'examen final de son cours.

Bref, le nombre d'enseignants participant aux entrevues ne nous permet pas d'avoir une idée exacte de l'ampleur de la lacune de l'ensemble des enseignants débutants du secteur privé concernant leur connaissance de l'approche programme et de l'épreuve synthèse de programme, mais les propos recueillis laissent croire que la complémentarité entre l'approche programme et l'approche par compétences est méconnue, de même que la compréhension des effets de la première pour faciliter l'appropriation, par les enseignants, de certains aspects de la seconde.

5.3.6 Les préoccupations et les besoins des nouveaux enseignants

Les résultats des questionnaires, montrent que les enseignants qui se sont engagés dans des activités de perfectionnement portant seulement sur leur discipline ou sur la pédagogie ont tendance à éprouver des difficultés dans leur gestion pédagogique, ce qui semble naturel. En revanche, ceux qui ont suivi de front des activités de perfectionnement pédagogique et disciplinaire et ceux qui n'ont jamais jugé utile de le faire ont tendance, pour leur part, à

⁵ Ces observations concordent avec celles exprimées par les enseignants du secteur public qui ont participé aux entrevues instrumentales (voir la section 3.4.2.3).

considérer la gestion pédagogique comme plus facile. Nous nous retrouvons à nouveau devant des résultats paradoxaux.

Malheureusement, les commentaires recueillis lors des entrevues évaluatives révèlent surtout la difficulté des enseignants rencontrés à interpréter ces résultats. La question suivante est soulevée : Quelles croyances entrent en ligne de compte dans cette façon de voir tout perfectionnement :

- l'importance allouée aux compétences psychopédagogiques et didactiques pour enseigner ?
- l'importance allouée à une pédagogie adaptée aux capacités des étudiants ?
- l'importance de recourir à une concertation entre collègues ?

Quant aux répondants qui ne voient pas l'utilité du perfectionnement, auraient-ils plutôt tendance à ne pas s'embarrasser, dans leur enseignement, des contraintes qu'impose une telle approche et, forcément, à ne pouvoir estimer difficile un aspect de l'enseignement qu'ils ignorent ?

De façon plus générale, les résultats des entrevues font ressortir que malgré les difficultés que leur occasionne l'application de la gestion pédagogique découlant de la réforme, les enseignants réclament d'abord et avant tout leur autonomie et ne veulent pas d'activités de perfectionnement qui ne serviraient qu'à leur imposer un carcan pédagogique ou des solutions toutes faites qui ne sont pas adaptées au contexte dans lequel ils se trouvent.

Pour bien cerner les besoins des nouveaux enseignants rencontrés, il est utile de se rappeler que leur rapport aux étudiants, l'attitude que ceux-ci manifestent en classe et la piètre qualité de leur motivation constituent les premières sources de leurs difficultés. Certains enseignants expliquent leurs problèmes par toutes sortes de causes extérieures, notamment :

- un laxisme au niveau de l'admission des étudiants ;
- la difficulté croissante à maintenir dans les classes un climat favorable à l'apprentissage ;
- une tendance des collègues à maintenir des étudiants dans des programmes aux exigences desquels ils n'arrivent pas à répondre, que ce soit par nonchalance en classe ou par manque d'engagement dans leurs apprentissages.

Mais qu'elles découlent de leurs lacunes ou de l'évolution observée dans les conditions de la pratique enseignante au collégial, ces difficultés ne concernent pas majoritairement l'application de l'approche par compétences : c'est la gestion de classe qui apparaît comme étant l'obstacle majeur à surmonter, conclusion que corrobore Sylvie Cèbe (2006) lorsqu'elle observe que « les

débutants engagent toutes leurs ressources physiques, intellectuelles et émotionnelles dans la gestion de la classe » (p. 32). Plutôt que d'affirmer un besoin de connaissances techniques, pédagogiques ou didactiques, les enseignants rencontrés ont évoqué l'urgence de déployer les deux mesures suivantes pour les soutenir :

- qu'on initie les nouveaux venus aux « ficelles du métier » en leur proposant « des séances clés en main, des recettes et des outils : bref, du tangible. » (Cèbe, 2006, p. 32)
- que soient instaurées au niveau des collèges des mesures pour accroître le sens de responsabilité et le savoir-être des collégiens.

Quelques-uns des enseignants ont quand même dit souhaiter profiter d'un accompagnement ou d'un perfectionnement portant sur le développement de stratégies pédagogiques ou de formules d'évaluation réellement en concordance avec leurs contenus de cours.

En ce qui concerne la formation en enseignement collégial, il ne faut pas s'étonner que les enseignants rencontrés la jugent peu utile à l'exercice de la profession : demeurant surtout théorique, elle ne fournit pas, selon eux, les moyens d'atténuer les difficultés concrètes liées à la pratique enseignante. Cette position est en accord avec la conclusion tirée par Michaël Huberman (1989) qu'il y aurait une rupture entre la formation et la pratique et que c'est plutôt à l'aide de l'expérimentation dans une classe qu'un enseignant activerait de nouvelles conduites. Il n'empêche qu'en examinant de plus près les résultats des entrevues, on peut découvrir que les enseignants qui ont reçu une formation en enseignement collégial ou une formation d'appoint sur le renouveau collégial parlent plus aisément de leurs difficultés ou des changements qu'ils apportent à leur pratique sur le plan pédagogique.

Jean-Marie Van der Maren (2003) tire la conclusion suivante concernant les besoins actuels d'un enseignant : de plus en plus obligé de rendre des comptes par rapport à ses actions pédagogiques et éthiques et ayant à résoudre de plus en plus souvent des problèmes d'ordre pédagogique et des difficultés dans ses relations avec ses étudiants, l'enseignant a besoin qu'on lui fournisse des cadres d'analyse facilement applicables au contexte de son enseignement et qu'on lui indique sur quels éléments de ce contexte il peut baser son diagnostic. De plus, pour Van der Maren, il importe que « les modèles d'action [qu'on propose à l'enseignant], ainsi connectés à des signaux, soient non seulement efficaces à coup sûr dans le cas présent, mais aussi qu'ils soient conformes aux valeurs qui fondent sa pratique ou auxquelles adhère l'institution où il œuvre » (p. 470).

Selon cette conception, chaque enseignant de la relève qui s'engage dans des activités de perfectionnement demeure conscient de son caractère unique et cherche une réponse à ses besoins particuliers.

Malheureusement, les formations offertes ne semblent pas bien adaptées aux situations particulières des enseignants du collégial. En outre, l'une des enseignantes rencontrées a avoué que ne connaissant pas ses besoins, il lui était difficile de trouver son compte dans un quelconque perfectionnement. Elle avait l'impression de perdre son temps lors d'ateliers ou de colloques portant sur la pédagogie. Bien sûr, les nouveaux enseignants se montrent préoccupés par leur rapport aux étudiants. Cependant, comme leurs homologues universitaires, ils auraient plutôt tendance à être plus centrés sur la matière de leurs cours que sur la dimension pédagogique de leur enseignement.

Si l'on adhère à l'idée avancée dans diverses recherches, que le développement professionnel ou la qualification du personnel enseignant passe par un processus de perfectionnement, ou à celle que défend le CSE, qui propose d'« aborder le perfectionnement comme une composante réelle et essentielle de la pratique enseignante » (CSE, 1997, p. 65), l'ensemble des positions relevées à ce sujet dans cette recherche est de nature à susciter le questionnement, voire une certaine alarme. En effet, ces propos mettent en doute la qualité de l'accompagnement ou de la formation pédagogique proposée aux enseignants débutants en vue d'améliorer la pratique pédagogique au sein d'un collège.

Dernier constat se dégageant de façon assez évidente des résultats du questionnaire et des aspects soulevés lors des entrevues touchant le perfectionnement, une démarche d'appropriation du métier par les nouveaux enseignants passe bien avant celle favorisant la maîtrise de la gestion pédagogique découlant de la réforme.

Terminons cette section en revenant sur la volonté ministérielle de placer les étudiants au centre des préoccupations éducatives, une orientation qui implique la transformation des pratiques enseignantes. Tous les aspects de la pratique enseignante sont touchés par cette orientation : la construction de projets pédagogiques départementaux ou interdisciplinaires, la réflexion sur les contenus à enseigner et leur traitement didactique en classe, les modalités d'évaluation permettant de mesurer l'intégration des connaissances, etc. Cependant, les résultats du questionnaire et des

entrevues montrent à quel point le personnel enseignant se révèle hétérogène. Quand vient le moment de discerner les facteurs qui compliquent ou simplifient la gestion pédagogique au sein des collèges, les critères d'âge, de secteur d'enseignement ou de scolarité n'entrent pas directement en ligne de compte. Il apparaît, selon les résultats de cette étude, que la variation de la perception à l'égard de la gestion pédagogique dépende de l'interaction d'une quantité de facteurs et que l'étude de cette composante majeure de la réforme doive être abordée selon une approche systémique, c'est-à-dire en tenant compte des interactions entre toutes les dimensions engagées.

5.4 Les représentations d'ordre idéologique

En ce qui concerne l'engagement des enseignants rencontrés dans leur collège, les résultats des entrevues révèlent que tous se sentent prêts à être des acteurs de première ligne dans leur établissement, c'est-à-dire à soutenir les plus jeunes qu'eux dans leur programme et à participer étroitement à l'épanouissement de leurs étudiants et, surtout, à leur communiquer les valeurs inhérentes à la formation ou au métier que ces derniers ont choisi, du moins celles qu'eux-mêmes partagent.

Bref, les enseignants rencontrés fondent davantage leur identité professionnelle sur les valeurs qu'ils veulent transmettre que sur la maîtrise des outils pédagogiques permettant de les communiquer. En cela, ils rejoignent la position de Michel Develay (1992), pour qui « les savoirs à enseigner [sont] d'abord un choix de valeurs » (p. 16).

Cette section met en relief les divers résultats à ce sujet.

5.4.1 Des caractéristiques de l'enseignant du collégial

La section précédente posait le constat que les nouveaux enseignants tirent de leur expertise disciplinaire ou de leur expérience professionnelle un fort sentiment de compétence et une perception d'eux-mêmes des plus positives. Comme ils portent peu d'intérêt au perfectionnement, sauf si celui-ci peut répondre à leurs besoins immédiats, on pourrait croire que cette expertise est suffisante pour enseigner. Cela n'est pas si sûr si l'on se fie aux résultats d'une

recherche de Stéphane Guillen menée auprès d'infirmières (2005). Cette recherche propose une répartition en trois catégories des compétences considérées comme essentielles à l'exercice d'une profession :

- les compétences transactionnelles, qui regroupent les compétences relationnelles (savoir écouter), pédagogiques (savoir expliquer), éthiques (savoir respecter la personne telle qu'elle se présente) ;
- les compétences techniques, qui se définissent par « l'efficacité technique et la rigueur dans le travail » (p. 158), peu importe le domaine.
- les compétences adaptatives, c'est-à-dire celles qui favorisent l'adaptation aux contraintes professionnelles et permettent de reconnaître le travail à accomplir (p. 158).

Comme le précise Guillen, « cet ensemble de capacités délimite un prototype capacitaire envers lequel chacun des sujets tend à s'identifier » (p.158). Certains enseignants nomment principalement des compétences faisant partie des deux premières catégories de Guillen. Par ailleurs, si l'on considère la grille des compétences professionnelles proposée par Philippe Perrenoud (1999), qui, même si elle a été conçue en fonction d'enseignants du primaire, comporte plusieurs compétences reconnues comme valant pour le collégial, elles ont été peu nommées au cours des entrevues. Parmi celles-ci, mentionnons :

- La capacité d'« organiser et [d']animer de situations d'apprentissage », (notamment de « travailler à partir des représentations des élèves » et des « obstacles à l'apprentissage ») (p. 29) ;
- la capacité de « concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation », plus particulièrement de « gérer l'hétérogénéité d'une classe » (p. 59) ;
- la capacité d'« affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession » (p. 135) ;
- la capacité de « gérer sa propre formation continue » (p. 149).

Aux compétences définies par ces chercheurs s'ajoutent les qualités personnelles et professionnelles permettant aux enseignants d'assumer pleinement leur rôle et d'être efficaces dans leur enseignement. Plusieurs des qualités mentionnées à cet égard par les participants aux entrevues, dont nous avons déjà fait une énumération sommaire (voir la section 4.3.4.2), sont au nombre des caractéristiques d'un enseignant efficace. La classification établie par Lorin W. Anderson (2004, p. 20-22) est présentée au tableau 5.4.

Tableau 5.2 Classement des caractéristiques personnelles et professionnelles dont doivent faire preuve les enseignants.

Groupe	Caractéristique	Description
Professionalisme	Engagement	Volonté de faire tout son possible pour chaque élève et pour la réussite de tous
	Confiance	Confiance dans sa capacité à être efficace et à relever des défis
	Fiabilité	Attitude cohérente et juste ; respect de ses engagements
	Respect	Conviction que tous les individus ont de l'importance et méritent le respect
Réflexion/ Raisonnement	Réflexion analytique	Aptitude à la pensée logique, à l'analyse et à l'identification des relations de cause à effet
	Réflexion conceptuelle	Aptitude à définir schémas et interactions, même quand il y a abondance de détails
Attentes	Désir d'amélioration	Quête incessante de nouveaux défis et objectifs à atteindre pour les élèves et pour l'école
	Curiosité	Désir de découvrir et d'aller au fond des choses ; curiosité intellectuelle
	Esprit d'initiative	Désir d'action immédiate afin d'anticiper et de devancer les événements
Leadership	Flexibilité	Capacité et volonté de s'adapter à une situation et de changer de tactique
	Responsabilité	Désir et capacité de fixer des objectifs et des paramètres clairs et précis et de rendre les autres responsables de leurs performances
	Soif d'apprendre	Désir et capacité d'aider les élèves à apprendre et à devenir des apprenants confiants et autonomes

Source : Caractéristiques définies par H. McBer (2000, cité par Anderson, 2004) et adaptées par L. W. Anderson (2004).

Les enseignants rencontrés ont mentionné plusieurs qualités considérées comme les plus utiles à l'application de la réforme. Notons les suivantes :

- la préoccupation à l'égard de l'étudiant ;
- l'esprit critique ;
- l'ouverture au changement ;
- la capacité de communication avec les collègues.

À ces compétences et à ces qualités personnelles et professionnelles, il faut également ajouter la passion de sa discipline. Selon les participants aux entrevues, cette caractéristique et l'engagement indéfectible à l'égard des étudiants constituent, plus que tout autre (statut, conditions de travail, scolarité, âge ou expérience sur le plan professionnel ou pédagogique), les deux principaux atouts qu'un enseignant doit posséder pour enseigner de façon efficace. En cela, les propos des enseignants rencontrés rejoignent l'avis de Jean-Pierre Obin (2003), qui note dans son étude qu'« on peut regrouper les motivations à devenir enseignant autour de trois grands

pôles : le goût pour une discipline universitaire, le plaisir d'enseigner et de travailler avec des jeunes, le statut social et l'organisation du travail⁶ » (p. 22-23). Des témoignages entendus, il ressort que les deux premières sources de motivation sont bien présentes chez les 23 participants aux entrevues, et ce, quel que soit leur parcours professionnel. Les plus jeunes avouent même que, le jour où ils perdront leur enthousiasme ou se sentiront gagnés par la « sclérose professionnelle », ils quitteront ce travail⁷, mais ajoutent qu'ils espèrent garder la flamme le plus longtemps possible.

5.4.2 La passion comme source d'engagement

Personne ne peut nier que pour un enseignant, il est important de faire sentir à ses étudiants la passion qui l'anime s'il veut leur donner le goût de s'investir dans son cours. Mais de quoi se nourrit sa passion ? Comment réussit-il à éviter de tomber dans la routine et de perdre sa motivation ?

Chez la majorité des enseignants rencontrés, cette passion ne semble pas en voie de s'éteindre, et ce, malgré la complexité croissante de la tâche qu'on leur confie, les nombreuses pressions qu'ils subissent ou le fait qu'ils ne puissent attendre beaucoup d'aide dans leur démarche d'acclimatation au collège ou dans l'apprivoisement de leur programme, malgré le fait, également, qu'ils soient souvent exposés à l'influence de collègues moins enthousiastes et ne reçoivent pas toujours un appui clair de la part de leur direction. Bien que les entrevues ne fournissent pas beaucoup de témoignages sur la nature de cette passion, il semble que le sens de la responsabilité, l'attachement à la liberté professionnelle et la conviction d'être fait pour ce métier, d'avoir la vocation, génèrent et alimentent la passion de ces enseignants, et que c'est à travers l'autonomie dont ils bénéficient que celle-ci peut s'exprimer.

Rappelons-nous que, si les enseignants sont d'avis que les étudiants devraient assumer une plus grande part de responsabilité par rapport à leur réussite et faire preuve d'un engagement plus marqué dans leur apprentissage, tous reconnaissent également qu'ils ont, de leur côté, une

⁶ La motivation découlant de l'organisation du travail renvoie à la question de l'autonomie professionnelle qui est abordée un peu plus loin.

responsabilité envers eux, celle d'être des modèles significatifs. Pour se révéler tels, ils doivent cependant disposer de suffisamment d'autonomie et de liberté pour être en mesure de leur démontrer leur expertise et d'assumer pleinement leur rôle. C'est en prenant leurs propres décisions dans la gestion de classe, la planification et la prestation des cours, leur rapport aux étudiants, etc., qu'ils s'acquittent de cette responsabilité. Le lien entre la responsabilité, l'autonomie professionnelle et la liberté⁸ semble donc aller de soi.

Il faut souligner qu'en parlant des valeurs qui les guident dans leur pratique, les enseignants participant aux entrevues ont tous manifesté, selon la classification utilisée dans les travaux de Martin Robitaille (1998), une *identité d'autonomie* (voir le chapitre 2, p. 73). Malheureusement, rien dans notre étude ne nous permet de savoir dans quelle proportion les 129 nouveaux enseignants formant l'échantillon du questionnaire, et *a fortiori* ceux bien plus nombreux qui se sont abstenus d'en faire partie, partagent la même conception.

De l'avis de certains enseignants rencontrés, ce besoin d'autonomie prend principalement racine dans la vocation, c'est-à-dire dans le sentiment d'être investi d'une mission, laquelle consiste à transmettre des connaissances, à initier les étudiants tant à la culture générale qu'à celle propre au métier auquel ils se destinent. Cette idée de vocation est bien présente chez les nouveaux enseignants rencontrés : « L'enseignement, on l'a dans le sang ! », « ce n'est pas quelque chose qui s'apprend », affirmeront la plupart d'entre eux. Comme le rappellent Claude Lessard et Maurice Tardif (2003, p. 13), la vision traditionnelle de la vocation était indissociable des qualités morales que devait posséder un enseignant. De nos jours, avec les changements qu'a connus la société, la conception de la vocation enseignante a sans doute changé. Il reste tout de même que, pour répondre aux impératifs de la vocation, les enseignants rencontrés en entrevue croient de leur devoir de faire preuve non seulement de sensibilité, de disponibilité, de dévouement et de compréhension envers les étudiants, mais aussi de fermeté dans les exigences qu'ils leur posent.

⁷ Ce phénomène est évoqué par Jean-Pierre Obin (2003), qui explique que « les jeunes enseignants redoutent de perdre leur dynamisme et leur qualification, trop influencés par l'attitude démissionnaire de plus anciens à l'égard de leurs étudiants. » (p. 37)

⁸ Pour plusieurs organismes ministériels et différents chercheurs, dont Pierre Obin (2003), l'autonomie dans le travail (la latitude qu'accorde l'école à l'enseignant) va de pair avec une certaine liberté d'organisation personnelle, lesquelles sont des sources de motivation des jeunes enseignants.

Cependant, le fait d'avoir le « feu sacré » ne semble pas présenter que des avantages. Selon les résultats d'une étude d'Annette Gonnin-Bolo (2007), les enseignants qui considèrent l'enseignement comme une « vocation » ont plus de difficulté, du moins au départ, à s'adapter à la profession. Ceux qui adoptent une approche réaliste du métier « sont plus à même d'observer les situations scolaires telles qu'elles se présentent à eux » (p. 50). Certains des enseignants rencontrés en entrevue sont déçus de voir leur idéal ébranlé. C'est probablement ce qui explique leur tendance à pointer certaines personnes ou à désigner divers facteurs hors de leur contrôle pour expliquer leurs difficultés. Parmi ces facteurs, mentionnons le rapport avec l'organisation qui les engage.

En effet, selon l'OCDE (1994), « [l']engagement [de l'enseignant idéal] dépasse les limites de sa classe pour s'étendre à son établissement, à la profession, voire au-delà » (p. 43). Mais le collègue, en tant qu'organisation, peut freiner l'élan des enseignants qui aspirent à cet idéal, et ce, de diverses manières, notamment en insistant trop sur le rôle de représentant de l'établissement, en ne faisant pas assez appel à leur expertise dans la mise en œuvre de projets novateurs et en ne tenant pas assez compte des recommandations visant à assurer la qualité des programmes. Comme le souligne Hélène Cardu (2005), « l'engagement envers l'organisation est [...] associé à la satisfaction de besoins psychologiques d'ordre intrinsèque : besoins d'être soutenu, de prouver ses compétences, d'accomplissement, de contrôle sur son environnement » (p. 181). C'est dans la mesure où on lui donnera les moyens de satisfaire ces besoins que l'enseignant éprouvera un sentiment de loyauté envers son collègue, approuvera sans réserve les buts qu'il poursuit et s'impliquera personnellement dans l'atteinte de ces buts, bref, qu'il sera disposé à s'engager envers lui (Tremblay-Corriveau, 2007).

Nous devons constater que les participants aux entrevues ont été peu nombreux à décrire de quelle manière et dans quelle mesure ils s'investissent dans l'organisation de leur collègue, ou quelles sont leurs aspirations à cet égard. Certes, plusieurs ont fait connaître leur désaccord par rapport à l'objectif de réussite à tout prix que se donnent les établissements collégiaux et à leur vision de la formation trop axée sur les besoins du marché du travail et la culture entrepreneuriale. La pratique enseignante n'est plus considérée comme un travail solitaire ou strictement réservé aux quatre murs de la classe. Une recherche portant spécifiquement sur l'engagement de la relève enseignante dans le contexte plus étendu où s'exerce aujourd'hui la

profession, permettrait assurément d'obtenir une image plus exacte de l'identité professionnelle de ces enseignants, de préciser dans quelles zones sociales ils s'investissent avec passion et de voir à quel point ils comprennent le système éducatif collégial.

Enfin, il est surprenant de constater qu'à aucun moment, les enseignants consultés n'ont relevé la concordance, pourtant étroite, entre les valeurs qu'ils placent au centre de leur enseignement et celles promues par la réforme. Il y aurait peut-être lieu de mener une recherche plus approfondie sur les valeurs des enseignants afin de mieux comprendre ce qui menace leur autonomie. Une recherche sur les valeurs mises en avant dans les collèges eux-mêmes (notamment la dimension fonctionnelle et utilitaire de la formation) serait aussi profitable, afin de voir les concordances entre ces valeurs et celles que semble se reconnaître une majorité de nouveaux enseignants (ouverture sur le monde, curiosité, esprit critique, etc.).

CONCLUSION

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, nous nous sommes efforcés de découvrir ce que les nouveaux enseignants du réseau collégial privé savaient de la réforme et des actions menées par leurs collègues en vue de l'implanter, quelles étaient celles qu'ils avaient eux-mêmes entreprises à cet égard, de quelle façon ils se représentaient cette implantation et quelles implications ils y voyaient. De plus, nous avons répertorié les préoccupations professionnelles de ces enseignants et leurs besoins en matière de soutien et de perfectionnement. La conclusion mettra en lumière les apports et les limites de notre recherche, fera un rappel des propositions que les répondants ont adressées aux collègues ou au Ministère et suggérera des pistes de recherche.

La principale contribution de notre étude est d'avoir mis en relation deux éléments capitaux de la formation collégiale : la réforme de ce réseau d'enseignement, qui s'opère depuis 1994, et le portrait des nouveaux enseignants ayant la charge de l'appliquer, soit, selon nos critères, ceux qui ont été embauchés depuis l'implantation de l'approche par compétences dans leur programme d'enseignement (en formation tant générale que pré-universitaire ou technique). Pour aborder ce tout nouvel objet d'étude, il nous a semblé tout indiqué de recourir à une méthodologie mixte (quantitative et qualitative). Cette approche nous a permis de mettre au jour l'ensemble des éléments rattachés aux objectifs que nous nous étions fixés :

- les diverses perceptions qu'ont les nouveaux enseignants du milieu collégial ;
- les éléments dominants de leur enseignement ;
- les facteurs propices à leur insertion dans un nouveau milieu ;
- leur degré de compréhension des structures administratives et pédagogiques mises en place dans les collèges ;
- leur degré d'engagement professionnel.

Lors de l'examen des résultats, nous avons réparti ces derniers selon trois dimensions explicatives des représentations professionnelles (Blin, 1997, p. 102-105), soit :

- la dimension contextuelle, qui concerne ici la position des collègues par rapport aux étudiants et les efforts qu'ils déploient pour répondre aux exigences de la réforme ;
- la dimension pédagogique ;
- la dimension idéologique.

Nous avons pu, de cette façon, jeter un éclairage nouveau sur de nombreux aspects autant de la réforme au collégial que de l'identité professionnelle de la relève enseignante.

Ainsi, cette recherche nous a permis d'établir que, à leur entrée dans l'enseignement collégial, les 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 une perception de la formation collégiale présentant certains points communs. Les résultats révèlent en effet que la plupart des enseignants ont déjà une idée des finalités de ce palier de formation, du rôle qu'ils s'attendent à voir jouer de la part de la direction, et surtout, de celui qu'ils veulent eux-mêmes jouer. Leur façon de voir l'enseignement est bien arrêtée : pour eux, c'est avant tout une affaire de passion. En outre, ils éprouvent 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, lesquelles demeurent le fondement de leur autorité sur leurs étudiants.

Le partage de ce savoir et l'établissement d'une féconde relation enseignant-étudiants, est-ce que « ça » s'apprend ? Il semble que nos répondants estiment qu'un enseignant « qui l'a », même sans formation pédagogique, s'en tire mieux qu'un « professionnel de l'enseignement formé en pédagogie » qui n'a pas la vocation. Du moins, c'est ce qui se dégage des propos entendus concernant le peu d'utilité et de pertinence de la formation en enseignement 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. Leur image de soi repose d'abord sur leurs valeurs – particulièrement les valeurs humanistes, sociales et démocratiques –, lesquelles imprègnent leur discours et semblent être l'essence de leurs cours. Parmi celles-ci, les plus souvent mentionnées sont la rigueur intellectuelle, la

recherche de l'excellence, l'exigence envers soi-même, le civisme, et surtout, le savoir-vivre, dont le développement est devenu une priorité de leurs cours et de leurs programmes. Forts de leurs compétences, du feu sacré qui les anime et de leur motivation à établir une relation enrichissante avec des collégiens, ils se sentent bien outillés pour mener leurs étudiants au diplôme. Malgré le fait que presque la moitié d'entre eux se sentent novices, les enseignants 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. Chez la plupart d'entre eux, elles semblent supplanter l'intérêt qu'ils manifestent à l'égard de la réforme ou de ses objectifs.

La valeur de notre recherche tient aussi à la diversité de points de vue recueillis – souvent paradoxaux quand il s'agit de définir la réforme et ses enjeux –, diversité qui marque la singularité de chaque enseignant. En effet, les résultats concernant les représentations de la relève enseignante par rapport à la réforme au collégial ainsi qu'aux facteurs qui les expliquent sont si variés et apparaissent si complexes qu'ils donnent souvent l'impression qu'autant il y a de répondants, autant y a de points d'intérêt manifestés et de difficultés éprouvées. En dépit de cette disparité des convictions premières des répondants, il est tout de même possible de mettre au jour trois positions initiales à l'égard de la réforme au collégial :

- une position de méconnaissance de la réforme, méconnaissance qui est bien assumée par certains mais à laquelle d'autres souhaiteraient voir les collègues y remédier ;
- une position de réserve attribuable 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 renouveau collégial ou le manque de sens critique constatés chez des collègues qui expérimentent des formules pédagogiques sans analyser si elles conviennent aux étudiants ;
- une position d'engagement ou d'adhésion manifestée par ceux qui jugent que la réforme comporte des éléments susceptibles d'enrichir leur enseignement.

Par ailleurs, divers facteurs, notamment les critères d'embauche, les conditions de travail, le secteur d'enseignement et le sexe de l'enseignant influeraient sur les représentations des répondants au sujet des opérations administratives des collèges. Certains résultats surprennent. Par exemple, peu d'enseignants sont capables de dire en quoi consistent les moyens pris par les collèges pour assumer leurs responsabilités à cet égard. Ceux qui sont évoqués sont définis de

façon inexacte ou confuse. D'autres résultats révèlent des situations paradoxales. Ainsi, la concertation entre les enseignants, tout essentielle qu'elle apparaisse aux répondants, se révèle difficile, une situation notamment attribuée aux résistances des anciens, à l'inaction de la direction ou au fait que les débutants aient tendance à se retirer de toute situation qui les compromettrait.

Comme c'était le cas au sujet de leur attitude à l'égard de la réforme, les répondants ont manifesté trois positions concernant leur engagement au sein de leur collège ou dans leur département : soit ils se tiennent à l'écart, se limitant à leur enseignement, soit ils prennent part aux activités par désir de bien paraître, soit ils s'y investissent par conviction. Dans la majorité des cas cependant, ces positions concordent mal avec celles rendant compte de leur degré d'ouverture par rapport à la réforme.

Autre contribution de notre étude, il ressort des résultats que, en ce qui concerne la gestion pédagogique, plusieurs variables semblent n'avoir par elles-mêmes aucun effet significatif sur les représentations des enseignants. Ce sont plutôt leurs interactions qui orientent les résultats et expliquent les variations de perception.

Soulignant le peu d'empressement de bien des enseignants à adhérer à la culture pédagogique en cours, Anne Barrère (2002) formulait ainsi leurs deux principales réticences : « La première est le sentiment qu'il existe une pédagogie officielle, limitant potentiellement l'autonomie professionnelle [...] La deuxième réticence se situe par rapport à l'attachement des enseignants à leur discipline » (p. 80-81). Les résultats de notre recherche vont dans le même sens : la plupart des enseignants rencontrés ont affirmé ne se préoccuper de la réforme que peu ou pas du tout, et avaient tendance à vite éluder toute question s'y rapportant, préférant s'attarder à leur pratique enseignante. De plus, ils se confinent à l'approche par compétences. La raison de cette attitude semble plus tenir aux difficultés de compréhension et d'application qu'ils éprouvent concernant certains de ses aspects : devis ou énoncés de compétences, formules pédagogiques faisant appel à la participation des étudiants ou favorisant 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.

Plus concrètement, il appert que, pour les répondants, le concept de compétence demeure fort nébuleux. En outre, bien que notre recherche ne vise pas à évaluer la qualité pédagogique de l'application de l'approche par compétence et que notre enquête ne contienne pas les données permettant de le faire, le discours tenu par les enseignants consultés révèle une volonté de la mettre en application en classe chez une minorité d'entre eux seulement : les autres la considèrent plutôt limitée, dépourvue d'intérêt ou parsemée d'obstacles, certains n'y prêtant tout simplement aucun intérêt. En fait, réforme ou pas, le principal obstacle à surmonter demeure la gestion de classe, souvent épineuse à cause de l'attitude des étudiants en classe.

La remise en question par les répondants des mesures d'accompagnement et de perfectionnement destinées à faciliter l'insertion des nouveaux venus en enseignement constitue un autre apport de notre recherche à la compréhension du rapport à la réforme qu'ont les nouveaux enseignants.

En premier lieu, les enseignants rencontrés trouvent important que le collège facilite leur intégration dans l'établissement et fasse auprès d'eux la promotion des objectifs qu'il s'est donnés sur le plan administratif, mais si l'on se fie aux propos entendus lors des entrevues, il suffirait pour les atteindre que la direction pose trois gestes concrets :

- les renseigner sur les us et coutumes ainsi que sur les règlements du collège ;
- adopter des règles claires au sein de l'établissement, règles portées sans ambiguïté à la connaissance des étudiants et surtout maintenues lors de situations problématiques ;
- manifester d'emblée sa confiance aux nouveaux enseignants, et ce, tant dans leurs décisions disciplinaires que pédagogiques.

Ainsi, leur autorité en classe n'en serait que renforcée.

En deuxième lieu, il ressort des résultats que si 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, ce qui ne simplifie pas la tâche des personnes qui s'efforcent de les soutenir dans leur intégration.

Enfin, les résultats de la présente recherche montrent que certains facteurs, telle la nature des rapports intergénérationnels, n'ont pas l'influence attendue sur les positions des nouveaux

enseignants à l'égard de la réforme et de ses exigences et ne sont pas nécessairement invoqués par ceux-ci pour expliquer leurs carences à cet égard – de fait, seul un petit nombre de participants ont adressé des reproches à leurs aînés concernant l'application de la réforme. Ce caractère peu significatif d'un facteur généralement invoqué corrobore les conclusions auxquelles arrive Anne Jorro dans ses travaux (2002) : l'idée de définir selon un principe unidimensionnel le profil de l'enseignant du collégial et, par le fait même, de l'enseignant novice, est révolue. L'approche qui s'impose aujourd'hui repose sur une conception plurielle de la pratique enseignante, qui implique que chaque enseignant peut emprunter différentes postures selon les contextes dans lesquels il se situe.

Ces résultats sont également en conformité avec les idées exposées au chapitre théorique concernant les représentations sociales et le profil du nouvel enseignant. 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. 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'il a de ses compétences, des valeurs qu'il privilégie et du rôle qu'il envisage de jouer.

Enfin, ces résultats vont dans le même sens que l'ensemble des recherches portant sur l'insertion professionnelle. Par exemple, ils confirment que pour ne plus se sentir novice, un enseignant doit remplir deux conditions déterminantes : développer sa pratique enseignante et acquérir la maîtrise de sa matière. Pour ce faire, il doit passer par une période d'ajustement qui dure de trois à cinq ans. Les résultats révèlent aussi plusieurs éléments contribuant au développement de l'identité professionnelle des nouveaux enseignants :

- leur désir d'être en présence de collégiens et de les accompagner vers la réussite ;
- la reconnaissance de leur expertise disciplinaire ou professionnelle ;
- leur besoin de confirmation et de reconnaissance par autrui, notamment par les autorités du collège et par leurs collègues ;

- les effets positifs de leur estime de soi sur leurs capacités de décision dans leur enseignement ;
- leur quête d'un idéal tissé de valeurs et leur résolution d'abandonner le travail enseignant le jour où il ne leur permettra plus de progresser vers cet idéal ;
- leur apport personnel à leurs cours – et, pour certains enseignants, à leur programme ;
- la capacité de reconnaître leurs difficultés ou de prendre conscience de leur évolution (pratique réflexive) ;
- leur désir d'accompagner les enseignants moins expérimentés qu'eux.

Ces éléments peuvent être associés aux quatre fonctions des représentations professionnelles précisées par Jean-François Blin (1997 ; 94-95).

- ils contribuent à la construction d'un savoir professionnel produit dans le contexte spécifique que représente le milieu collégial, permettent aux enseignants de comprendre la société et d'agir sur elle ;
- ils définissent les identités professionnelles des nouveaux enseignants et révèlent certaines de leurs caractéristiques ;
- ils orientent les conduites et guident les pratiques professionnelles ;
- ils leur permettent de justifier leurs prises de position et leurs pratiques professionnelles (explication et légitimation des pratiques et des conduites).

Toutefois, les résultats de l'étude doivent être examinés avec prudence. En effet, seulement 30,1 % des nouveaux enseignants sollicités ont rempli le questionnaire. Un échantillon aussi restreint ne permet malheureusement pas de tirer de nos données des conclusions aussi générales qu'il serait souhaitable.

Comment expliquer ce peu de participation des nouveaux enseignants à une recherche qui pourtant les concernait au premier chef et leur donnait la possibilité de s'exprimer ? Le questionnaire était-il trop long, trop lourd ? Le vocabulaire utilisé, trop complexe ou nouveau ? Les questions, trop globales ? Ces enseignants avaient-ils tout simplement trop peu d'intérêt pour le thème de la recherche ? Craignaient-ils de faire piètre figure s'ils ne savaient que répondre ? Quoi qu'il en soit, nous ne pouvons poser avec certitude qu'ils ont d'eux-mêmes, en tant qu'enseignants, la même perception que les participants à notre étude, ni qu'ils ont une conception similaire de la réforme ou du travail enseignant.

De plus, il faut se demander quels traits partagent les 129 répondants au questionnaire et les 23 participants aux entrevues ? Les premiers ont-ils en commun avec les seconds la perception d'être des enseignants compétents, sûrs de leur expertise professionnelle et de leur capacité d'appuyer efficacement leurs étudiants dans leur apprentissage ? Se sentent-ils eux aussi prêts à relever le défi d'être les principaux acteurs de la formation collégiale et d'assurer une relève efficace ? Défendent-ils avec autant de ferveur l'objectif prôné par la réforme d'assurer une formation générale de qualité à l'intérieur du cursus régulier de la formation collégiale ? Ont-ils les mêmes attentes envers la direction de leur collège, leurs collègues, leurs étudiants ?

Par ailleurs, rappelons que le caractère exploratoire du questionnaire a permis de faire apparaître des problématiques qu'il y aurait lieu d'approfondir dans le cadre d'autres recherches. Les résultats au sujet des variables *critères d'embauche* et *conditions de travail* l'illustrent bien. Chez les enseignants du secteur pré-universitaire, ces variables se sont révélées des facteurs susceptibles d'influer sur le développement d'une pratique enseignante axée sur les principes promus par la réforme. Malheureusement, le questionnaire comportait à leur sujet un nombre trop restreint de questions pour permettre de bien en valider les résultats. Force est de reconnaître qu'il en fut ainsi pour quelques autres aspects (voir le chapitre 3).

Malgré ces quelques lacunes d'ordre méthodologique et le nombre important d'objectifs couverts par notre recherche, il convient de souligner que nous avons obtenu une quantité imposante de résultats tout à fait originaux sur divers points, notamment sur les conditions que les collèges doivent remplir, selon les participants, pour assurer une relève enseignante de qualité, soit :

- reconnaître que l'établissement assume le rôle d'informer et de sensibiliser les nouveaux enseignants au sujet de leur mission et des obligations qu'ils ont par rapport au nouveau collégial ;
- privilégier les critères d'embauche faisant une place prépondérante à la passion d'enseigner, à l'esprit de collégialité et au sens des responsabilités ;
- revoir les conditions de travail, notamment celles des enseignants à statut précaire et de ceux dont la tâche est réduite en raison de la convention collective ;
- repérer les nouveaux enseignants qui, à défaut de connaître d'autres pratiques, adoptent une conception trop traditionnelle de l'enseignement ;
- valoriser l'autonomie des enseignants ;
- encourager la diversité des styles chez les enseignants ;

- encourager les nouveaux enseignants à mettre en œuvre des innovations pédagogiques de façon à soutenir leur motivation ;
- faire l'inventaire des moyens d'accompagnement susceptibles d'aider les nouveaux venus à améliorer la qualité de leurs gestes professionnels et à combler leurs carences sur le plan des compétences qu'on attend d'un enseignant au collégial ;
- assurer un accompagnement qui réponde à des besoins nettement identifiés par les enseignants ;
- aider les nouveaux enseignants à aborder leur métier dans sa globalité et à adopter une démarche systémique dans l'évaluation de toute situation pédagogique afin de favoriser chez eux une pratique réflexive et de leur permettre d'évoluer sur le plan professionnel ;
- proposer aux nouveaux enseignants des pratiques de référence et des outils pédagogiques applicables dans leurs cours et faire avec eux l'examen critique de cette application ;
- associer les nouveaux venus à des enseignants chevronnés qui ont conservé le feu sacré et qui sauront stimuler leur enthousiasme.

Les enseignants consultés ont aussi formulé des propositions 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. Les prochains paragraphes décrivent ces propositions.

Première proposition : connaître l'historique de la réforme

Plusieurs enseignants rencontrés ont avoué ne pas bien connaître la réforme, ni les raisons de son implantation. Ils ont dit souhaiter que le Ministère produise un court document présentant l'historique de la réforme, suggérant même qu'un tel historique ait sa place dans le présent rapport. Au chapitre premier, nous avons produit un exposé des principales orientations proposées ou endossées par le Ministère depuis la naissance des cégeps, plus particulièrement ces dernières années. Nous croyons qu'il répond bien à cette préoccupation en aidant les nouveaux enseignants à mieux comprendre les enjeux avec lesquels ils auront à composer et en les informant sur l'histoire du réseau collégial. Ils pourront ainsi se familiariser plus facilement avec la réalité de ce milieu et disposeront d'un point de référence et d'ancrage utile.

Deuxième proposition : indiquer aux nouveaux enseignants les attentes institutionnelles et pédagogiques à l'égard de la réforme

Les résultats de la recherche ont révélé que les participants ont une connaissance très lacunaire des divers aspects de la gestion administrative ou pédagogique de leur collège. De plus, la

réforme, ou en tout cas certaines de ses composantes, demeure pour eux nébuleuse, abstraite et difficile d'application dans leur pratique quotidienne. 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. Même celui qui connaît parfaitement les principes de la réforme et y adhère aura tendance à réclamer des exemples d'applications pédagogiques ou didactiques concrètes se rapportant à sa discipline. D'un autre côté, le nombre de remarques recueillies au sujet des bons résultats obtenus en recourant à des approches pédagogiques conventionnelles incite aussi à reconnaître l'importance de mener, au sein des établissements, une réflexion collective sur l'à-propos de la réforme et de ne pas prendre d'emblée celle-ci pour une panacée.

À cet égard, le premier point à considérer est l'obligation des collèges d'assurer une cohérence entre leur mission, les objectifs de la formation collégiale, leurs programmes et leur reddition de comptes, autant à l'externe qu'à l'interne. Cette obligation implique de leur part qu'ils établissent clairement leurs attentes à l'égard des étudiants.

Le second point concerne la responsabilité qu'ont les collèges de développer des mesures d'accompagnement au sein même des départements afin de susciter chez les nouveaux enseignants une réflexion sur le rôle qu'ils ont à jouer dans l'atteinte des objectifs de l'établissement. En effet, il est crucial que les nouveaux venus, quelques mois après leur entrée dans l'enseignement collégial, en arrivent à une certaine compréhension des enjeux de la réforme, de la façon dont celle-ci s'applique concrètement au sein de leur collège et des attentes qu'elle fait peser sur eux sur le plan de leur pratique et de leur engagement. Le principal moyen d'y parvenir consiste à favoriser les discussions avec des collègues plus expérimentés de l'établissement d'appartenance, plus particulièrement avec ceux du même département ou du même programme.

Troisième proposition : revoir certains aspects de la formation collégiale

Selon les nouveaux enseignants, plusieurs aspects de la formation collégiale devraient être revus.

- a) Pour que les futurs citoyens québécois développent une meilleure affirmation de soi en tant que nation et dans leurs relations interpersonnelles, il faudrait faire une plus grande place à la culture, voire allouer plus de temps aux formations générale et complémentaire dans le cursus de tous les collégiens.
- b) La formation générale étant axée en grande partie sur le développement du savoir-vivre et du savoir-être, il faut que la mission des collèges et les programmes de formation, quels qu'ils soient, s'orientent plus résolument vers le développement de l'ouverture d'esprit sous toutes ses facettes. Les étudiants devraient recevoir une formation sur les compétences relevant du savoir-vivre susceptibles d'être utiles dans le domaine où ils veulent faire carrière ainsi qu'être soumis, au cours de leur formation, à une évaluation portant sur cet aspect.
- c) Les collèges devraient assurer une meilleure continuité entre les études secondaires et collégiales ainsi qu'entre ces dernières et la formation universitaire.
- d) Les enseignants du secteur pré-universitaire devraient, comme c'est le cas pour ceux du secteur technique, détenir une expérience pratique. Leur enseignement collerait ainsi davantage à la réalité sociale ou aux contextes de travail auxquels leurs étudiants seront exposés.

Quatrième proposition : soutenir les nouveaux enseignants à leur entrée au collégial

Plusieurs nouveaux enseignants ont exprimé le souhait que leur collège les informe mieux sur la vie d'établissement : le fonctionnement du collège, les opérations réalisées pour implanter la réforme, la politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages, les plans cadres, etc. Sur le plan pédagogique, ces enseignants ont besoin de comprendre l'organisation de leur programme. Il ne faut pas perdre de vue que l'approche programme est méconnue. C'est une situation d'autant plus regrettable que cette approche et l'approche par compétences sont complémentaires ; la compréhension des effets de la première pourrait faciliter l'appropriation par les enseignants de certains aspects de la seconde. C'est pourquoi il faudrait apporter un soin particulier à aider les enseignants à bien saisir cette complémentarité.

Quoique les nouveaux enseignants revendiquent de leur collège une grande autonomie dans leur façon de conduire leur enseignement, ils désirent aussi, pour se simplifier la tâche, recevoir à leur entrée en fonction un soutien plus précis au sujet des contenus des cours et des stratégies pédagogiques, disposer de modèles d'évaluation adaptés aux compétences de leurs cours ainsi que pouvoir prendre des trucs pour gérer leur classe de façon satisfaisante. C'est d'abord au

conseiller pédagogique que semble incomber le rôle de les guider. Certains répondants, plus réfractaires à se dévoiler, jugent que cette mesure de soutien devrait être plus individualisée et confidentielle. D'autres jugent qu'elle devrait être obligatoire. D'autres, enfin, souhaiteraient qu'elle tende à la constitution d'une communauté de pratique axée sur l'échange d'expériences. Une telle mesure permettrait en effet de briser la solitude qui accable souvent les nouveaux et de leur faire découvrir d'autres visions du métier.

Cinquième proposition : assurer une formation continue, mais sur mesure

Les résultats de la recherche montrent qu'avec ou sans réforme, le travail de l'enseignant, ainsi que l'affirme Barrère (2002), est sujet « à des transformations effectives de contexte, de conditions d'exercice, de finalités, et à des injonctions modernisatrices d'adaptation à de nouvelles situations. » (p. 15) Dans sa quête d'identité professionnelle, les enseignants de la nouvelle génération doivent composer avec ces transformations.

Pour les participants à notre recherche, cette identité semble avant tout s'enraciner dans l'intérêt qu'ils portent à la discipline qu'ils enseignent. Il en est parmi eux dont la discipline n'a pas de rapport direct avec la profession qu'exerceront leurs étudiants, ce qui peut altérer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes comme enseignants. Ainsi que nous l'avons démontré au chapitre 2, ce qui nourrit l'identité professionnelle des nouveaux enseignants, ce qui l'enrichit et lui permet d'évoluer, ce sont leurs habitus personnel et professionnel, les aspects dominants de leur pratique, leurs convictions les plus intimes et leurs valeurs. Parmi ces dernières, celles qui ont été le plus souvent évoquées au cours de la recherche sont la liberté et la responsabilité. Celles-ci semblent en effet revêtir une importance particulière dans le processus d'édification de l'identité professionnelle et sont le moteur de la quête d'autonomie des nouveaux enseignants.

Au confluent de cette mutation de la tâche enseignante et de cette quête d'identité se trouvent les mesures d'accompagnement. Un des défis à relever sur ce plan lors de l'initiation des nouveaux enseignants aux exigences d'une pratique de plus en plus complexe, consiste justement à susciter leur désir d'atteindre une véritable autonomie professionnelle.

Jacques Durand (2002) croit qu'un accompagnement prenant la forme d'une initiation à la pratique réflexive, c'est-à-dire d'une initiation à l'approfondissement de sa pratique professionnelle,

permet à un nouvel enseignant d'acquérir une plus grande autonomie et de mieux relever les défis de sa profession, car « de manière générale, probablement plus dans ce métier que dans d'autres, l'acquisition de savoir-faire professionnels ne suffit pas pour garantir un résultat » (2002, p. 20). C'est pourquoi il propose que l'accompagnement soit « mené en partant des situations ressenties par l'enseignant lui-même », ajoutant qu'« [i]l est souhaitable d'examiner avec lui la façon dont il gère la classe, la capacité qu'il a à résoudre des problèmes d'enseignement et d'apprentissage, l'évolution de sa représentation du métier, la construction de son identité professionnelle » (p. 20). Ce point de vue est partagé par Bernadette Charlier (1998), qui arrive à la conclusion qu'analyser avec les enseignants leurs représentations ou les idées qu'ils entretiennent sur leur pratique leur permet d'évoluer en pleine conscience vers une maîtrise du déroulement des projets de formation qu'ils proposent aux étudiants. En d'autres termes, comme le précisait un enseignant consulté, il faut que l'accompagnement prenne en compte les représentations initiales du nouvel enseignant, tout comme lui-même doit tenir compte de celles de ses étudiants dans son enseignement.

Concrètement, puisque c'est d'abord à partir des difficultés éprouvées dans leur pratique que les nouveaux enseignants élaborent leurs points de vue sur celle-ci, ce sont ces difficultés qui devraient d'abord faire l'objet de discussion lors des activités d'accompagnement. Mais l'analyse de ce qu'ils considèrent comme leurs points forts ne doit pas pour autant être négligée, car il est important de s'assurer que ce sentiment d'aisance n'est pas illusoire. Bref, le décodage des perceptions que les nouveaux enseignants ont de leur pratique représente le moyen tout indiqué à la fois de leur faire réaliser où ils en sont dans leur processus d'insertion professionnelle et de les guider à travers les embûches du métier. Il est en effet crucial d'éviter qu'ils dissimulent leurs difficultés ou qu'ils cherchent à les résoudre en enracinant leur pratique dans la routine. Il faut les encourager à maintenir le cap sur leur idéal et à oser prendre des risques sur le plan pédagogique.

À la fin de cette recherche apparaît clairement l'importance pour les enseignants d'accorder une grande attention à leurs représentations tout au long de leur processus d'insertion et de leur évolution en enseignement, même si celles-ci sont difficiles à cerner et que le fait de les prendre en compte peut rendre plus complexe la démarche. Certes, il ne faut pas négliger l'intérêt manifesté par plusieurs enseignants interrogés pour des activités de formation ou des journées pédagogiques thématiques portant sur des besoins bien précis. Mais, compte tenu des exigences

grandissantes du travail de l'enseignant au collégial, nous croyons que l'accompagnement et le perfectionnement devraient d'abord viser à aider les enseignants à mieux travailler dans la complexité et l'incertitude, lesquelles, d'après Edgar Morin (1981) sollicitent la vigilance, l'innovation et la réflexion.

Terminons en rappelant que si notre recherche a mis en relief les représentations des nouveaux enseignants par rapport à la réforme au collégial et leurs convictions intimes concernant l'enseignement, elle a également soulevé de nombreuses questions concernant l'objet de notre étude. Il est à espérer que d'autres recherches permettront d'y répondre. Nous jugeons utile de rappeler ici quelques-unes des pistes mentionnées déjà au chapitre 5 ainsi que d'autres suggérées par certains des nouveaux enseignants consultés :

- mener une recherche analogue à la présente, sans rien changer aux objectifs ni à la méthodologie, mais en la faisant porter sur les représentations des enseignants du réseau collégial public, plutôt que privé ;
- analyser l'influence des critères d'embauche et des conditions de travail sur l'engagement manifesté par les enseignants, particulièrement ceux à statut précaire, dans leurs différentes zones d'intervention, tant au sein de leur collège que d'organismes externes ;
- analyser les différences entre le personnel enseignant féminin et masculin par rapport à la façon dont chaque groupe envisage la réussite des étudiants et aux moyens que chacun a tendance à préconiser pour soutenir ces derniers ;
- examiner le rapport entre la position des enseignants, anciens et nouveaux, provenant des trois secteurs d'enseignement, d'une part, relativement à la réforme au collégial ou à la mission des collèges, d'autre part, aux stratégies pédagogiques déployées en classe ;
- mettre en regard les avantages qu'offre la réforme au collégial, d'une part aux enseignants de la formation ordinaire, d'autre part, à ceux de la formation continue ;
- examiner les valeurs prônées par les collèges et celles mises en avant par les enseignants, et analyser comment celles-ci peuvent influencer sur la réussite des étudiants.

Cette recherche, par l'ensemble des résultats qu'elle a permis d'obtenir, constitue un inestimable réservoir d'informations tant pour les enseignants novices qui cherchent à approfondir leur compréhension du nouveau collégial et à progresser dans leur cheminement professionnel que pour les personnes qui agissent auprès d'eux à titre de conseillers ou de mentors. Compte tenu du renouvellement massif des enseignants du collégial et des transformations qui ont marqué la profession enseignante au cours des dernières années, cette recherche tombait à point.

ANNEXE 1 : L'EFFECTIF ÉTUDIANT

Le tableau 1 rend compte des fluctuations importantes qu'a connues l'effectif scolaire collégial depuis la création de ce réseau jusqu'en 2006.

Tableau 1 Nombre d'étudiants inscrits au collégial à l'enseignement ordinaire à temps plein et à temps partiel, selon le type de formation dans les établissements publics et privés pour chacun des semestres d'automne entre 1967 et 2005.

Année	Établissements privés				Établissements publics				Écoles gouv.	Total au collégial
	Secteur préu.	Secteur tech.	Autres ¹	Total	Secteur préu.	Secteur tech.	Autres	Total		
1967	N.D.	N.D.	N.D.	23 718	N.D.	N.D.	N.D.	14 077	N.D.	37 795
1970	N.D.	N.D.	N.D.	11 848	N.D.	N.D.	N.D.	67 324	31	79 203
1975	N.D.	N.D.	N.D.	14 743	N.D.	N.D.	N.D.	116 563	117	131 423
1980	10 040	6 606	304	16 950	69 580	80 640	33 251	183 471	1 444	201 865
1985	11 940	11 521	85	23 546	82 125	90 370	40 637	213 132	1 657	238 335
1990	11 314	13 852	0	25 166	79 432	82 533	46 740	208 705	1 608	235 479
1995	9 618	17 665	131	27 414	83 595	101 555	27 334	212 484	1 973	241 871
2000	6 769	17 944	460	25 173	72 591	100 163	13 491	186 245	2 000	213 418
2005	6 285	11 529	141	17 955	73 895	86 238	9 532	169 665	1 637	189 257

Sources : Statistiques de l'éducation, Édition 1985 à 2006 ; recueil d'informations statistiques sur l'enseignement collégial, Direction générale de l'enseignement collégial, octobre 1992 ; deux tableaux non publiés sur l'évolution de l'effectif scolaire de 1960-1961 à 1984-1985, Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (MELS, 2007b).

Pour ce qui est du réseau collégial privé, si, à la création de cet ordre d'enseignement en 1967, les étudiants sont plus nombreux que ceux du secteur, on observe que, déjà en 1970-1971, seulement 15 % des étudiants de niveau collégial fréquentent un établissement privé, et que cette proportion continue de se réduire, dépassant à peine les 9 % en 2005-2006. Par ailleurs, si on observe la répartition de l'effectif scolaire entre les filières de formation, on découvre que pour le réseau public, bon an mal an, il y a environ 14 % plus d'étudiants dans le secteur technique. En ce qui concerne les étudiants du réseau privé, alors que, en 1980, seulement 40 % d'entre eux choisissaient la formation technique contre près de 60 %

¹ Cette catégorie regroupe les étudiants inscrits dans le programme Accueil et intégration (1993), hors programme et ceux pour qui l'information n'est pas spécifiée. Deux ans après sa mise en place, le programme Accueil et d'intégration accueillait à peu près 6 % de l'effectif étudiant et ce pourcentage est porté à 7,7 % en 2005-2006. Ces statistiques reflètent la nouvelle mission orientante confiée au collégial lors de la réforme de 1993 : dorénavant le processus d'orientation scolaire et professionnelle ou l'encadrement de « la maturation vocationnelle », pour reprendre les mots utilisés par le CSÉ (1995), fait partie des mandats des collèges.

pour l'enseignement pré-universitaire, la proportion s'est carrément inversée au cours des années suivantes.

Concernant les prévisions à propos de l'évolution de l'effectif scolaire inscrit à temps plein entre 2006 et 2015, les indicateurs démontrent que, dans le réseau public de l'enseignement collégial, après une progression de moins en moins accentuée jusqu'en 2009-2010, les inscriptions à temps plein diminueront progressivement jusqu'en 2015. Par contre, ainsi que le faisait ressortir le tableau 1, le réseau privé, qui a connu une forte baisse de son effectif global de 2000 à 2005, devrait conserver sensiblement le même nombre d'étudiants à partir de 2006, du moins pour ce qui est des inscrits à temps plein (MELS, 2006). Cette chute de l'effectif scolaire collégial survenue au début du millénaire est due en grande partie à la dénatalité, à la diminution et au vieillissement de la population ainsi qu'à l'exode des jeunes (Confédération des syndicats nationaux, 2005), ce dernier facteur n'étant pas sans lien avec le fait que les cégeps en région sont les plus durement touchés. Cette décroissance suscite rapidement l'inquiétude au sein de l'ensemble du réseau collégial : dès 2002, un regroupement de syndicats d'enseignants de cégeps sonne l'alarme, redoutant de sérieuses répercussions sur le réseau. Ces craintes se confirment puisqu'on assiste par la suite à une fermeture d'options en enseignement technique, laquelle met en péril la survie de programmes, voire d'établissements et, par ricochet, oblige leurs enseignants à se réorienter. De plus, les établissements collégiaux voient compromise leur capacité de jouer un rôle significatif au sein des collectivités où ils sont implantés, tant sur le plan économique, et social que culturel.

Cherchant à atténuer ces conséquences, les établissements se mettent à réclamer des autorités gouvernementales davantage de latitude dans leur administration et la gestion de leurs programmes d'études (Fédération des Cégeps, 2004). Cette plus grande marge de manœuvre a toutefois pour corollaires un accroissement de leurs responsabilités en matière de recrutement et de financement ainsi qu'une intensification de la concurrence entre les établissements. Ceux-ci, tout en redoublant d'imagination dans leurs efforts pour améliorer les programmes qu'ils dispensent et les rendre plus attrayants, multiplient les demandes pour l'implantation de nouveaux programmes en formation régulière et, surtout, en formation continue. Le foisonnement des programmes d'attestation d'études collégiales (AEC) qui s'ensuit entraîne l'embauche de nombreux chargés de cours dans ce secteur et, du même coup, un accroissement de leur proportion au sein de l'effectif enseignant. Les données dont nous disposons ne nous indiquent pas si tel est aussi le cas en formation ordinaire.

ANNEXE 2 : LA DIPLOMATION DES CÉGÉPIENS

Incertains de leur orientation, les étudiants doivent souvent changer de programme², ce qui prolonge indûment la durée de leurs études et, dans bien des cas, compromet leurs chances d'obtenir un diplôme. Pour la formation pré-universitaire, les statistiques du Ministère (MELS, 2007b) démontrent que c'est au milieu des années 1990 que la durée moyenne des études est à son maximum et que le taux de diplomation atteint son plus bas niveau, soit 64,7 %. Depuis 1999-2000, si on se réfère à ces deux indicateurs, on observe une légère amélioration : en 1990-1991, seulement 40,5 % des étudiants, sexes confondus, font leurs études collégiales dans le délai prévu (comparativement à 44,3 % en 2004-2005), et 70,8 % terminent leur cours en cinq ans ou moins en 1990-1991 (comparativement à 72,8 % en 2004-2005). Quant au pourcentage d'étudiants ayant obtenu leur diplôme d'études collégiales (DEC) en formation pré-universitaire, peu importe le nombre d'années aux études collégiales, il appert que depuis 1990-1991, il varie très peu (71,4 % en 1990-1991 comparativement à 72,1 % en 2004-2005).

Pour la formation technique, on observe le même phénomène. C'est au milieu des années 1990 que le taux de diplomation dans cette filière atteint son plus bas niveau et que le délai nécessaire pour obtenir le diplôme est le plus long ; depuis les années 2000, la situation révélée par ces deux indicateurs s'améliore. Ainsi, quoique, en 2004-2005, le taux de diplomation ait baissé légèrement comparativement à l'année précédente (63,2 %), il atteint 62,3 %, sans égard au temps pris pour l'obtenir par les étudiants, sexes confondus, comparativement à 58,6 % en 1990-1991. Les statistiques révèlent également que, toujours en 2004-2005, seulement 34,1 % des étudiants et étudiantes obtiennent leur DEC dans le temps alloué de trois ans, tandis que, en 1990-1991, ce taux n'était que de 29,6 %. En ce qui a trait à la proportion des étudiants qui ont prolongé leurs études collégiales et obtenu leur diplôme en moins de 5 ans, les statistiques du MELS indiquent que celle-ci est passée de 51,1 % en 1990-1991 à 55,4 % en 2004-2005.

Somme toute, il apparaît que malgré les variations qui peuvent se produire d'une année à l'autre sur le plan de la diplomation, le taux enregistré au fil des ans indique une amélioration à ce chapitre. Ainsi, il y aurait 3,7 % plus d'étudiants ayant obtenu leur DEC en 2004-2005 qu'en 1990-1991. Par contre, entre le secteur préuniversitaire et le secteur technique, on enregistre un écart du taux de diplomation d'environ 10 %.

² Dans la décennie 1980, d'après une étude du MEQ (1992, p. 28), un étudiant sur trois change de programme lors de son passage dans un établissement collégial. Une enquête du CSE (1995) révèle qu'une minorité de 20 % des collégiens avaient un projet scolaire relativement précis, que 50 % d'entre eux se cherchaient toujours une voie au moment de leur inscription et qu'ils la trouvaient durant leur deuxième année au collégial ou à l'université. Environ 25 % des étudiants ignoraient même pourquoi ils fréquentaient le collégial.

ANNEXE 3 : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENTREVUE INSTRUMENTALE

REPRÉSENTATIONS DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DU RENOUVEAU COLLÉGIAL ET DE SES EXIGENCES

Recherche PAREA

Hélène Tardif, chercheure principale,
Marco Gilbert et Éric Richard, cochercheurs
(2006-2008)

Bonjour,

Comme il vous a été spécifié lors de l'entrevue semi-dirigée que nous avons eue avec vous, cette recherche vise à décrire les représentations des nouveaux enseignants du réseau collégial privé à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences et à identifier les préoccupations de ces enseignants à son sujet.

Votre contribution à cette entrevue instrumentale a apporté une meilleure compréhension des connaissances, des résistances et des applications d'un nouvel enseignant à l'égard de la réforme au collégial. Pour préserver le caractère confidentiel des données, nous vous avons informé que votre nom n'apparaîtrait à aucun moment dans notre rapport et lors de la diffusion des résultats de la recherche. Votre entrevue a été retranscrite et ce document écrit sera détruit à la fin de cette recherche. En tout temps, vous pouvez obtenir des renseignements auprès des chercheurs ou demander de ne pas considérer les informations que vous nous avez fournies.

Nous vous invitons à lire attentivement la deuxième section de cette lettre avant de la signer et de nous la retourner dûment remplie.

Nous vous remercions de nous avoir donné votre avis par rapport aux questions de la recherche.

Soyez assuré(e) que votre participation demeure précieuse pour nous.

Hélène Tardif
Chercheure principale

Marco Gilbert
Cochercheur

Éric Richard
Cochercheur

Au début de l'entrevue semi-dirigée à laquelle j'ai participé,

je reconnais avoir été informé(e) de la recherche effectuée par les chercheurs Hélène Tardif, Marco Gilbert et Éric Richard dont les buts visent à décrire les représentations des nouveaux enseignants du collégial à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences et à identifier leurs préoccupations à son sujet.

Je reconnais avoir été informé(e) des méthodes de collectes de données retenues pour la recherche.

Je reconnais avoir été informé(e) du but de l'entrevue semi-dirigée, de sa durée et de la façon précise dont celle-ci se déroulera.

Il m'a été assuré que mes réponses seront utilisées uniquement dans le but de recherche.

J'ai été informé(e) de mon droit de me retirer en tout temps des entrevues collectives.

J'ai été informé(e) de la façon dont mon anonymat et la confidentialité de mes propos seront protégés.

J'ai accepté de participer à cette rencontre portant sur les représentations des nouveaux enseignants à l'égard de la Réforme au collégial et de ses exigences.

J'ai accepté d'être enregistré(e) pour toute la durée de la rencontre.

Je sais que je peux en tout temps communiquer avec l'un ou l'autre chercheur (tardifh@cndf.qc.ca ; gilbertm01@cndf.qc.ca ; richarde@cndf.qc.ca) pour toute question ou clarification que je jugerai nécessaire pour une meilleure participation à cette recherche.

Date

Signature

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
POUR LA VALIDATION DU QUESTIONNAIRE**

**REPRÉSENTATIONS DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS
À L'ÉGARD DE LA RÉFORME AU COLLÉGIAL ET DE SES EXIGENCES**

Recherche PAREA
Hélène Tardif, chercheure principale,
Marco Gilbert et Éric Richard, cochercheurs
(2006-2008)

Bonjour,

Cette recherche vise à décrire les représentations des nouveaux enseignants du réseau collégial privé à l'égard de la Réforme au collégial et de ses exigences et à identifier leurs préoccupations à son sujet.

Votre contribution à cette recherche apportera une meilleure compréhension des connaissances, des résistances et des applications d'un nouveau professeur à l'égard de cette Réforme. Nous vous invitons donc, dans un premier temps, à remplir ce questionnaire et, dans un deuxième temps, à nous partager vos impressions sur lui. Cette double activité nous permettra de mesurer la validité de ce questionnaire. Seule l'équipe de recherche prendra connaissance de vos réponses et de vos commentaires. Pour préserver le caractère confidentiel de vos commentaires, l'anonymat est de rigueur. Lors de la diffusion des résultats, aucun nom n'apparaîtra dans le rapport. Le questionnaire que vous avez rempli sera détruit à la fin de cette recherche. En tout temps, vous pouvez obtenir des renseignements auprès des chercheurs ou demander de ne pas considérer les informations que vous nous avez fournies.

Nous vous invitons à lire attentivement la deuxième section de cette lettre avant de la signer.

Nous vous remercions de nous donner votre avis par rapport aux questions de la recherche.

Soyez assurés que votre participation est précieuse pour nous.

Hélène Tardif
Chercheure principale

Marco Gilbert
Cochercheur

Éric Richard
Cochercheur

**FORMULE DE CONSENTEMENT
POUR LE QUESTIONNAIRE**

Je reconnais avoir été informé(e) de la recherche effectuée par les chercheurs Hélène Tardif, Marco Gilbert et Éric Richard, dont les buts visent à décrire les représentations des nouveaux enseignants du collégial à l'égard de la Réforme au collégial et de ses exigences et à identifier leurs préoccupations à son sujet.

Je reconnais avoir été informé(e) des méthodes de collectes de données retenues pour la recherche et avoir été informé(e) du but du questionnaire. Il m'a été assuré que mes réponses au questionnaire ne seront utilisées uniquement dans le but de recherche et que mon document sera détruit à la fin de la recherche.

J'ai été informé(e) de la façon dont mon anonymat et la confidentialité de mes réponses seront protégés.

J'accepte de répondre au questionnaire portant sur les représentations des nouveaux enseignants à l'égard de la Réforme au collégial et de ses exigences.

Je sais que je peux en tout temps communiquer avec l'un ou l'autre chercheur (tardifh@cndf.qc.ca ; gilbertm01@cndf.qc.ca ; richarde@cndf.qc.ca) pour toute question ou clarification que je jugerai nécessaire pour une meilleure participation à cette recherche.

Date

Signature

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENTREVUE ÉVALUATIVE

REPRÉSENTATIONS DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE LA RÉFORME AU ET DE SES EXIGENCES

Recherche PAREA (2006-2008)
Hélène Tardif, chercheure principale,
Marco Gilbert et Éric Richard, cochercheurs

Bonjour,

Nous menons une recherche sur vos perceptions en tant que nouvel enseignant du réseau collégial privé à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences et sur vos préoccupations à son sujet. Pour cette recherche, un nouvel enseignant répond au fait que vous êtes engagé(e) au collégial depuis la mise en place du programme par compétences dans lequel vous œuvrez ou depuis le renouveau de la formation générale. Cette recherche est subventionnée 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).

Votre contribution à cette entrevue apportera une compréhension de vos connaissances par rapport à la réforme au collégial, de sa mise en œuvre et des difficultés que vous éprouvez. Cette entrevue sera enregistrée et retranscrite afin d'analyser son contenu et ce document écrit sera détruit à la fin de la recherche. Pour préserver le caractère confidentiel des données, votre nom n'apparaîtra à aucun moment dans notre rapport et lors de la diffusion des résultats de la recherche. En tout temps, vous pouvez obtenir des renseignements auprès de l'équipe de chercheurs ou demander de ne pas considérer les informations que vous nous avez fournies.

Nous vous invitons à lire attentivement la deuxième section de cette lettre avant de la signer et de nous la remettre dûment remplie à la fin de cette entrevue.

Nous vous remercions de nous donner votre avis au cours de cette entrevue.

Hélène Tardif
Chercheure principale

Marco Gilbert
Cochercheur

Éric Richard
Cochercheur

Au début de l'entrevue collective à laquelle j'ai participé,

Je reconnais avoir été informé(e) de la recherche effectuée par les chercheurs Hélène Tardif, Marco Gilbert et Éric Richard et des buts visés, soit décrire les représentations des nouveaux enseignants du collégial à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences et identifier leurs préoccupations à son sujet.

Je reconnais avoir été informé(e) des méthodes de collectes de données retenues pour la recherche.

Je reconnais avoir été informé(e) du but de cette entrevue, de sa durée et de la façon précise dont celle-ci se déroulera. Puisque je participe à analyser certains résultats, je m'engage à ne pas les divulguer avant la publication du rapport de recherche.

Il m'a été assuré que mes réponses seront utilisées uniquement dans le but de cette recherche.

J'ai été informé(e) de mon droit de me retirer en tout temps de l'entrevue collective.

J'ai été informé(e) de la façon dont l'anonymat et la confidentialité de mes propos seront protégés.

J'ai accepté de participer à cette rencontre portant sur les représentations des nouveaux enseignants à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences.

J'ai accepté d'être enregistré(e) pour toute la durée de la rencontre.

Je sais que je peux en tout temps communiquer avec l'un ou l'autre chercheur (tardifh@cndf.qc.ca ; gilbertm01@cndf.qc.ca ; richarde@cndf.qc.ca) pour toute question ou clarification que je jugerai nécessaire pour une meilleure participation à cette recherche.

Date

Signature

ANNEXE 4 : SCHEMA D'ENTREVUE INSTRUMENTALE

I. LE NOUVEL ENSEIGNANT ET L'ORDRE COLLÉGIAL

But de la section : La vision de l'institution collégiale par le nouvel enseignant (sens et utilité du collège, situation sociale et enjeux).

- 1) D'après vous, pourquoi les cégeps ont été créés ?
- 2) En quoi les cégeps ont-ils été utiles ou sont-ils utiles pour le Québec ?
 - a) Par rapport à la société en général ?
 - b) par rapport à leur communauté ?
 - c) par rapport au marché du travail ?
- 3) Sur quels plans pensez-vous que les cégeps ont évolué depuis leur création ?
 - a) sur le plan de leur mission ?
 - b) sur le plan de la clientèle ?
 - c) sur le plan des programmes ?
- 4) Quelles sont les priorités, les enjeux ou les défis des cégeps ?
 - a) Quelles devraient être leurs priorités, leurs enjeux ou leurs défis ?
- 5) Que font faire les cégeps pour assurer la qualité de leur enseignement ?
 - a) Que devrait faire les cégeps pour assurer la qualité de leur enseignement ?
- 6) Considérant les informations que vous venez d'évoquer, comment vous êtes-vous renseigné(e) sur les cégeps?

II. LE NOUVEL ENSEIGNANT ET LE RÉFORME AU COLLÉGIAL

But de la section : Les représentations du nouvel enseignant sur la réforme au collégial (fondements, sens et utilité de la réforme / position, attentes et besoins du nouvel enseignant).

- 1) On voulait vous rencontrer parce qu'on vous identifie comme un nouvel enseignant. Comment vous sentez-vous d'être considéré comme nouvel enseignant ?
 - a) On vous identifie surtout comme nouvel enseignant à cause de la réforme au collégial. Comment vous sentez-vous d'être considéré dans cette position ?
- 2) Que signifie pour vous la réforme au collégial de façon générale ?
 - a) par rapport aux enseignants ?
 - b) par rapport à l'enseignement ?
 - c) par rapport aux élèves ?
 - d) par rapport aux programmes ?
 - e) sur le plan de la responsabilité des cégeps ?
 - f) sur d'autres plans (préciser) ?

- 3) La réforme au collégial :
 - a) Quand en avez-vous entendu parler pour la première fois ?
 - b) Dans le quotidien, dans quelles circonstances en entendez-vous parler ?
 - c) Avec qui vous arrive-t-il d'en discuter ?
 - d) Comment en entendez-vous parler ?
 - e) Comment en parlez-vous ?
- 4) Dans l'application de la réforme au collégial, quelles sont vos attentes
 - a) vis-à-vis le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport ?
 - b) vis-à-vis les cégeps ?
 - c) vis-à-vis les collègues enseignants ? Le personnel cadre ?
 - d) vis-à-vis les étudiants ?
- 5) Quelle devrait être la latitude des cégeps dans l'élaboration de leurs programmes ?
- 6) Quels sont vos besoins par rapport à la réforme au collégial ?
- 7) Quels liens faites-vous entre les nouveaux enseignants et la réforme au collégial ?

III. LE NOUVEL ENSEIGNANT DANS L'INSTITUTION COLLÉGIALE

But de la section : la perception du nouvel enseignant sur son identité professionnelle (son histoire, sa motivation et son intégration à la profession, sa perception du travail d'enseignant au collégial et ses préoccupations professionnelles).

- 1) Qu'est-ce qui vous motive à enseigner au niveau collégial ?
 - a) Qu'est-ce qui vous motive à enseigner à ce collège-ci plus précisément ?
- 2) Quel est votre formation?
 - a) Quel est votre cheminement professionnel ?
 - b) Quel est votre plan de carrière ?
 - c) Pour quelles raisons pensez-vous qu'on vous a engagé ?
- 3) Pourriez-vous nous préciser
 - a) votre statut (permanent, temps plein, temps partiel, chargé de cours) ?
 - b) les collèges dans lesquels vous travaillez ou vous avez travaillé ?
 - c) les départements dans lesquels vous travaillé ou vous avez travaillé ?
 - d) les différents secteurs d'enseignement (formation générale, pré-universitaire, technique, AEC) dans lesquels vous travaillé ou vous avez travaillé ?
- 4) En quoi votre statut influence-t-il votre implication
 - a) dans votre travail d'enseignant ?
 - b) auprès des étudiants ?
 - c) dans votre département ?
 - d) dans le collège ?
 - e) dans l'application de la réforme ?
- 5) Que se passe-t-il pour vous depuis que vous êtes dans ce collège ?

- a) Quels sont les défis et les difficultés que vous avez rencontrés ? Pouvez-vous en donner des exemples ?
 - b) Quels étaient vos besoins lors de votre engagement ? Sont-ils les mêmes ? Pourquoi ?
 - c) Que fait votre collègue pour les nouveaux enseignants ?
 - i. Qu'en pensez-vous ?
 - ii. Est-ce suffisant ou est-ce trop ?
 - d) Quels ont été les mesures de soutien pour vous venir en aide ? En quoi vous ont-elles aidé ?
 - e) Que devrait faire votre cégep pour les nouveaux enseignants par rapport à la réforme ?
- 6) Quelles différences faites-vous entre les nouveaux enseignants et les anciens
- a) par rapport aux étudiants ?
 - b) par rapport à l'enseignement ?
 - c) par rapport au cégep ?
 - d) par rapport à la réforme au collégial ?
- 7) Comment voyez-vous le fait que la réforme au collégial reposera sur les nouveaux enseignants d'ici quelques années ?

IV. LE NOUVEL ENSEIGNANT ET L'APPLICATION DE LA RÉFORME AU COLLÉGIAL

But de la section : les liens du nouvel enseignant avec la réforme au collégial, son enseignement et ses étudiants.

- 1) Quel est le rôle de l'enseignant du collégial en 2006 ?
 - a) Quelles devraient être ses priorités ?
- 2) Comment vous définissez-vous en tant qu'enseignant ?
 - a) Comment définissez-vous un enseignant professionnel ?
 - b) Comment définissez-vous un enseignant qui a la vocation ?
- 3) Que connaissez-vous des programmes et des profils d'étude qu'offre votre cégep ?
 - a) Comment se distingue(nt)-il(s) de ceux offerts dans d'autres cégeps ?
 - b) Quelle est la place de votre discipline
 - i. dans le cheminement des étudiants ?
 - ii. dans le ou (les) programme(s) ?
 - iii. dans votre cégep ?
 - iv. par rapport à la réforme au collégial ?
- 4) Quelles sont vos préoccupations par rapport à votre pratique enseignante ?
- 5) Quelles sont vos préoccupations au sujet de l'approche-programme ?
- 6) Quelles sont vos préoccupations au sujet de l'approche par compétences ?
- 7) Quelles sont vos préoccupations au sujet d'une formation générale de base ?
- 8) Quelles sont vos préoccupations par rapport à la réussite au collégial ?

- a) par rapport à l'accessibilité aux études supérieures ?
 - b) par rapport au maintien de la qualité de l'enseignement au collégial ?
- 9) Comment voyez-vous les cégépiens d'aujourd'hui ?
- a) Que pensez-vous d'eux ?
- 10) Quelles sont vos préoccupations en ce qui a trait aux étudiants ?
- 11) Quelles sont vos préoccupations au sujet de l'évaluation des apprentissages ?
- 12) Appliquez-vous des éléments de la réforme au collégial ? Lesquels ? Comment ?

CONCLUSION

- 1) Quand vous avez appris qu'une recherche s'intéressait à votre point de vue par rapport à la réforme au collégial, quelle fut votre réaction ?
- 2) À la suite de cette entrevue, quelles sont maintenant vos réactions par rapport à la réforme au collégial ? Par rapport au sujet de la recherche ?
- 3) À qui voulez-vous faire des recommandations au sujet de l'application de la réforme au collégial ?
- 4) Quelles sont ces recommandations de façon générale ?
- a) par rapport aux priorités ou aux défis des cégeps ?
 - b) par rapport à la réussite des élèves ?
 - c) par rapport aux enseignants ?
- 5) Avez-vous autre chose à ajouter pour compléter notre entretien ?

Nous vous remercions...

Hélène Tardif, chercheuse principale
Éric Richard, cochercheur
Marco Gilbert, cochercheur

Campus Notre-Dame-de-Foy, 8 janvier 2007

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE³

ENQUÊTE

**AUPRÈS DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL PRIVÉ
PAR RAPPORT À LA RÉFORME AU COLLÉGIAL ET À SES EXIGENCES**

Recherche PAREA



Équipe de recherche

Hélène Tardif, Marco Gilbert et Éric Richard

Août 2007

**La date finale pour remettre
le questionnaire est
le 31 août 2007**

³ La version anglaise du questionnaire d'enquête est disponible sur demande.

INFORMATIONS

Comprendre votre point de vue sur la réforme au collégial est la pierre angulaire de notre recherche. Nous vous invitons donc à répondre à ce questionnaire avec le plus de spontanéité possible. Il vous faudra environ **une vingtaine de minutes** pour le compléter. Pour chaque question, veuillez répondre aux énoncés correspondants selon une des façons suivantes :

- en encerclant le chiffre qui correspond à la réponse choisie ;
- en inscrivant tous les choix possibles de réponses quand cela est indiqué ;
- en marquant d'un « X » la case qui répond le mieux à la question ;
- en inscrivant une réponse très brève lorsque demandé.

Puisqu'aucune réponse n'est meilleure qu'une autre, nous apprécierions que vous répondiez à tous les énoncés selon les échelles proposées.

Nous garantissons que les réponses que vous fournirez demeureront confidentielles et ne serviront qu'aux fins de cette recherche. En aucun cas, il ne sera possible de vous identifier dans notre rapport de recherche.

Hélène Tardif, chercheuse principale

Marco Gilbert, cochercheur

Éric Richard, cochercheur

**DANS CE DOCUMENT, L'EMPLOI DU MASCULIN N'A POUR SEUL BUT
QUE D'ALLÉGER LE TEXTE.**

LA RÉFORME AU COLLEGIAL

1) Dans quelle circonstance avez-vous entendu parler de la Réforme au collégial pour la **première fois** ? (Faites un « X » dans la case qui répond le mieux à la question.)

- 1 Lors de ma formation universitaire
- 2 En lisant des articles spécialisés sur le sujet
- 3 Lors de mon entrevue d'embauche
- 4 En discutant avec mes collègues enseignants
- 5 En discutant avec d'autres membres du personnel (direction, professionnel)
- 6 Par les médias
- 7 En étant sollicité pour participer à la présente recherche
- 8 Autre, précisez : _____

2) Présentement, quelle **importance** accordez-vous aux **sources de renseignements** suivantes pour vous documenter sur la réforme au collégial ? (Encerlez le chiffre qui correspond à la réponse choisie pour chaque énoncé.)

	Aucunement important 1	Peu important 2	Important 3	Très important 4
1. L'Internet	1	2	3	4
2. La Direction des études	1	2	3	4
3. La lecture d'ouvrages ou d'articles sur le sujet	1	2	3	4
4. Le coordonnateur du département ou du programme	1	2	3	4
5. Le milieu universitaire	1	2	3	4
6. Les chercheurs du collégial	1	2	3	4
7. Les collègues du département ou du programme	1	2	3	4
8. Les enseignants d'autres collèges	1	2	3	4
9. Les enseignants en dehors du département ou du programme	1	2	3	4
10. Les experts du marché du travail	1	2	3	4
11. Les formations d'appoint (perfectionnement, conférences, journées pédagogiques, etc.)	1	2	3	4
12. Les professionnels du collège	1	2	3	4

- 3) Voici une liste d'interventions qui relèvent des collèges et qui servent à répondre aux objectifs de la réforme au collégial. Quelle *importance* les collèges devraient-ils accorder à chacune de ces interventions ? (Encerclez le chiffre qui correspond à la réponse choisie pour chaque énoncé.)

	Aucunement important 1	Peu important 2	Important 3	Très important 4
1. Accentuer l'intégration de la formation générale commune dans les programmes	1	2	3	4
2. Arrimer les programmes techniques aux besoins des milieux de travail	1	2	3	4
3. Décerner des sanctions intermédiaires correspondant à une partie significative du parcours menant à l'obtention du DEC	1	2	3	4
4. Définir des conditions particulières d'admission au DEC (reconnaissance des acquis, passage du DEP au DEC, retour aux études, étudiants étrangers, etc.)	1	2	3	4
5. Développer des programmes conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC)	1	2	3	4
6. Développer l'approche par compétences dans la perspective du développement intégral de l'élève	1	2	3	4
7. Établir des partenariats avec d'autres établissements d'enseignement du Québec et d'ailleurs	1	2	3	4
8. Être autonome dans la gestion des programmes et dans l'agencement des compétences de ces programmes	1	2	3	4
9. Faciliter le passage du secondaire au collégial par des mesures d'intégration et d'aide à la réussite	1	2	3	4
10. Faciliter les changements de programme durant le DEC en considérant les apprentissages déjà acquis	1	2	3	4
11. Favoriser l'orientation des étudiants vers des programmes en demande par le marché du travail	1	2	3	4
12. Favoriser les compétences pédagogiques des enseignants	1	2	3	4
13. Harmoniser les formations collégiale et universitaire	1	2	3	4
14. Maintenir des standards élevés pour la sanction des études (épreuve uniforme en langue d'enseignement, épreuve synthèse de programme)	1	2	3	4
15. Mettre de l'avant l'approche-programme	1	2	3	4
16. Satisfaire aux évaluations de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC)	1	2	3	4
17. Soutenir dans leurs apprentissages les étudiants ayant des besoins particuliers	1	2	3	4
18. Soutenir la motivation et la persévérance scolaires jusqu'à la diplomation	1	2	3	4

- 4) Voici une liste de stratégies pédagogiques préconisées par la réforme au collégial. Certains enseignants considèrent leur application relativement difficile. Quel degré de *difficulté* percevez-vous dans l'application de chacune de ces stratégies ? (Encerclez le chiffre qui correspond à la réponse choisie pour chaque énoncé.)

	Aucunement difficile 1	Peu difficile 2	Difficile 3	Très difficile 4
1. Avoir une vision d'ensemble d'un programme de façon à assurer une formation progressive des compétences	1	2	3	4
2. Concevoir des activités axées sur l'intégration des apprentissages (résolution de problèmes, tâche complexe, tâche intégratrice, etc.)	1	2	3	4
3. Déterminer des activités adaptées aux capacités d'apprentissage des étudiants	1	2	3	4
4. Développer des compétences personnelles chez les étudiants	1	2	3	4
5. Développer des compétences sociales chez les étudiants	1	2	3	4
6. Développer des habiletés intellectuelles complexes (analyse, synthèse, etc.) chez les étudiants	1	2	3	4
7. Développer une formation centrée sur les étudiants et non sur le contenu	1	2	3	4
8. Enseigner en fonction du développement des compétences	1	2	3	4
9. Favoriser chez les étudiants des stratégies d'apprentissage (cognitives, affectives, de gestion, métacognitives)	1	2	3	4
10. Favoriser un enseignement concerté entre la formation générale et la formation spécifique d'un programme (approche-programme)	1	2	3	4
11. Mettre en place des formules pédagogiques qui tiennent compte des particularités d'un programme (alternance travail-études, cours intensifs, stages, etc.)	1	2	3	4
12. Mettre en place des moyens pédagogiques pour favoriser le transfert des apprentissages	1	2	3	4

- 5) Voici une liste d'engagements relevant des enseignants qui favoriseraient l'implantation de la réforme au collégial. Certains de ces engagements peuvent être difficiles à réaliser. *Quel degré de difficulté percevez-vous pour chacun d'entre eux ? (Encerclez le chiffre qui correspond à la réponse choisie pour chaque énoncé.)*

	Aucunement difficile 1	Peu difficile 2	Difficile 3	Très difficile 4
1. Accompagner les étudiants qui éprouvent des difficultés	1	2	3	4
2. Adapter les cours en fonction des buts d'un programme	1	2	3	4
3. Adhérer à la Politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages (PIEA)	1	2	3	4
4. Amener les étudiants à trouver une application pratique à chacun des cours	1	2	3	4
5. Analyser la pratique enseignante au regard des stratégies d'enseignement	1	2	3	4
6. Assister en classe les étudiants non motivés	1	2	3	4
7. Assurer une disponibilité aux étudiants en dehors de la classe	1	2	3	4
8. Certifier le degré de maîtrise des compétences d'un cours pour chaque étudiant	1	2	3	4
9. Composer avec la diversité sociale et culturelle des étudiants dans la classe	1	2	3	4
10. Corriger les travaux basés sur l'acquisition des compétences	1	2	3	4
11. Discuter avec d'autres enseignants au sujet de l'enseignement et des évaluations	1	2	3	4
12. Employer l'évaluation formative	1	2	3	4
13. Être à l'aise avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)	1	2	3	4
14. Faire profiter de son expertise disciplinaire en classe	1	2	3	4
15. Gérer le temps des activités durant le cours	1	2	3	4
16. Maintenir des exigences élevées à l'égard des compétences du cours	1	2	3	4
17. Maintenir l'ordre dans la classe	1	2	3	4
18. Participer à des projets avec les autres enseignants	1	2	3	4

	Aucunement difficile 1	Peu difficile 2	Difficile 3	Très difficile 4
19. Préparer des activités d'apprentissage basées sur l'acquisition des compétences	1	2	3	4
20. Prendre en compte les commentaires des étudiants au sujet de l'enseignement et des évaluations	1	2	3	4
21. S'instrumenter dans l'évaluation des compétences	1	2	3	4
22. Tenir compte des décisions départementales dans le cadre des cours	1	2	3	4
23. Varier les stratégies d'enseignement (projet en partenariat, tâche intégratrice, NTIC, exposé oral, démonstration, travail interactif, etc.)	1	2	3	4

6) Vous sentez-vous suffisamment **formé** pour appliquer la réforme au collégial ? (Faites un « X » dans la case qui répond le mieux à la question.)

1 Oui 2 Non

7) Avez-vous besoin, à votre arrivée dans ce collège, **d'être sensibilisé** à la réforme au collégial ? (Faites un « X » dans la case qui répond le mieux à la question.)

1 Oui 2 Non

8) Êtes-vous favorable à l'idée de **recevoir de l'accompagnement continu** au sujet de la réforme au collégial ? (Faites un « X » dans la case qui répond le mieux à la question.)

1 Oui 2 Non

9) Vous sentez-vous suffisamment **informé** au sujet de la réforme au collégial ? (Faites un « X » dans la case qui répond le mieux à la question.)

1 Oui 2 Non

LE NOUVEL ENSEIGNANT

- 10) Voici une liste de **conditions de travail** qui pourraient faciliter l'application de la réforme chez un nouvel enseignant. **Quelle importance** accordez-vous à chacune de ces conditions de travail ? (Encerclez le chiffre qui correspond à la réponse choisie pour chaque énoncé.)

	Aucunement important 1	Peu important 2	Important 3	Très important 4
1. Assouplir la convention collective de sorte qu'il puisse compléter sa tâche d'enseignement avec d'autres tâches	1	2	3	4
2. Bénéficier de mesures d'accueil et d'intégration par le collègue	1	2	3	4
3. Bénéficier des conditions de travail adaptées au programme par compétences (le ratio des étudiants; des salles de classe et du matériel adéquats, etc.)	1	2	3	4
4. Connaître assez à l'avance la tâche d'enseignement	1	2	3	4
5. Obtenir de la reconnaissance par rapport au travail accompli	1	2	3	4
6. Obtenir une stabilité d'emploi dans le collège (cours, nombre d'heures, etc.)	1	2	3	4
7. S'assurer de la disponibilité de la Direction	1	2	3	4

- 11) Voici une liste de **préoccupations professionnelles** qu'un nouvel enseignant du collégial peut intégrer à sa démarche s'il veut répondre aux exigences de la réforme au collégial. **Quelle importance** accordez-vous à chacune de ces préoccupations ? (Encerclez le chiffre qui correspond à la réponse choisie pour chaque énoncé.)

	Aucunement important 1	Peu important 2	Important 3	Très important 4
1. Collaborer à la conception de nouveaux programmes dans des secteurs de pointe	1	2	3	4
2. Contribuer à la formation globale de l'étudiant	1	2	3	4
3. Contribuer à la maîtrise de la langue d'enseignement chez les étudiants	1	2	3	4
4. Entretenir de bons rapports avec les étudiants	1	2	3	4
5. Faire partie d'un programme de mentorat ou d'accompagnement pédagogique	1	2	3	4
6. Gérer toutes les facettes de la tâche enseignante	1	2	3	4

	Aucunement important 1	Peu important 2	Important 3	Très important 4
7. Maintenir des contacts avec le marché du travail	1	2	3	4
8. Maîtriser les compétences requises pour l'exercice de la profession enseignante (les compétences disciplinaires, relationnelles, pédagogiques)	1	2	3	4
9. Promouvoir l'ouverture aux différences sociales et culturelles dans les cours	1	2	3	4
10. Promouvoir la culture dans les cours	1	2	3	4
11. Recevoir une évaluation formative de la pratique d'enseignement	1	2	3	4
12. S'impliquer dans les mesures favorisant la réussite des étudiants	1	2	3	4
13. S'informer sur l'application de la réforme dans le collège	1	2	3	4
14. S'informer sur les particularités et sur les programmes du collège	1	2	3	4
15. Satisfaire aux exigences de la tâche de l'enseignant en tenant compte des principes de la réforme	1	2	3	4
16. Se perfectionner en relation avec les compétences (planification, réalisation, évaluation)	1	2	3	4
17. Se situer par rapport aux valeurs éducatives du collège et celles de la société	1	2	3	4
18. Se tenir à jour dans les connaissances disciplinaires	1	2	3	4
19. Se tenir à jour par rapport aux nouveautés pédagogiques	1	2	3	4
20. Sensibiliser les étudiants à des standards élevés de compétence dans leur futur domaine d'expertise	1	2	3	4

- 12) Voici une liste de **perspectives professionnelles** qu'un nouvel enseignant du collégial pourrait développer. Quelle **importance** accordez-vous à chacune de ces perspectives ? (Encerclez le chiffre qui correspond à la réponse choisie pour chaque énoncé.)

	Aucunement important 1	Peu important 2	Important 3	Très important 4
1. Accroître les années de scolarité	1	2	3	4
2. Enseigner tout en travaillant dans la spécialisation	1	2	3	4
3. Faire carrière comme enseignant dans le réseau collégial privé	1	2	3	4
4. Faire carrière comme enseignant dans le réseau collégial public	1	2	3	4
5. Occuper une autre fonction que l'enseignement dans le réseau collégial privé	1	2	3	4
6. Occuper une fonction en dehors du réseau collégial	1	2	3	4

- 13) Voici une liste de **critères** qui pourraient intervenir lors de l'embauche d'un nouvel enseignant. Considérant qu'il devra appliquer les principes de la réforme au collégial, quelle importance accordez-vous à chacun de ces critères ? (Encerclez le chiffre qui correspond à la réponse choisie pour chaque énoncé.)

	Aucunement important 1	Peu important 2	Important 3	Très important 4
1. Assurer une disponibilité au sein du collège	1	2	3	4
2. Connaître le milieu collégial	1	2	3	4
3. Connaître les principes de la réforme au collégial	1	2	3	4
4. Démontrer une capacité à gérer simultanément plusieurs tâches de nature différente	1	2	3	4
5. Désirer s'engager dans une équipe de travail	1	2	3	4
6. Détenir une formation en pédagogie	1	2	3	4
7. Être référé par des connaissances d'ordre professionnel qui travaillent dans le collège	1	2	3	4
8. Maîtriser les connaissances disciplinaires des cours	1	2	3	4
9. Posséder des qualités personnelles pour l'enseignement	1	2	3	4
10. Posséder une expérience professionnelle	1	2	3	4
11. Savoir appliquer les principes de l'approche par compétences	1	2	3	4

14) Une question se pose couramment : quand cesse-t-on d'être un nouvel enseignant ? Quel est votre degré d'accord avec chacun de ces énoncés qui marquerait ce passage ? (Encerclez le chiffre qui correspond à la réponse choisie pour chaque énoncé.)

	Totalement en désaccord 1	Partiellement en désaccord 2	Partiellement en accord 3	Totalement en accord 4
1. Assumer des responsabilités au sein du département	1	2	3	4
2. Assumer des responsabilités autres que l'enseignement au sein du collège	1	2	3	4
3. Avoir de 3 à 5 ans d'expérience dans l'enseignement	1	2	3	4
4. Connaître l'application de la réforme	1	2	3	4
5. Connaître son style comme enseignant	1	2	3	4
6. Être considéré par les pairs comme l'un des leurs	1	2	3	4
7. Être le dernier à avoir été embauché	1	2	3	4
8. Être reconnu pour ses expériences professionnelles	1	2	3	4
9. Maîtriser le contenu des cours	1	2	3	4
10. Obtenir le statut de permanent	1	2	3	4
11. Participer au développement du programme	1	2	3	4
12. Supporter le stress relatif au travail enseignant	1	2	3	4

15) Globalement, vous considérez-vous comme un nouvel enseignant au collégial ?

1 Oui 2 Non

Pour terminer, des questions d'ordre démographique

(Pour chacune des questions suivantes, faites un « X » dans la case qui répond le mieux à la question, à moins d'avis contraire.)

16) Votre sexe :

- 1 Homme
2 Femme

17) Votre âge :

- 1 Moins de 30 ans
2 De 31 à 40 ans
3 De 41 à 50 ans
4 De 51 à 60 ans
5 61 ans et plus

18) Quel est le plus haut niveau de scolarité pour lequel vous êtes diplômé ?

- 1 Diplôme d'études secondaires (DES)
2 Diplôme d'études professionnelles (DEP)
3 Diplôme de perfectionnement d'études collégiales (DPEC)
4 Certificat d'études collégiales (CEC)
5 Attestation d'études collégiales (AEC)
6 Diplôme d'études collégiales (DEC)
7 Certificat d'études universitaires
8 Diplôme universitaire de premier cycle
9 Diplôme universitaire de deuxième cycle
10 Doctorant (scolarité de doctorat terminée)
11 Diplôme universitaire de troisième cycle
12 Certification à l'étranger
13 Autre, précisez : _____

19) Possédez-vous un diplôme d'études supérieures en enseignement collégial (ou un certificat en enseignement collégial) ?

- 1 Oui 2 Non

20) Quelle était votre condition d'engagement pour l'année 2006-2007 ?

- 1 Permanent
2 Non permanent

21) Quel était votre statut d'emploi pour l'année 2006-2007 (dans le cadre d'un DEC seulement) ?

- 1 Temps complet dans ce collège (Passez à la question 23.)
- 2 Temps partiel dans ce collège
- 3 Chargé de cours dans ce collège
- 4 Contractuel dans plusieurs collèges

22) Quelle raison principale expliquait votre statut à temps partiel ou chargé de cours dans le collège pour l'année 2006-2007 ?

- 1 Choix personnel
- 2 Manque de disponibilité
- 3 Manque de tâches dans le collège
- 4 Raison administrative
- 5 Autre, précisez : _____

23) Occupez-vous un emploi autre que votre tâche d'enseignement au collégial ?

- 1 Oui
- 2 Non

Si oui, pour quelle raison principale ?

- 1 Intérêt professionnel
- 2 Obligation financière

24) Dans quels secteurs d'enseignement œuvrez-vous ? (Sélectionnez tous les choix possibles.)

- 1 Formation générale
- 2 Programmes pré-universitaires (DEC)
- 3 Programmes techniques (DEC)
- 4 Attestation d'études collégiales (AEC)
- 5 Formation professionnelle (DEP)

25) Depuis votre entrée au collège, avez-vous été impliqué sur l'un ou l'autre des plans suivants ?

- | | | |
|---|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. Appartenance à une association professionnelle autre que syndicale | 1 <input type="checkbox"/> oui | 2 <input type="checkbox"/> non |
| 2. Participation à la formation du nouvel enseignant offerte par
l'Association des collèges privé du Québec (ACPQ) | 1 <input type="checkbox"/> oui | 2 <input type="checkbox"/> non |
| 3. Participation à des activités de perfectionnement disciplinaire | 1 <input type="checkbox"/> oui | 2 <input type="checkbox"/> non |
| 4. Participation à des activités de perfectionnement pédagogique | 1 <input type="checkbox"/> oui | 2 <input type="checkbox"/> non |
| 5. Participation à des colloques | 1 <input type="checkbox"/> oui | 2 <input type="checkbox"/> non |
| 6. Continuation des études | 1 <input type="checkbox"/> oui | 2 <input type="checkbox"/> non |

Si oui, dans quel domaine ?

- 1 Dans une discipline
- 2 En pédagogie
- 3 Dans une discipline et en pédagogie

26) En quelle année avez-vous commencé à enseigner dans le réseau collégial même si vous n'y avez pas enseigné à temps complet ?

Public : _____

Privé : _____

27) Pour l'année 2006-2007, enseigniez-vous aussi dans le réseau collégial public ?

1 Oui

2 Non

28) Quel est votre principal programme ou département d'appartenance ? attention ici

Formation générale

- 1 109-Éducation physique
- 2 340-Philosophie
- 3 601-Français (langue et littérature)
- 4 602-Français (langue seconde)
- 5 603-Anglais (langue et littérature)
- 6 604-Anglais (langue seconde)

Programmes préuniversitaires

- 1 200.B0-Sciences de la nature
- 2 300.A0-Sciences humaines
- 3 500.A1-Arts et Lettres
- 4 501.AO-Musique
- 5 510.AO-Arts plastiques
- 6 551.AO-Professionnels de musique et chanson
- 7 700.A0- Programme en Sciences, Lettres et Arts
- 8 700.B0-Histoire et civilisation

Programmes techniques

- 1 141.A0-Techniques d'inhalothérapie
- 2 144.BO-Orthèses et prothèses orthopédiques
- 3 145.A0-Santé animale
- 4 221.D0-Technologie de l'estimation et de l'évaluation en bâtiment
- 5 243.06-Technologie de l'électronique industrielle, instrumentation et automatisation
- 6 243.11 Technologie de l'électronique, télécommunications
- 7 243.15-Technologie de systèmes ordinés
- 8 310.A0-Techniques policières
- 9 310.C0-Techniques juridiques
- 10 311.A0-Sécurité-incendie – option prévention
- 11 322.A0- Techniques d'éducation à l'enfance
- 12 351.AO-Techniques d'éducation spécialisée
- 13 384.AO-Techniques de recherche sociale
- 14 391.AO-Techniques d'intervention en loisir
- 15 410.AO- Techniques de la logistique du transport
- 16 410.B0-Comptabilité et gestion
- 17 410.DO-Gestion de commerces
- 18 411.AO-Archives médicales
- 19 412.AO- Techniques de bureautique
- 20 414.AO- Techniques de tourisme
- 21 420.A0- Techniques de l'informatique
- 22 430.A0- Techniques de gestion hôtelière
- 23 430.B0- Gestion d'un établissement de restauration
- 24 430.02- Techniques de gestion des services alimentaires et restauration
- 25 561.DA- Arts du cirque
- 26 571.AO-Design de mode
- 27 571.BO-Gestion de la production du vêtement
- 28 571.CO-Commercialisation de la mode

Merci de votre collaboration et du soin consacré à répondre à ce questionnaire.

Si vous êtes intéressé à participer à un groupe de discussion formé autour de la réforme, veuillez remplir le formulaire joint à ce questionnaire et le remettre dans le délai prévu.

ANNEXE 6 : SCHÉMA D'ENTREVUE ÉVALUATIVE

SECTION 1 LE CŒUR DE LA RÉFORME

Tour de table numéro 1 : Perception au sujet de la formation au collégial

(Carnet, p. 4)

Pour ce premier exercice, nous ferons seulement un tour de table.

- 1) Quel est votre point de vue au sujet de la formation au collégial ?
- 2) À la suite de ce que vous avez entendu, avez-vous des éléments à rajouter à ce que vous avez exprimé ?

Tour de table numéro 2 : Concepts-clés de la réforme

(Carnet, p. 5)

- 1) Notez les uns en-dessous des autres les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la réforme au collégial. Si cela est nécessaire, ajoutez de courtes explications à côté des mots.
- 2) Numérotez par ordre d'importance tous les mots que vous avez listés.
- 3) Avant de discuter sur le sujet, veuillez nous indiquer, à tour de rôle, quel est le mot-clé le plus important et lequel vous apparaît le moins important et nous en expliquer les raisons.

- 4) À la page 6 de votre carnet de participant sont notées les **sept cibles stratégiques** proposées par le Ministère en 1993 au regard la réforme au collégial. (Carnet, p. 6)

- 5.1 un nouveau défi d'accessibilité : la réussite des études ;
- 5.2 des programmes d'études cohérents, exigeants et adaptés aux besoins ;
- 5.3 dans tous les programmes d'études conduisant au DEC, une formation générale commune enrichie et plus cohérente ;
- 5.4 dans les programmes d'études pré-universitaires : une articulation plus nette entre le collège et l'université ;
- 5.5 en formation technique, des programmes plus souples et adaptés aux besoins du marché du travail ;
- 5.6 des responsabilités académiques accrues pour les établissements et, corrélativement, un dispositif d'évaluation plus rigoureux ;
- 5.7 des partenariats renouvelés et resserrés ;

- 5) En les examinant, qu'est-ce que vous changeriez dans votre liste ?
 - 5.1 Changeriez-vous d'avis par rapport à la réforme ? Pourquoi ?

6) Au sujet de la réforme

(Carnet, p. 6- section réactions)

- 6.1 Selon vous, quels sont les **principaux changements** que la réforme a opérés
 1. dans le collège ?
 2. dans un programme ?
 3. dans la classe ?
- 6.2 Quels aspects de la réforme avez-vous **volontairement écarté** de votre pratique ?

6.3 Dans quels aspects **vous vous engagez** ?

6.4 Contre lesquels **vous vous heurtez** ?

6.5 Par lesquels **vous vous distinguez** (note personnelle, modifier ou moduler) ?

SECTION 2 LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

(Carnet, p. 7)

Passons maintenant à la deuxième partie de l'entrevue.

Pour réaliser le questionnaire, nous avons retenu des dimensions relevant de la réforme. Certaines seront analysées par des statistiques descriptives. D'autres par des statistiques d'analyse d'items et de variances. Nous voulons examiner avec vous certains résultats à la suite de ces analyses statistiques afin de connaître votre point de vue.

Dans un premier temps, regardons un résultat de façon globale :

- 1) Nous avons supposé au début de la recherche que le statut d'emploi de l'enseignant (temps plein ou temps partiel) avait une influence sur sa perception de la réforme. Il s'est avéré que le statut d'emploi n'avait aucune influence sur les résultats du questionnaire. Comment expliquez-vous ce fait? (H1)

Deuxièmement, examinons des résultats par rapport aux interventions administratives qui relèvent des collègues (c'est-à-dire les conditions d'admission élargies ; les mesures de réussite de l'élève ; les standards de réussite, la mise en œuvre des nouveaux programmes...).

- 2.1 Nous avons mésestimé le rôle du sexe dans les résultats du questionnaire. Il est apparu dans des résultats une distinction entre les enseignants et les enseignantes quand ils trouvent plus difficile la pratique enseignante; les femmes accordent plus d'importance aux responsabilités administratives des collègues que leurs collègues masculins. Comment expliquez-vous ce fait ? (H3)

(Carnet, p. 7)

- 2.2 Les enseignants du secteur technique jugeraient moins importante les tâches administratives des collègues (H3), tandis que ceux du secteur préuniversitaire les jugent importantes s'ils attribuent de l'importance aux conditions de travail. (H1 et H3)

(Carnet, p. 8)

- 2.3 On se penche beaucoup dans les cégeps sur l'accompagnement des enseignants afin de mettre en œuvre la réforme. Le résultat du questionnaire indique que seulement les enseignants qui ont besoin d'accompagnement trouvent les responsabilités du collègue importantes. Comment percevez-vous ce résultat (H7)?

- 2.3.1 De quel accompagnement auriez-vous besoin pour faciliter votre engagement dans la mise en œuvre de la réforme ?- **tour de table**

Troisièmement, examinons des résultats du questionnaire par rapport à la gestion pédagogique à mettre de l'avant par les collègues (les enseignants devraient avoir une vision commune du programme, développer un programme par compétences incluant la formation fondamentale, mettre de l'avant des stratégies d'apprentissage pour les élèves...).

3.1 Nous avons supposé au début de la recherche que le nombre d'années en enseignement collégial facilitait chez les répondants l'exécution des tâches propres à la gestion pédagogique. Il s'est avéré que l'expérience au collégial n'aide pas l'enseignant sur ce plan (H3). Comment expliquez-vous ce fait ?

(Carnet, p. 9)

3.2 Par contre, la perception des enseignants par rapport à la facilité ou à la difficulté de mettre en œuvre la gestion pédagogique varie selon leur âge et leur année d'expérience. Voici le résultat : chez ceux qui ont moins de 4 ans en enseignement, les moins de 30 ans trouvent plus facile d'appliquer ces tâches que les plus de 40 ans tandis que chez ceux qui ont de 5 à 13 ans d'expérience, c'est la position contraire, ce sont les enseignants de plus de 40 ans qui trouvent facile de remplir ces tâches (H2). Que pensez-vous de ce résultat ?

(Carnet, p. 9)

3.3 Les enseignants qui perçoivent peu de difficulté dans leur *pratique enseignante* DEFINIR affirment percevoir aussi moins de difficultés dans la *gestion pédagogique* en lien avec la réforme (H4). Comment comprenez-vous ce rapport ?

3.4 Examinons maintenant l'influence des préoccupations professionnelles des enseignants sur leur perception au sujet la *gestion pédagogique*. Les résultats indiquent que moins les enseignants ont des préoccupations (contribution institutionnelle ou départementale, mise à jour et analyse de leur pratique et de leurs rapports aux élèves ...), plus ils trouvent difficile la mise en œuvre pédagogique (H5). Comment réagissez-vous à ce résultat ?

(Carnet, p. 10)

3.4.1 Quelles sont vos principales préoccupations professionnelles comme enseignant ?

3.5 Regardons l'apport du perfectionnement pédagogique et disciplinaire sur le fait de trouver facile la gestion pédagogique, voici un premier résultat : cette mise en œuvre est facilité si les enseignants suivent à la fois du perfectionnement pédagogique et disciplinaire ou s'ils n'en suivent pas du tout. Les difficultés apparaîtraient si les enseignants ne suivent qu'un de ces deux perfectionnements. Que comprenez-vous de cette situation (H6) ?

(Carnet, p.10)

3.5.1 Que sont vos besoins actuels en perfectionnement ?

3.5.2 Quel type de formation fait-il pour enseigner selon les principes de la réforme ?

3.5.3 Comment voyez-vous le perfectionnement pour les enseignants ?

En ce qui concerne le perfectionnement disciplinaire ou pédagogique :

- 36,7% ont fait les deux
- 35,2% n'ont fait aucun
- 24,2% seulement pédagogique
- 3,9% seulement disciplinaire

Dans un perfectionnement pour continuer des études:

- 58,1% aucune étude supplémentaire
- 13,2% discipline et pédagogie
- 20,9% discipline
- 7,8% pédagogie

Rappel de ce qu'est la gestion pédagogique (les enseignants devraient avoir une vision commune du programme, développer un programme par compétences incluant la formation fondamentale, mettre de l'avant des stratégies d'apprentissage pour les élèves...).

3.6 Que se passe-t-il chez les répondants selon leur scolarité ? Les répondants sans baccalauréat trouvent difficile de mettre en œuvre la gestion pédagogique, peu importe qu'ils aient ou non le sentiment d'être formé tandis que chez les répondants qui ont un bac., il y a une distinction : s'ils se sentent formés, ils trouvent cela facile comparativement à ceux qui ont le sentiment de ne pas l'être (H8). Comment expliquez-vous la position des uns et des autres ?

(Carnet, p.11)

3.6.1 Ce résultat laisse supposer que si les collègues veulent promouvoir la réforme, ils devraient tabler sur les enseignants qui détiennent un bac. Êtes-vous d'accord avec cette interprétation ?

3.7 Le sentiment de se sentir suffisamment informé au sujet de la réforme influence les répondants sur leur façon de voir le degré de facilité de la gestion pédagogique. Cela est difficile chez les enseignants du secteur technique qui sentent peu informés et chez ceux du secteur pré-universitaire qui se sentent informés (H9). Comment expliquez la position des uns et des autres enseignants ?

(Carnet, p.11)

3.7.1 Selon vous quelles sortes d'information avez-vous besoin pour appliquer les tâches pédagogiques propres à la réforme ?

**SECTION 3 LA VISION DES ENSEIGNANTS EN TANT QUE NOUVEAUX
AU SUJET DE LA RÉFORME**

- 1) À la lumière de ce que nous venons de partager sur la réforme, vous sentez-vous un nouvel enseignant ?
 - a. Pourquoi ? Dans quelles circonstances ? Comment vous identifiez-vous dans votre milieu de travail ?
 - b. Vous sentiez-vous suffisamment prêt à remplir votre tâche au regard de la réforme ?
 - c. À quoi reconnaîtrait-on un nouvel enseignant quand il s'agit d'appliquer la réforme ? Quelles seraient ses caractéristiques ?
 - d. Quelles seraient, pour dire autrement, les caractéristiques d'un enseignant ouvert à la réforme, si l'on se rappelle que le statut, l'expérience n'entrent pas en jeu dans la perception de la juger importante ou facile d'application ?
- 2) Pour terminer, comment vous vous projetez comme acteur dans le réseau collégial ?
 - a. Avez-vous le sentiment que la réforme repose sur vous ? Expliquez.

SECTION 4 : MOT DE LA FIN

- 1) Quelles sont vos réactions à la suite de cette rencontre ?

- 2) Pour nous permettre de faire un portrait des personnes qui participent à cette entrevue, voulez-vous compléter la fiche descriptive du répondant à la fin de votre carnet *Notes personnelles*

Puisque je rencontrerai d'autres enseignants de votre collège, nous apprécierions que vous ne divulguiez pas le contenu de notre entretien. Au nom de mes collègues de recherche, je vous remercie de votre participation.

Remplir le formulaire de frais de déplacement.

ANNEXE 7 : CARNET DU PARTICIPANT À L'ENTREVUE ÉVALUATIVE

REPRÉSENTATIONS DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DU RENOUEAU COLLÉGIAL ET DE SES EXIGENCES (2006-2008)

Recherche PAREA

CARNET DU PARTICIPANT Entrevue collective Session automne 2007

Hélène Tardif, chercheure principale,
Marco Gilbert et Éric Richard, cochercheurs
Campus Notre-Dame-de-Foy

SECTION 1 : LE CŒUR DE LA RÉFORME AU COLLÉGIAL

Exercice 1 **Ma perception au sujet de la formation au collégial**

Exercice 2 : **Les concepts-clés de la réforme au collégial**

2.1 Ma liste de mots pour définir la réforme au collégial

2.2 Les sept cibles stratégiques du Ministère (1993)⁴

- a. Un nouveau défi d'accessibilité : la réussite des études.
- b. Des programmes d'études cohérents, exigeants et adaptés aux besoins.
- c. Dans tous les programmes d'études conduisant au DEC, une formation générale commune enrichie et plus cohérente.
- d. Dans les programmes d'études pré-universitaires : une articulation plus nette entre le collège et l'université.
- e. En formation technique, des programmes plus souples et adaptés aux besoins du marché du travail.
- f. Des responsabilités académiques accrues pour les établissements et, corrélativement, un dispositif d'évaluation plus rigoureux
- g. Des partenariats renouvelés et des liens resserrés.

2.3 Au sujet de la réforme au collégial

⁴ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau.* Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

SECTION 2 : LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

1. Un résultat global :

1.1 Le statut d'emploi n'a aucune influence sur les résultats du questionnaire :

Statut de l'enseignant \neq perception sur la réforme

2. Les résultats par rapport aux interventions administratives qui relèvent des collèges (les conditions d'admission élargies; les mesures de réussite de l'élève; les standards de réussite, la mise en œuvre des nouveaux programmes...).

2.1 Distinction entre les enseignants et les enseignantes quand ils trouvent plus difficile la pratique enseignante : les femmes accordent plus d'importance aux responsabilités administratives des collèges que leurs collègues masculins :

Si femme + difficile/pratique enseignante = + importante/gestion administrative

Rappel : Les interventions administratives qui relèvent des collèges (les conditions d'admission élargies ; les mesures de réussite de l'élève ; les standards de réussite, la mise en œuvre des nouveaux programmes...).

2.2 Pour le secteur technique, les tâches administratives des collèges sont plus importantes; pour le secteur pré-universitaire, cela dépend si les enseignants attribuent de l'importance aux conditions de travail :

❖ **Pour le secteur technique = - importante/gestion administrative**

❖ **Pour le secteur pré-universitaire :**

Si conditions de travail $\begin{cases} \nearrow + importantes = + importante \\ \searrow - importantes = - importante \end{cases} \rightarrow$ gestion administrative

2.3 Seulement les enseignants qui ont besoin d'accompagnement trouvent les responsabilités des collèges importantes :

Si besoin accompagnement = + importante/gestion administrative

3. La gestion pédagogique à mettre de l'avant par les collègues (avoir une vision commune du programme, développer un programme par compétences incluant la formation fondamentale, concevoir des formules pédagogiques et des stratégies d'apprentissage ...).

3.1 L'expérience au collégial à elle seule n'aide pas l'enseignant à trouver plus facile à mettre en œuvre la gestion pédagogique de la réforme :

Expérience au collégial \neq degré de facilité de la gestion pédagogique

3.2 La perception des enseignants par rapport à la facilité à mettre en œuvre la gestion pédagogique de la réforme varie selon l'âge et l'expérience au collégial :

- ❖ **0-4 ans d'expérience :** 30 ans et - = + facile \longrightarrow *gestion pédagogique*
41 ans et + = + difficile
- ❖ **5-13 ans d'expérience :** 30 ans et - = + difficile \longrightarrow *gestion pédagogique*
41 ans et + = + facile

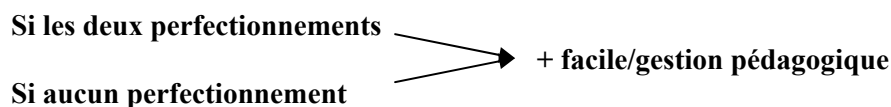
3.3 Les enseignants qui perçoivent peu de difficulté dans leur *pratique enseignante* (gestion et évaluation de l'enseignement, gestion de la classe et soutien des étudiants...) affirment percevoir aussi moins de difficultés dans la *gestion pédagogique* de la réforme :

+ facile/pratique enseignante = + facile/gestion pédagogique

3.4 Si les enseignants ont moins de *préoccupations professionnelles* (contribution institutionnelle ou départementale, mise à jour et analyse de leur pratique, rapports aux étudiants...), ils trouvent difficile tout ce qui se rapporte à la mise en œuvre pédagogique de la réforme :

Préoccupations – importantes = + difficile \longrightarrow gestion pédagogique
Préoccupations + importantes = - difficile \longrightarrow gestion pédagogique

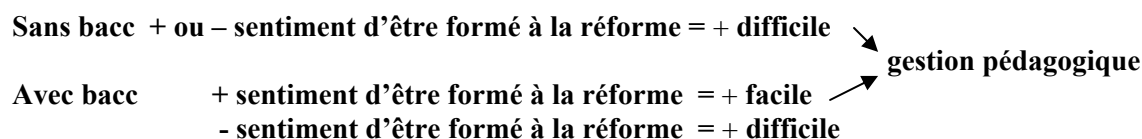
3.5 Si les enseignants suivent *du perfectionnement pédagogique* ou *disciplinaire* ou s'ils n'en suivent pas du tout, ils trouvent plus facile la gestion pédagogique de la réforme :



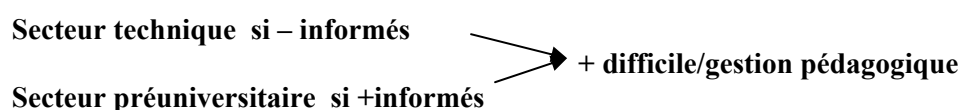
Par contre, si les enseignants suivent seulement l'un des deux *perfectionnements*, voici leur position par rapport à la gestion pédagogique de la réforme :

Perfectionnement	Suivi	0-4 ans d'expérience	5-13 ans d'expérience
disciplinaire	Oui	+ difficile	+ facile
	Non	+ facile	+ difficile
pédagogique	Oui	+ facile	+ difficile
	Non	+ difficile	+ facile

3.6 Distinction selon le *diplôme*, si les répondants ont le sentiment d'être formé, au sujet de la facilité à réaliser la gestion pédagogique de la réforme :



3.7 Distinction entre deux *secteurs d'enseignement*, selon le sentiment des répondants d'être informé au sujet de la réforme, au sujet de la difficulté à réaliser la gestion pédagogique de la réforme :



**SECTION 3 : LA VISION DES ENSEIGNANTS EN TANT QUE NOUVEAUX
AU SUJET DE LA RÉFORME**

La fiche sociodémographique du participant

Nom : _____

Votre sexe : 1 Homme 2 Femme

Votre âge : 1 Moins de 30 ans 2 De 31 à 40 ans 3 41 à 50 ans
4 De 51 à 60 ans 5 61 ans et plus

En quelle année avez-vous commencé à enseigner au collégial ? _____

Avez-vous occupé un emploi avant d'enseigner au collégial ? 1 Oui 2 Non

Le(s)quel(s) ? _____

Combien d'années? _____

Occupez-vous encore un autre emploi en plus d'enseigner : 1 Oui 2 Non

Quel est votre plus haut diplôme ? _____

Possédez-vous un diplôme en enseignement collégial ? 1 Oui 2 Non

Quelle était votre condition d'engagement pour l'année 2006-2007 ?

1 Permanent 2 Non permanent

Quel était votre statut d'emploi pour l'année 2006-2007 au DEC ?

1 Temps complet dans ce collège 3 Chargé de cours dans ce collège
2 Temps partiel dans ce collège 4 Contractuel dans d'autres collèges

Quelle raison principale expliquait votre statut à temps partiel ou chargé de cours dans le collège pour l'année 2006-2007 ?

1 Choix personnel 4 Raison administrative
2 Manque de disponibilité 5 Autre, précisez _____
3 Manque de tâches dans le collège

Seriez-vous disponible au cours de la prochaine session, si éventuellement nous avions encore besoin de votre point de vue au sujet des résultats de notre recherche :

1 Oui 2 Non

ANNEXE 8 : FORMULAIRE D'INSCRIPTION AU GROUPE DE DISCUSSION



Le 1^{er} août 2007

Aux nouveaux enseignants du réseau collégial privé

OBJET : Invitation à participer à la recherche PAREA :
***Représentations des nouveaux enseignants par rapport à la réforme au collégial
et à ses exigences***

Madame, Monsieur,

Nous menons une recherche dans le réseau collégial privé : *Représentations des nouveaux enseignants par rapport à la réforme au collégial et à ses exigences* (2006-2008). Ses objectifs visent à connaître les nouveaux enseignants du réseau collégial privé, à identifier leurs points de vue au regard de la réforme au collégial et à connaître leurs préoccupations d'ordre professionnel. Cette recherche est subventionnée par le Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Puisque vous avez été engagé(e) dans ce collège entre la date butoir de la mise en vigueur de votre programme par compétences et aujourd'hui, nous vous sollicitons pour répondre à ce questionnaire. Vous retrouvez aussi, dans cet envoi, une invitation à participer à un groupe de discussion au cours de l'automne. Si cette invitation vous intéresse, veuillez remplir le formulaire et nous le retourner en même temps que votre questionnaire.

Nous vous remercions de votre participation et du temps consacré à compléter le questionnaire.

Nous demeurons disponibles pour répondre à vos questions.

Hélène Tardif
Chercheuse principale
et enseignante en TEE

tél : 872-8242, poste 146
tardifh@cndf.qc.ca

Marco Gilbert
Cochercheur
et enseignant en histoire

tél : 872-8242, poste 349
gilbertm01@cndf.qc.ca

Éric Richard
Cochercheur
et enseignant en sociologie

tél : 872-8242, poste 264
richarde@cndf.qc.ca

Formulaire pour le groupe de discussion

Recherche PAREA Représentations des nouveaux enseignants par rapport à la réforme au collégial et à ses exigences (2006-2008), Tardif, Hélène, Marco Gilbert et Éric Richard, Campus Notre-Dame-de-Foy, Saint-Augustin-de-Desmaures.

Au cours de l'automne 2007, nous constituerons un groupe de discussion qui se tiendra dans chaque collège intéressé ou dans des collèges qui veulent se regrouper. Ce groupe de discussion portera sur les principaux résultats du questionnaire.

Chaque groupe de discussion ne se réalisera **qu'une seule fois** et il **durera environ deux heures**. Il regroupera de 6 à 10 nouveaux enseignants.

Si vous êtes intéressé(e) à participer à ce groupe de discussion, veuillez nous fournir les renseignements suivants afin que nous puissions entrer en contact avec vous :

Courriel : _____

Collège : _____

Vous pouvez inclure ce formulaire, sous pli cacheté, dans l'envoi du questionnaire ou nous le faire parvenir séparément à l'adresse suivante :

Hélène Tardif
Chercheuse principale
Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, rue Clément-Lockquell
Saint-Augustin de-Desmaures (Québec)
G3A 1B3

Nous vous informerons des modalités de réalisation du groupe de discussion après la compilation des questionnaires.



August 1, 2007

To new teachers of the private college network

SUBJECT : Invitation to participate in a PAREA Research :
Representations of new teachers in relation to the college reform and its requirements

Dear Madam/Sir:

We are conducting a research in the private college network titled : *Representations of new teachers in relation to the college reform and its requirements (2006-2008)*. Its objectives are to better know new teachers of the private college network, to identify their perspectives on the college reform, and to gain greater awareness of their concerns that relate to the teaching profession. This research is subsidized by the *Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage (PAREA)* of the *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*.

We are seeking your participation since you have been hired by your college after the implementation of the competency-based approach. As part of this package, you will also find an invitation to participate in a discussion group in the Fall. If interested, please fill out the form and send it back with the completed survey.

Thank you for your collaboration and your time.

We remain available to answer any questions you might have.

Hélène Tardif
Main researcher and Early
Childhood Education teacher

Tel : 872-8242, ext. 146
tardifh@cndf.qc.ca

Marco Gilbert
Co-researcher and History
teacher

Tel : 872-8242, ext. 349
gilbertm01@cndf.qc.ca

Éric Richard
Co-researcher and Sociology
teacher

Tel : 872-8242, ext. 264
richarde@cndf.qc.ca

Form for the discussion group

PAREA research *Representations of new teachers in relation to the college reform and its requirements* (2006-2008), Tardif, Hélène, main researcher, Marco Gilbert and   ric Richard, co-researchers, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.

In Fall 2007, we will carry out a discussion group which will take place in every interested college or in colleges that want to be grouped. This discussion group will focus on the main results of the survey.

Each discussion group will take place only once and will last approximately two hours. It will gather between 6 and 10 new teachers.

If you are interested in participating in this discussion group, please give us the following contact information:

E-mail : _____

College : _____

You may include the sealed form along with the questionnaire or simply send it to us at :

Hélène Tardif, main researcher
Campus Notre-Dame-de-Foy
5 000, Clément-Lockquell
Saint-Augustin de-Desmaures (Québec)
G3A 1B3

We will keep you posted on the logistical details of the discussion group once the surveys have been compiled.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (Dir.) : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gohier, N. Bernarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (Dir.) : *L'enseignant : un professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (2002). Représentations sociales et recherche en éducation : quelques réflexions théorico-méthodologiques. Dans Association francophone internationale de la recherche scientifique en éducation (AFIRSE) : *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation. Des représentations*. Maine-et-Loire.
- Anadón, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.) : *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions CRP.
- Anderson, L. W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. Dans M. Crahay et D. La Fontaine (Dir.) : *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Anderson, L. W. (2004) *Accroître l'efficacité des enseignants. Principes de la planification de l'éducation*. Unesco : Institut international de planification de l'éducation.
- Apostolidis, T. (2005). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. Dans J.-C. Abric (Dir.) : *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Sainte-Agne : Érès.
- Arpin, R. (2007). *Approche par compétences : l'enseignement des mathématiques a-t-il un avenir dans les programmes d'études techniques au collégial ?* Mémoire de Maîtrise. Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Association des collèges privés du Québec (2002). *Les collèges privés subventionnés : Un réseau d'innovation à préserver*. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation sur les fluctuations des clientèles dans les secteurs de l'éducation. Montréal : Association des collèges privés du Québec.
- Association des collèges privés du Québec (2003). *Projet de recherche sur les besoins de formation des nouveaux enseignants*. Rapport remis au Fonds national de formation de la main d'œuvre. Montréal : Association des collèges privés du Québec.
- Association francophone pour le savoir (2003). Avis sur la formation disciplinaire des professeurs du collégial dans le domaine des sciences et des techniques relatives aux sciences. Consulté le 10 janvier 2005, tiré de http://www.acfas.ca/cahiers/formation_prof_collegial.pdf.
- Baillat, G. (2005). Ambiguïtés et tensions dans la professionnalisation de l'activité enseignante. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Barbeau, D. (1995). L'évolution du réseau collégial. Dans J.-P. Goulet (Dir.) : *Enseigner au collégial*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Barbeau, D. (1994). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. Rapport de recherche PAREA. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.
- Barbier, J.-M. (2000). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Dir.) : *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bataille, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central ? Dans C. Garnier et W. Doize (Dir.) : *Les représentations sociales. Balisage du domaine d'études*. Montréal : Nouvelles Éditions AMS.
- Beaud, J.-P. (1984). Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Beaudoin, J. (1999). *La littérature au Cégep depuis la réforme de l'enseignement collégial de 1994*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bédard, D. (2003). *Les études secondaires et postsecondaires*. Montréal : Fédération des commissions scolaires du Québec.

- Bédard, N. (1995). *Conséquences de la réforme en éducation physique au collégial sur la formation fondamentale des étudiants et étudiantes*. Essai de maîtrise. Université Laval, Québec.
- Bélangier, S. (2005). *Les représentations de l'enseignement de l'histoire au Cégep : l'exemple de trois enseignants*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Bessette, S. et H. Duquette (2003). *Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Blais, A. et C. Durand (2003). Le sondage. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bouchamma, Y. (2002). Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial, *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 649-674.
- Boulet, P. (1997). *Problèmes de mise en œuvre de l'approche par compétences dans le cadre de la réforme de l'enseignement collégial au Québec*. Mémoire de Maîtrise. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bourassa, M. (2000). Élaborer un savoir sur soi à la formation enseignante. Dans M. Théberge (Dir.). *Former à la profession enseignante*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Bousquet, G. (2005). *Représentations sociales et pratiques professionnelles. Étude des représentations des professeurs : comment se représentent-ils les élèves à leur entrée au collégial ?* Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.) : *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Boutin, G. et L. Julien (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Brassard, A., M. Cloutier, S. De Saedeleer, L. Corriveau, R. Fortin, A. Gélinas et L. Savoie-Zajc. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487-508.

- Brien, R. (1993). La planification d'activités de formation : vers l'essentiel. Dans R. Viau (Dir.) : *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Cabin, P. (1998). Les tribus professionnelles. Dans J.-C. Ruano-Borbolan (Dir.) : *L'identité. L'individu, le groupe, la société.* Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Cantin, A. et M. Lauzon (2002). *Expériences de mentorat au collégial.* Rapport de recherche. Montréal : Collège de Maisonneuve, Service de développement pédagogique.
- Carbonneau, M. et M. Tardif (2002). *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres.* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Cardu, H. (2005). Engagement envers l'organisation et médiation ethnoculturelle de la construction identitaire liée au travail : une analyse ego-écologique. Dans A.-M. Costalat-Founeau (Dir.) : *Identité sociale et égo-écologie. Théorie et pratique.* Fontenay-sous-bois : Sides Édition.
- Cauchy, F. (1998). *Le plan de formation : Apprendre pour développer des compétences. La production d'activités d'apprentissage à partir d'objectifs et standards.* Laval : Collège Montmorency.
- Cèbe, S. (2006). Devenir professeur des écoles. Dans J.-L. Ubaldi : *Débuter dans l'enseignement.* Paris : ESF éditeur.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants.* Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Chbat, J. (2004). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial.* Rapport de recherche PAREA. Montréal : Collège André-Grasset.
- Chevrier, J. (2003). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Comité paritaire (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la formation.* Consulté le 16 avril 2008, tiré de http://www.lafac.qc.ca/fr/lafac/0803_Profession_enseignante.pdf.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2008). *Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963). *Rapport Parent, rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures supérieures du système scolaire* (tome I). Québec : Gouvernement du Québec.

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport Parent, rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire A-Les structures et les niveaux d'enseignement* (tome II). Québec : Gouvernement du Québec.
- Confédération des syndicats nationaux (2005). *Le maintien et le développement des cégeps : une clé pour le développement régional et local*. Consulté le 16 avril 2008, tiré de www.csn.qc.ca/Campagnes/8pagescegeps.pdf.
- Conseil des collèges (1985). *Le Cégep de demain*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil des collèges (1987). *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1987-1988*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil des collèges (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1987-1988*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil des collèges (1989). *L'harmonisation du secondaire et du collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1988-1989*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil des collèges (1990). *Le perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial : analyse de la situation et pistes d'amélioration*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil des collèges (1992a). *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 des collèges (1992b). *Treizième rapport annuel 1991-1992*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1975a). *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Rapport Nadeau. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1975b). *Le Collège. Synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- 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.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social : Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue élèves*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Enseigner au collégial : Une pratique professionnelle en renouvellement*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Modification au Règlement sur le régime des études collégiales*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministre de l'éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial : L'orientation au cœur de la réussite*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004a). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : Poursuivre le nouveau au collégial*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004b). *Un nouveau souffle de la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Au collégial - l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collègue*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Corriveau, L. (1991). *Les Cégeps. Question d'avenir*. Québec : IQRC.
- Costalat-Founeau, A.-M. (2005). Identité, actions et représentations sociales. Dans A.-M. Costalat-Founeau (Dir.) : *Identité sociale et égo-écologie. Théorie et pratique*. Fontenay-sous-bois : Sides Édition.
- Côté, J. (1981). *L'enseignement professionnel au cégep. Les programmes : historique et conjoncture actuelle*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Couper, M., Blair, J., et T. Triplett. (1999). *A comparison of mail and email for a survey of employees in U.S. statistical agencies*. *Journal of Official Statistics*, 15, 39-56.

- Crahay, M. (2006). Qualitatif – Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents. Dans L. Paquay, M. Crahay, J.-M. De Ketele (Dir.) : *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Crête, J. (2003). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Éditions La découverte.
- Dassylva, M. (2004). *La naissance des cégeps, 1964-1971*. Mémoire de Maîtrise. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- De Rosa, A. S. (2005). Le « réseau d'associations ». Dans J.-C. Abric (Dir.) : *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Sainte-Agne : Érès.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, ESF Éditeur.
- Dionne-Proulx, J. et M. Alain (2000). L'épuisement professionnel des enseignants du réseau collégial au Québec. *Les Cahiers de la recherche en éducation*, 7(2), 229-246.
- Direction générale de l'enseignement collégial (1984). *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Doise, W., A. Clémence et F. Lorenzi-Cioldi (1994). Prise de position et principes organisateurs des représentations sociales. Dans C. Guimelli (Dir.) : *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité : Dans D. Deshaies et D. Vincent (Dir.) : *Discours et constructions identitaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Dorais, S. (1988). Retrouver l'esprit de la réforme. *Pédagogie collégiale*, 1(4), 4-7.
- Dorais, S. (1995). Réflexion en six temps sur l'approche programme. Dans J.-P. Goulet (Dir.) : *Enseigner au collégial*. Montréal : Association de pédagogie collégiale.
- Dortier, J.-F. (1998). L'individu dispersé et ses identités multiples. Dans J.-C. Ruano-Borbolan (Dir.) : *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

- Durant, J. (2002). Analyser ses pratiques pour mieux se former. Dans CRDP – Académie de Versailles, *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*. Les actes de la DESCO. Versailles : Direction de l'Enseignement scolaire, Programme national de pilotage.
- Fédération autonome du collégial (1998). *Plate-forme d'intervention pédagogique*. Montréal : Fédération autonome du collégial.
- Fédération des cégeps (1988). *Cadre de référence pour les concepts de programme, approche programme, gestion des programmes*. Commission des affaires pédagogiques (C.A.P.). Montréal : Fédération des cégeps.
- Fédération des cégeps (1999). *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Montréal : Fédération des Cégeps.
- Fédération des Cégeps (2004). *Un cégep résolument ancré dans l'enseignement supérieur. Cahier d'orientations pour la consultation dans les 48 établissements du réseau collégial public en vue du forum sur l'enseignement collégial, 13 avril au 6 mai 2004*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography : step by step*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Dir.) : *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Frayse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue de sciences de l'éducation*, 26(3), 651-676.
- Gauthier, C. et M. Mellouki (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gauvin, B. et S. Thellen (2006). Contre l'apologie du nouveau ou de l'ancien : poser autrement le débat sur l'avenir de l'éducation. *Possibles*, 30(1), 203-225.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ghiglione, R. et B. Matalon (1978). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (Dir.) : *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gingras, P.-É. et J. Laliberté (1988). Vingt ans de vie pédagogique collégiale. *Pédagogie collégiale*, 1(4), 28-34.

- Gingras, P.-É. (1992). L'euphorie des bâtisseurs. *Pédagogie collégiale*, 6(2), 4-7.
- Gingras, P.-É. (1993a). *L'enseignement privé au Québec : Histoire et situation actuelle*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement privé.
- Gingras, P.-É. (1993b). Les premières évaluations. *Pédagogie collégiale*, 6(4), 4-7.
- Gohier, C. et S. Laurin (2001). *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bernarz, L. Gaudreau, L., Pallascio et G. Parent (Dir.) : *L'enseignant : un professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gonnin-Bolo, A. (2007) *Parcours professionnels. Des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir*. Paris : Éditions Belin.
- González Rey, F.-L. (2005). Identité, subjectivité et représentations sociales. Dans A.-M. Costalat-Founeau (Dir.) : *Identité sociale et égo-écologie. Théorie et pratique*. Fontenay-sous-bois : Sides Édition.
- Goulet, J.-P. (1995). À la recherche des fondements éducatifs d'une approche par compétences. Dans J.-P. Goulet (Dir.) : *Enseigner au collégial*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Greenbaum, T.-L. (2000). *Moderating focus group. A practical guide for group facilitation*. Thousand Oaks-London-New Delhi : Sage Publications.
- Grégoire, R., G. Turcotte et G. Dessureault (1986). *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep*. Conseil des collèges. Québec : Gouvernement du Québec.
- Guillen, S. (2005). Identité et sentiment capacitaire professionnel : une étude réalisée auprès d'infirmières. Dans A.-M. Costalat-Founeau (Dir.) : *Identité sociale et égo-écologie. Théorie et pratique*. Fontenay-sous-bois : Sides Édition, 151-177.
- Hastrup, K. (1995). *A passage to anthropology between experience and theory*. London : Routledge.
- Herbert, G. (1995). Le soutien aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 14-15.
- Héту, J.-C. et M. Lavoie (1999). Les débuts dans l'enseignement : les questions à aborder. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.) : *Jeunes enseignants et insertion*

professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ? Bruxelles : De Boeck.

Holborn, P., M. Wideen et I.-H. Andrews (2003). *Devenir enseignant : à la conquête de l'identité professionnelle*. Outremont : Éditions Logiques.

Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Méridien.

Howe, R. et L. Ménard (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Rapport de recherche PAREA. Laval : Collège de Montmorency.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, Janvier-Février-Mars.

Inchauspé, P. (1992). *L'avenir du cégep ; suivi de Enseigner au cégep*. Montréal : Liber.

Inchauspé, P. (1996). À l'aube d'une véritable réforme de l'éducation. *Pédagogie collégiale*, 10(1), 18-26.

Ion, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Paris : Privat.

Isabelle, R. (1982). *Les Cégep, collèges d'état ou établissements autonomes ? L'évolution de l'autonomie des cégeps de 1967 à 1982*. Québec : Conseil des collèges.

Jeffrey, D. (2002). Crise de l'autorité et enseignement. Les finalités de l'éducation, *Éducation et francophonie*, 30 (1). Consulté le 12 juin 2008, tiré de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_1_132.pdf.

Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire : quels rapports aux savoirs chez les enseignants-stagiaires*. Paris : L'Harmattan.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans Denise Jodelet (Dir.) : *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Jutras, F., G.A. Legault et M.-P. Desaulniers (2007). Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Dans C. Gohier (Dir.) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*. Sainte-Foy : PUQ.

Kalubi, J.-C. et G. Debeurme (2004). *Identités professionnelles et interventions scolaires : contextes de formation de futurs enseignants*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Katz, L. (1995). The developmental stages of teachers. Dans L. Katz (Dir.) : *Talks with teachers of young children : a collection*. Stanford : Ablex Publishing Corporation.
- Kingsbury, F et J.-Y. Tremblay (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue : à l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique ?* Rapport de recherche PAREA. Québec : Cégep de Sainte-Foy.
- Laliberté, J. et S. Dorais. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lang V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Langevin, L., M. Boily et N. Talbot (2004). Les impacts pédagogiques de la réforme. Qu'en pensent les enseignantes et les enseignants ? *Pédagogie collégiale*, 17(4), 33-38.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. et C. Lessard (1994). *Le stress en psychologie du sport. Modélisation et mesures*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin.
- Lauzon, M. (2002a). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Rapport de recherche PAREA. Montréal : Collège de Maisonneuve.
- Lauzon, M. (2002b). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner ? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 5-10.
- Lauzon, M. (2003). Le développement professionnel des enseignants du collégial : des enjeux communs et quelques parcours types. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 22-29.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Édition d'organisation.
- 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.
- Legault, G. A. (Dir.) (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, Cl. et M. Tardif (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke, Éditions CRP.

- Lévi-Strauss, C. (1977). *L'identité*. Paris : Grasset.
- Linteau, P.-A., J.-C. Robert, et R. Durocher (1989). *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*. Montréal : Boréal.
- Lipiansky, E. M. (1998). L'identité personnelle. Dans J.-C. Ruano-Borbolan (Dir.) : *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Lipiansky, E.M. (1992). *Identité et communication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Malenfant, É. (1992). L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants. *Pédagogie collégiale*, 6(1), 11-15.
- Marcoux, J.-R. (2002). *Le changement de génération chez le personnel des cégeps : un état de la question : portrait des mouvements appréhendés de personnel au cours des dix prochaines années dans le réseau collégial public du Québec*. Québec : École nationale d'administration publique.
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, (12)2, 48-54.
- Martineau, S. et C. Gauthier (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier et C. Alin (Dir.) : *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : l'Harmattan.
- Mauss, M. et P. Fauconnet (1901). La sociologie, objet et méthode. *La Grande Encyclopédie, vol.30*. Paris : Société anonyme de la Grande Encyclopédie. Consulté le 1^{er} août 2008, tiré de : http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/essais_de_socio/T1_la_sociologie/la_sociologie.pdf.
- Mayer, R. et F. Ouellet (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.
- Mélèze, J. (1972). *L'analyse modulaire des systèmes de gestion, une méthode efficace pour appliquer la théorie des systèmes en management*. Paris : Éditions Hommes et techniques.
- Ministère de l'Éducation (1967). *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*. Documents d'éducation 3. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1978). *Les collèges du Québec : Nouvelle étape*. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1992). *Les changements de programme au collégial, Changer de cap sans perdre le nord*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1996a). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1996b). *Prendre le virage du succès*. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2000a). *Déclaration en faveur de la valorisation de l'éducation et de la réussite*. Consulté le 25 juin 2008, tiré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2000/declaration.pdf>.

Ministère de l'Éducation (2000b). *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Synthèse des résultats de la consultation. Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *Établissements d'enseignement collégial*. Consulté le 22 mai 2008, tiré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/etablissements.asp>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *Plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005-2008*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005c). *Orientations ministérielles sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005d). *Le ministre de L'Éducation alloue cinq millions pour favoriser la réussite au collégial*. Communiqué de presse. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *Observation et prévision des effectifs étudiants au collégial*. Québec : Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (MELS). Système prévisionnel SIPEEC, version printemps 2006. Consulté le 6 février 2008, tiré de <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Sipeec/Global.htm>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Historique*. Québec : Gouvernement du Québec.

Tiré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=historique>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Indicateurs de l'éducation*, Édition 2007, Québec. Consulté le 29 janvier 2008, tiré de http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/docum07/Fiches_collegial_2007.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *François Legault fait le bilan des plans de réussite des établissements collégiaux du Québec*. Consulté le 25 juin 2008, tiré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2001/c011005.htm>.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993a). *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales de 1980 à 1989*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993b). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Morin, B. (1995). Programme d'études et compétences des élèves. Dans J.-P. Goulet (Dir.) : *Enseigner au collégial*. Montréal : Association de pédagogie collégiale.
- Morin, E. (1981). *Pour sortir du vingtième siècle*. Paris : Éditions Fernand Nathan.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (Dir.) : *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1999). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat. Université Laval, Sainte-Foy.
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie Pédagogique*, 111, 24-27. Avril-Mai.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal.
- Noël, A. (1991). *Les Cégeps et l'enseignement collégial au Québec*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.

- Obin, J.-P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : la documentation française.
- OCDE (1994). *La qualité de l'enseignement*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Paquay, L. et M.-C. Wagner (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (Dir.) : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Paulhus, D. (2002). Socially desirable responding : the evolution of a construct. Dans H. Braun, D. N. Jackson et D.E. Wiley (Dir.) : *The role of constructs in psychological and educational measurement*. Hillsdale : Erlbaum.
- Perrenoud, Ph. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Genève : Université de Genève. Consulté le 2 février 2007, tiré de : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Pires, A. (1987). Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 87-106.
- Poellhuber, B. et Boulanger, R. (2001). *Un modèle d'intégration des TIC*. Rapport de recherche PAREA. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- 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.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(1), 22-27.

- Raymond, D. (Dir.) (2005). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au collégial. Élaboration, expérimentation et validation d'outils de formation. Rapport final. Soutien aux grandes innovations pédagogiques. Sherbrooke : PERFORMA.*
- Raymond, D. et D. Hade (Dir.) (2000). *Module d'insertion professionnelles des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC), document de travail, version 54, Sherbrooke : Performa.*
- Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ? Paris : Bayard.*
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement. Paris : Presses universitaires de France.*
- Reichardt, C. S. et T.D. Cook (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. Dans T. D. Cook et C. S. Reichardt (Dir.) : *Qualitative and quantitative methods in evaluation research. Beverly Hills, CA : Sage Publications.*
- Robitaille, M. (1998). *Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal.*
- Robitaille, M. (2000). L'identité professionnelle enseignante dans les collèges d'enseignement général et professionnel : un chantier de trente ans. *Éducation et sociétés, 2(6), 93-119.*
- Robitaille, M. et L. Maheu (1991). Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'utilisateur comme composante de l'identité professionnelle. Dans C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger (Dir.) : *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.*
- Robitaille, M. et L. Maheu (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial. *Revue des sciences de l'éducation, 19(1), 87-112.*
- Rocher, G. (2004). *À la défense du réseau collégial.* Consulté le 16 avril 2008, tiré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/a_la_defense_des_cegeps/defense_cegeps.html
- Rouquette, M.-L. et P. Rateau (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.*
- Roussiau, N. et C. Bonardi (2001). *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives. Sprimont : Margaga.*
- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial. Rapport de recherche PAREA. Rimouski : Cégep de Rimouski.*

- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Satin, A. et W. Shastry (1993). *L'échantillonnage : un guide non mathématique*. Ottawa : Statistique Canada, Division des méthodes.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Schon, D. A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. Dans S. Moscovici (Dir.) : *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.
- Tardif, J., M. Désilets, F. Paradis et G. Lachiver. (1992). Le développement des compétences : cadre conceptuel pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 6(2), 14-19.
- Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Terrill, Ronald et Robert Ducharme (1994), *Passage au secondaire collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).
- Tremblay-Corriveau, S. (2007). *Participation à l'innovation sociale de deux générations d'enseignants au collégial*. Mémoire de maîtrise en relations industrielles, Université Laval, Québec.
- Tremblay, A. (1991). *Sondages : histoire, pratique et analyse*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeurs.
- Tremblay, G., H. Bonnelly, S. Larose, S. Audet et C. Voyer (Dir.) (2006). *Recherche pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Rapport de recherche. Québec : Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale faites aux femmes.
- Trognon, A. et J. Larrue (1988). Les représentations sociales dans la conversation. *Connexion*, 51, 51-70.
- Tse, A. (1998). *Comparing the response rate, response speed and response quality of two methods of sending questionnaires : e-mail vs. mail*. *Journal of the Market Research Society*, 40(4), 353-361.
- Ubaldi, J.-L. et J.-P. Julliand (2006). Devenir un enseignant expert : zoom sur une discipline, l'EPS. Dans J.-L. Ubaldi : *Débuter dans l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.

- Valade, N. (2004). L'emploi en enseignement. Nouvelles classes. Dans *Jobboum Magazine*.
- Vallée, P. (2004). Enseigner au collégial - Flou total. *Le Devoir*, 2 et 3 octobre. Consulté le 12 janvier 2007, tiré de <http://www.ledevoir.com/2004/10/02/65107.html>
- Van der Maren, J.-M. (2003). Une formation professionnelle et scientifique en éducation est-elle possible?, dans *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(2), 467-476.
- Voyer, J.-P. (1991). *Élaboration et administration de questionnaires*. Sherbrooke : L'Association pour la recherche au collégial.
- Zaccour, C. (1989). *Analyse descriptive des programmes d'autoformation implantés dans les collèges du Québec de 1972 à 1988*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, Montréal.



Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, rue Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec), G3A 1B3

<http://www.cndf.qc.ca/>