

Tiré des Actes du Colloque 2000 de l'Association de la recherche au collégial (ARC).
Copie numérique autorisée disponible sur le serveur Web du Centre de documentation collégiale (CDC):
URL= http://www.cdc.qc.ca/actes_arc/2000/lauzon_actes_ARC_2000.pdf
Format : 11 pages en PDF.

COMMENT LES PROFESSEURS DU COLLÉGIAL APPRENNENT-ILS LA PRATIQUE DE LEUR PROFESSION D'ENSEIGNANT?

Michèle Lauzon, Cégep de Maisonneuve

RÉSUMÉ

Dix-neuf professeurs ayant de cinq à trente ans d'expérience se sont prêtés à des entrevues individuelles au cours desquelles ils ont raconté leur apprentissage de la profession. L'analyse des récits a visé à faire ressortir les objets et les modalités de cet apprentissage, les contextes où il prend forme, les différents parcours de développement professionnel des professeurs. Nous présenterons certaines caractéristiques méthodologiques et les principaux résultats de cette recherche subventionnée par PAREA.

ORIGINE DE LA RECHERCHE¹

Les professeurs de cégep constituent un corps enseignant particulier au sein de l'enseignement supérieur québécois. Ils se distinguent des professeurs des ordres primaire et secondaire mais aussi des professeurs d'université, tant par la nature de leurs fonctions que par leurs qualifications. Certaines caractéristiques ont des implications importantes pour leur apprentissage de l'enseignement : nécessité d'acquérir en cours de pratique, le plus souvent sans formation initiale, des savoirs sur l'enseignement; défis particuliers d'une pratique enseignante qui requiert de produire des contenus et comporte une participation significative à la gestion pédagogique; autonomie professionnelle permettant la gestion de son parcours de développement.

Collectivement ces professeurs ont créé une pédagogie pour un ordre d'enseignement qui était entièrement nouveau il y a un peu plus de trente ans (Corriveau, 1991; Inchauspé, 1992). Quelques études nous ont fait connaître les caractéristiques et les difficultés particulières de la pratique enseignante au collégial (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986; Berthelot, 1991; Robitaille et Maheu, 1991, 1993; Guay, 1994; Condamine, 1997; Robitaille, 1998) : par exemple, importance des interactions avec les étudiants et avec les pairs dans le développement d'une pratique sur le terrain; présence chez plusieurs de difficultés pédagogiques, de malaises identitaires. Toutefois, les processus de développement

professionnel de ces professeurs ont été peu étudiés jusqu'ici et on sait peu de choses sur la façon dont ils font l'apprentissage de l'enseignement.

Or, le corps enseignant du collégial se trouve à un point tournant de son développement professionnel collectif. Au cours des années 90, plusieurs discours ont invoqué le manque de formation pédagogique chez bon nombre des professeurs actuels, ou les lacunes de cette formation pour expliquer des difficultés vécues dans la profession, et ont souligné que les défis actuels et futurs de l'enseignement collégial rendent nécessaires des changements importants dans les pratiques des professeurs (Faucher, 1991; Forcier, 1992; Malenfant, 1992; Archambault, 1995; Association québécoise pédagogie collégiale, 1995; CSÉ 1991, 1995, 1997, 2000). De plus, l'anticipation du renouvellement rapide du corps enseignant des cégeps au cours de la présente décennie² a contribué à réactiver depuis quelques années les questions relatives à la qualification et à la formation professionnelle des enseignants du collégial.

Le corps enseignant des cégeps compte encore bon nombre des pionniers qui ont fondé les cégeps au cours des années 70. À eux se sont joints des professeurs entrés en petit nombre au cours des années 80 et en un peu plus grand nombre au cours des années 90. Chacune de ces générations de professeurs a fait l'expérience de l'apprentissage « sur le tas » de la pro-

¹ Le titre original du projet subventionné au cours des années 1996-97 et 1997-98 était : *Développement de la pratique des enseignantes et des enseignants de cégep*.

² Des données préparées par la CARRA en 1993 citées par Hade et Raymond (2000) laissaient prévoir les taux de renouvellement suivants pour la présente décennie : 2000-2004 : 27%; 2005-2009 : 31%, soit un total de 58% pour les années 2000.

fession d'enseignant au collégial. Au moment où un renforcement des exigences en matière de formation pédagogique des enseignants du collégial est proposé et discuté, il semblait important de mieux connaître l'expérience d'apprentissage de l'enseignement de ces professeurs et la façon dont eux-mêmes se la représentent.

Comment les professeurs actuels ont-ils appris leur profession d'enseignant au fil de leur évolution au collégial? Cette question constitue le point de départ de la recherche. Elle est étudiée à partir de la perspective des premiers intéressés, les professeurs eux-mêmes.

En vue de répondre à la question de recherche, l'apprentissage de l'enseignement est considéré comme un processus multidimensionnel qui s'étend sur toute la vie professionnelle des professeurs et il est étudié dans ses rapports avec le développement professionnel et avec l'identité professionnelle. L'approche est, par conséquent, globale parce qu'elle prend en compte cet aspect développemental et parce qu'elle s'intéresse simultanément aux différentes dimensions de cet apprentissage par des sous-questions de recherche : *Comment les professeurs acquièrent-ils leurs savoirs professionnels? Mais aussi : Que cherchent-ils à apprendre? Quels sont les effets du contexte sur leur apprentissage? Retrouve-t-on dans cet apprentissage des étapes communes à plusieurs?*

CADRE THÉORIQUE

L'interactionnisme symbolique sert de fondement au cadre théorique de la recherche. Cette approche qui origine des travaux de Mead (1934) et de Blumer (1969) s'intéresse au savoir élaboré dans l'activité quotidienne des acteurs et aux relations entre ce savoir et le contexte dans lequel il se construit. C'est une perspective qui permet de comprendre l'apprentissage des professeurs comme un processus de développement qui tient au sens personnel que chacun donne à son expérience en même temps qu'il porte la marque des interactions sociales très importantes qui caractérisent la profession enseignante. Elle permet de penser **l'apprentissage de l'enseignement comme une construction personnelle et sociale des professeurs.**

En sciences de l'éducation, le concept de *développement professionnel* renvoie à tout le domaine des apprentissages professionnels effectués par les enseignants en exercice et la perspective couramment adoptée en fait un synonyme du perfectionnement. Cette recherche qui se rapproche plutôt des études portant sur les « savoirs des enseignants » a retenu la définition de Barbier, Chaix et Demailly (1994 : 5) pour qui le déve-

loppement professionnel désigne « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées dans les situations professionnelles ». Considéré dans ses liens avec le développement professionnel, l'apprentissage de l'enseignement au collégial concerne donc tant le développement de l'identité professionnelle que celui des connaissances et des savoir-faire permettant d'accomplir les tâches d'enseignant.

Un deuxième groupe de concepts importants dans cette recherche concerne les processus qui peuvent rendre compte de l'apprentissage par la pratique. Trois courants de recherche ont apporté des éclairages complémentaires à ce sujet : celui de l'apprentissage expérientiel (transformer l'expérience en savoir), celui de la pratique réflexive (construire des savoirs dans l'action et sur l'action) et celui de l'apprentissage autonome (gérer ses apprentissages sans dépendre d'institutions éducatives).

MÉTHODOLOGIE

Tant le cadre théorique que l'état des connaissances sur le sujet suggéraient une approche qualitative. La méthode de cueillette des données s'est inspirée des « récits de pratique » qui sont des « récits de vie » ciblés sur des pratiques professionnelles (voir notamment, Bertaux, 1976, 1980, 1986). Utilisés depuis le début du siècle en anthropologie, puis en sociologie, les récits de vie font cueillette de données personnelles en vue de comprendre les mécanismes reliant les individus à des ensembles plus vastes. Ici, les pratiques qui sont ciblées dans les récits des professeurs sont celles qu'ils ont développées pour apprendre à enseigner, des pratiques d'apprentissage de l'enseignement sur le terrain.

Un échantillonnage intentionnel a été effectué afin de diversifier le plus possible les personnes interviewées et afin d'augmenter ainsi l'étendue et la portée des données recueillies. Quatre paramètres de diversification ont été définis : le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement collégial (1), le nombre de crédits acquis dans des formations ou des perfectionnements pédagogiques (2), le secteur d'enseignement (3) et le sexe (4). En tenant compte de ces paramètres, 16 profils (correspondant à toutes les combinaisons possibles de ces paramètres, lorsqu'on se limite pour chacun d'eux à deux niveaux de variation) ont été établis et ont présidé à l'échantillonnage parmi les professeurs qui s'étaient portés volontaires pour participer à la recherche. L'échantillon réel compte 19 enseignantes et enseignants répartis dans deux collèges différents et spécialistes de 16 disciplines différentes. Ils ont de 5 à 27

ans d'expérience; un peu plus de la moitié d'entre eux ont une formation ou un perfectionnement pédagogique assez important alors que les autres en ont peu ou pas du tout.

Deux entrevues individuelles de 60 à 90 minutes ont été réalisées avec chacun. La première entrevue était axée sur l'identification des étapes traversées dans l'apprentissage de l'enseignement, et sur la description du contexte et des modalités d'apprentissage qui prévalaient à chaque étape. La deuxième entrevue mettait l'accent sur les objets d'apprentissage et suscitait des réflexions sur l'ensemble du parcours. La transcription des deux entrevues de chaque participant constituait le texte de base à partir duquel on pouvait constituer le récit de son apprentissage.

L'analyse des récits bruts a visé à reconstituer l'histoire d'apprentissage de chaque participant en replaçant dans leur ordre chronologique chacune des étapes qu'il avait identifiées. En même temps, il s'agissait de travailler de façon à ce que les histoires ou les parcours individuels, ainsi mis au jour, puissent être par la suite comparés les uns aux autres, non seulement quant à leur organisation en étapes mais aussi quant aux grandes thématiques de l'apprentissage professionnel présentes dans les récits.

Dans un premier temps, l'analyse thématique a été menée récit par récit, à l'aide d'une grille mixte (les thèmes émergents ont été regroupés et organisés progressivement, en lien avec les grandes dimensions du cadre théorique et conceptuel de la recherche). Par la suite, l'analyse transversale des thèmes a visé à décrire et à comparer leur signification en fonction des étapes d'apprentissage et des caractéristiques des participants. Le Tableau 1 regroupe ces thèmes.

RÉSULTATS

Une des forces de cette recherche est sa richesse descriptive. De nombreux résultats ont été produits, porteurs de significations multiples. Pour évoquer cette richesse de signification, je m'attarde sur les résultats qui concernent les étapes du développement professionnel. Je terminerai avec un bref aperçu des résultats qui proviennent de l'analyse des objets, des modalités et des contextes d'apprentissage des professeurs.

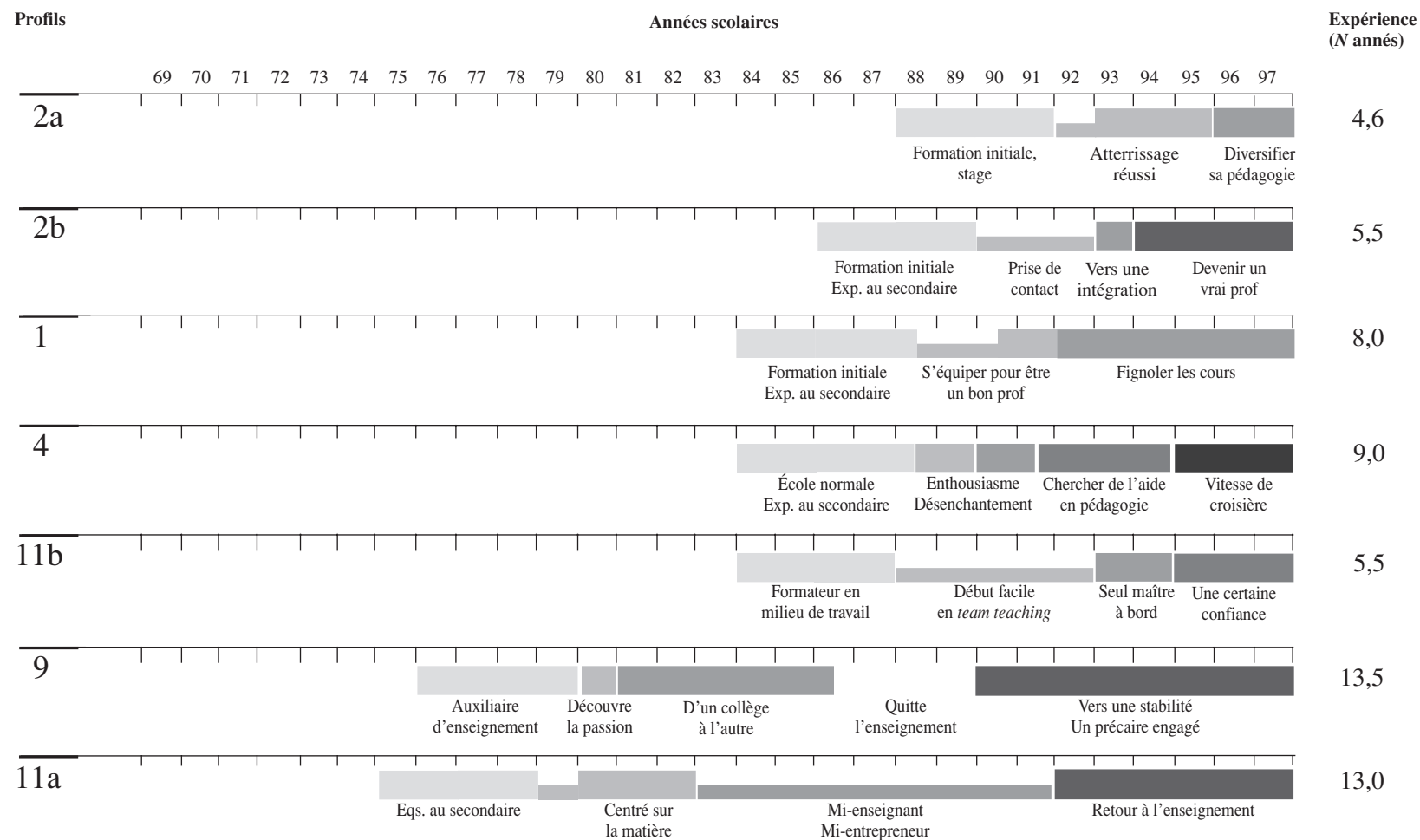
Les étapes du développement professionnel

Sans y avoir été préparés, sans peut-être avoir jamais réfléchi en ces termes à leurs années d'enseignement, les participants, lors de la première entrevue, ont identifié les étapes de leur apprentissage de la profession d'enseignant au collégial. Ils devaient donc se référer à ce qu'ils concevaient être cet apprentissage, à ce qui pouvait en être le sens, l'aboutissement. D'emblée, tous ont considéré l'ensemble de leurs années de pratique et y ont découpé des étapes. Ils indiquaient ainsi qu'ils concevaient cet apprentissage comme un processus qui se poursuit durant toute la carrière.

La suite des étapes identifiées évoque un parcours. Les parcours peuvent être représentés par une ligne de temps. Le Tableau 2 présente, à titre d'exemple, ceux des sept participants les moins expérimentés du groupe. Ils sont ordonnés sur une même échelle temporelle, celle des années scolaires. L'année scolaire où le professeur a obtenu sa première charge d'enseignement au collégial constitue le point d'origine. Chaque participant est identifié par le numéro du profil de l'échantillon théorique auquel il correspond.

Tableau 1 Les thèmes de l'apprentissage professionnel	
Thèmes	Sous-thèmes
1. CONTEXTES	personnel
	d'enseignement
	départemental du collège
2. OBJETS	la matière
	la préparation des cours
	les interactions avec les étudiants
	l'enseignement en classe
	l'encadrement des étudiants
	l'évaluation des apprentissages des étudiants
	les interactions avec les collègues le métier comme réalité sociale soi-même
3. MODALITÉS	apprendre de son expérience
	apprendre en interaction avec d'autres
	apprentissages formels
4. RÉSULTANTES	composantes identitaires
	compétences
5. SIGNIFICATION DU PROCESSUS	signification de chaque étape
	transition vers l'étape suivante
	perception d'ensemble de son cheminement
	suggestions pour l'apprentissage professionnel des nouveaux en- seignants

Tableau 2 Les étapes de développement professionnel des participants



Une « période » intitulée *Antécédents* est évoquée, le cas échéant, par la mention d'une formation pédagogique ou d'une expérience de l'enseignement acquise dans un autre contexte qu'au collégial.

THÉMATIQUES DES ÉTAPES

Les participants étaient invités à donner un titre à chacune des étapes. Ces titres apparaissent dans le tableau. Chaque titre évoque une thématique centrale de l'étape. La mise en relation des titres évoque la trame et la cohérence particulières de chaque parcours. Les significations rattachées par chaque participant à chaque étape et à l'ensemble de son parcours éclairent ces titres et permettent de les prendre comme point d'ancrage de l'analyse de la thématique des étapes.

Notons que la plupart des professeurs ont identifié trois ou quatre étapes, les participants ayant fait des divisions plus larges dans les parcours plus longs, et inversement. En tenant compte de certaines différences entre les parcours des professeurs plus expérimentés et moins expérimentés, on peut organiser l'analyse autour de quatre étapes significatives. Voici l'analyse dégagée à partir des 19 parcours.

Les débuts.

Enjeu : Insertion dans la profession

Plusieurs des titres donnés à l'étape des débuts se rattachent à une thématique globale d'intégration au milieu collégial et d'insertion dans la profession. Chez certains, ils évoquent la découverte de l'enseignement et du milieu collégial (2b, 9, 7b, 15, 13). « Prise de contact avec le collégial » (2b); « Découvrir le métier : un grand emballement » (7b). Pour d'autres, c'est la plus ou moins grande difficulté de ce passage qui est signalée (2a, 11b, 14, 7a) : « Atterrissage réussi » (2a); « Relever le défi : suis-je capable d'être prof? » (14). Pour quelques autres, ce sont les préoccupations liées aux contenus à maîtriser et aux cours à préparer qui dominent (11a, 16, 6b, 5a). « Centré-e sur la matière » (11a, 16); « Préparer tous les numéros de cours » (6b). Enfin, certains évoquent leur manque de préparation formelle pour affronter les tâches nouvelles : « Apprendre en le faisant » (5c), « Intuitions pédagogiques » (8), tandis que d'autres signalent qu'ils cherchaient à acquérir cette formation ou à se perfectionner dès les débuts : « S'équiper pour être un bon prof » (1); « Formation pédagogique générale » (5b). Dans la période des débuts, les apprentissages poursuivis correspondent à un but – la familiarisation avec les tâches et le milieu de travail – que tous partagent, bien que leurs

antécédents et diverses circonstances puissent leur rendre cette familiarisation plus ou moins facile.

2^e étape

Enjeu : Engagement dans la profession

À l'étape suivante, les buts qui organisent les apprentissages de l'enseignement sont plus diversifiés, compte tenu non seulement de différences de contextes, mais aussi des acquis et des projets individuels découlant de la période précédente. L'analyse des thématiques de la deuxième étape suggère cependant qu'à ce moment l'engagement à plus long terme dans la profession enseignante se révèle un enjeu commun à tous. Certains titres soulignent justement le choix de s'engager davantage dans l'enseignement : « Engagement croissant dans l'enseignement » (15), ou au contraire une prise de distance : « Mi-enseignant, mi-entrepreneur » (11a); départ vers d'autres horizons (5c). D'autres évoquent une crise personnelle liée à la poursuite de la carrière enseignante : « Désenchantement » (4); « Questions pédagogiques et remise en question » (5a); « Rupture avec l'héritage » (13). Quelques titres évoquent une adaptation réalisée à un premier niveau et suggèrent une certaine stabilisation permettant le passage à un autre ordre de préoccupations : « Fignoler les cours » (1); « Diversifier sa pédagogie » (2a).

Plusieurs thématiques de la deuxième étape évoquent un changement dans le contexte d'enseignement : passage de l'Éducation des adultes au secteur régulier (2b, 14); changement de secteur d'enseignement : « De prof de sciences à prof du technique » (7b); changement de collège (9, 6a); passage d'un contexte offrant beaucoup de soutien à un autre qui en offre peu : « Seconds débuts en solitaire : seul maître à bord » (11b). Ces changements sont recherchés ou consentis dans la perspective d'un engagement croissant ou continué dans l'enseignement.

Enfin, un dernier groupe de titres donnés à la deuxième étape explicitent un projet qui préside à un engagement à long terme dans l'enseignement. Il s'agit souvent d'un projet de formation entrepris pour élargir son répertoire de cours (16, 7a) ou pour se donner des outils pédagogiques (5b, 8). Par exemple : « Respécialisation » (7a); « Formation didactique » (5b). Il peut aussi s'agir du projet de diversifier sa pratique en y incluant des recherches et des collaborations diverses, des tâches connexes à l'enseignement : « Projets et recherches » (5c); « Relever de nouveaux défis » (6b).

Le plus souvent, donc, c'est un thème de consolidation des acquis de la période des débuts qui caractérise la signification de la deuxième étape. L'engagement dans

la profession se poursuit; on passe à l'approfondissement ou à la diversification des savoirs et des expériences. Pour certains, cette consolidation requiert la traversée d'une période critique qui donne sa tonalité à cette période.

3^e étape

Enjeu : Développement professionnel orienté par un projet

Quant aux thématiques de la troisième étape, elles reflètent pour la plupart l'émergence d'une nouvelle orientation donnée au développement professionnel. Cette nouvelle orientation peut faire suite à l'exploration de rôles diversifiés (6b, 11a) ou à l'approfondissement des connaissances (16, 5b, 15, 7a). Elle peut découler d'une maîtrise acquise (14, 7b) ou émerger d'une sortie de crise (4, 6a, 5a, 13).

Certains titres soulignent en effet la façon dont s'effectue la sortie d'une période difficile : « Chercher de l'aide en pédagogie » (4), « Confirmation venue du dehors » (6a), ou explicitent l'orientation du développement professionnel qui en résulte : « Consolidation intellectuelle » (13); « Devenir un enseignant authentique » (5a). La troisième étape est ici marquée par la clarification d'un but, la découverte d'un contexte propice aux apprentissages recherchés; elle est aussi le moment où ce but se rapproche de façon satisfaisante, où la crise est jugulée, où une certaine sérénité devient possible.

Parmi les autres thématiques manifestant que le passage à une troisième étape signe une orientation nouvelle donnée au développement professionnel, un premier groupe témoigne d'une orientation vers la création d'outils didactiques où ils mettent en pratique leur savoir et leur expérience : manuels (5b, 15), outils utilisant l'ordinateur (7a, 15). Dans un deuxième groupe, une sorte de retour à l'essentiel de la relation pédagogique se manifeste (11a, 16, 6b) : « Recentration sur l'enseignement » (6b); « Développer la qualité de la relation avec les étudiants » (16). Un autre titre évoque plutôt l'exercice d'un leadership au niveau du programme (7b). Ces thématiques, comme les précédentes, suggèrent que cette troisième étape s'actualise dans un projet de personnalisation de son apport, de ses façons de faire.

Pour certains professeurs expérimentés cette période est sous le signe d'un changement de contexte vécu difficilement ou d'une mise en disponibilité (8, 5c). Les conditions d'élaboration d'un projet en continuité avec les intérêts développés sont compromises; c'est une réorientation difficile.

Chez les professeurs moins expérimentés se retrouvent plutôt des titres qui correspondent à des thématiques typiques de la deuxième étape (2b, 11b, 9, 14). L'insertion s'est accomplie, on débouche sur l'engagement : « Une certaine stabilité : devenir un vrai prof » (2b); « Élargir sa palette de cours » (14).

4^e étape

Enjeu : Approfondissement du sens de son action

Neuf participants seulement ont élaboré une quatrième étape, dont sept professeurs parmi les plus expérimentés et deux parmi les moins expérimentés. Chez les plus expérimentés cette quatrième étape renvoie à deux thématiques principales. La première est celle d'un nouveau projet. Le plus souvent ce projet va dans le sens de l'approfondissement des réflexions pédagogiques et manifeste un désir de partager ces réflexions : « Grandes réflexions pédagogiques » (7b); « Investir dans la pédagogie » (5c); « Le juste retour : donner ce que j'ai reçu » (5a). La deuxième thématique évoque des situations où le professeur vit une remise en question du sens de son action en raison de changements du contexte, qu'il s'agisse du contexte de son enseignement (ses cours), du contexte départemental ou plus largement du contexte institutionnel. Chez eux les titres et la signification de cette étape renvoient à la préoccupation de retrouver un sens, de maintenir une certaine sérénité : « Changements de matière » (8); « Réaction contre l'idéologie ambiante » (13). Il arrive toutefois qu'un contexte démobilisant s'améliore et fasse place aux projets : « Période creuse et renouveau » (7a).

Chez les moins expérimentés, les titres reflètent une thématique différente. Ces professeurs dont les deux premières étapes révèlent une thématique d'insertion décrivent une quatrième étape à peine commençante et dont la signification principale évoque la confiance acquise après une période où les apprentissages ont été exigeants : « Vitesse de croisière » (4); « Recherche d'équilibre » (14). Une nouvelle étape s'amorce avec la perspective de trouver un équilibre entre la consolidation des acquis et l'investissement dans de nouveaux défis.

L'analyse menée à partir des titres des étapes et des significations que les participants y rattachent permet de dégager pour chaque étape un enjeu majeur. Le Tableau 3 résume ces enjeux et leurs principales manifestations. Il s'agit d'enjeux puisque, pour chaque étape, on retrouve des participants pour qui la tâche pose relativement peu de problèmes alors qu'elle suscite des difficultés, des hésitations ou même des crises chez d'autres.

Ces enjeux peuvent aussi être envisagés comme une suite de « tâches développementales » qui confrontent tous les professeurs : s'insérer dans la profession; décider de s'y engager et définir le type de pratique qu'on veut développer; réfléchir périodiquement sur ses buts et se donner de nouvelles orientations, approfondir le sens de son action. Pour chacun, ces tâches se présentent dans un contexte comportant certaines contraintes et certaines opportunités. Aussi, chacun les aborde avec les atouts et les projets développés au cours des périodes antérieures.

Au delà des thématiques globales qui sont évoquées par leurs titres, les étapes se distinguent par des apprentissages particuliers que les participants ont décrits et détaillés. Ces apprentissages se caractérisent par les objets sur lesquels ils portent, par les modalités qu'ils empruntent pour se réaliser, par les contextes dans lesquels ils s'enracinent.

L'apprentissage de l'enseignement : objets, modalités, contextes

Les *objets d'apprentissage* des professeurs peuvent être regroupés en deux grandes catégories. Certains se rattachent plus étroitement aux compétences à développer pour réaliser les tâches d'enseignant : maîtriser la matière et concevoir l'enseignement, préparer les cours, enseigner en classe (en laboratoire ou en stage), encadrer les étudiants et évaluer leurs apprentissages. Les autres thèmes se relient plus spécifiquement à des composantes de l'identité professionnelle : les rapports avec les étudiants et avec les collègues, avec la profession et le contexte où elle s'exerce, le rapport à soi comme professeur. Au cours des étapes traversées, les préoccupations et les objectifs d'apprentissage reliés à ces objets se modifient. Au delà de la singularité des parcours individuels, des patterns apparaissent dans le groupe suggérant la façon dont ces objets sont appréhendés dans leur complexité croissante au fil des étapes. Voici, par exemple, ce que j'ai observé en ce qui concerne la matière d'enseignement.

La matière du cours se situe au cœur des préoccupations des débuts. Réalité construite pour l'enseignement, la matière des cours constitue un objet d'apprentissage chaque fois que le professeur donne un nouveau cours. « Pour chaque nouveau cours, il faut trouver l'information, c'est une connaissance de premier niveau; ensuite, il faut intégrer soi-même ce contenu, c'est une connaissance de deuxième niveau. » (9)

La deuxième étape est un moment de perfectionnement disciplinaire important pour plusieurs professeurs. Les visées varient. Au secteur technique par exemple, il s'agit « d'être capable de donner tous les cours du programme » (7a) ou de se former pour enseigner une spécialité que l'on n'a pas soi-même pratiquée (11a, 7b). Au secteur préuniversitaire, on vise à « penser » l'objet d'enseignement en prenant une distance par rapport à l'enseignement reçu (13), à cerner la spécificité de la démarche de sa discipline (6a), à approfondir ses connaissances disciplinaires et didactiques (5b).

Enfin, même si elles sont présentes aux autres étapes, les préoccupations relatives au choix des contenus sont plus importantes à la 3^e et à la 4^e étape. Elles se situent dans une visée d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement : choisir des contenus essentiels, des contenus qui correspondent aux objectifs de formation; en donner moins pour faire apprendre plus en profondeur.

Les *modalités d'apprentissage* relèvent de trois grandes catégories : ce sont l'apprentissage par la pratique des tâches d'enseignant et par la réflexion sur cette pratique, l'apprentissage par les interactions avec les élèves, les collègues et d'autres personnes de référence, et les apprentissages plus formels, en situation de formation ou en autodidacte. Certaines modalités sont plus étroitement associées à certains objets. Ainsi, on apprend davantage de ses collègues en ce qui a trait à la préparation des cours qu'en ce qui a trait à l'enseignement en classe. Dans ce dernier cas, l'interaction avec les étudiants et la réflexion sur sa propre pratique sont les modalités les plus importantes. Les modalités d'apprentissage plus formelles sont diversifiées et très présentes. Il s'agit de formation universitaire, disciplinaire ou pédagogique, de stages, d'activités de recherche ou de production de matériel didactique, mais aussi de lectures et de travaux personnels d'écriture ou d'expérimentation. Les catégories ne sont pas étanches.

Dans bien des situations, souvent les plus riches en apprentissages, plusieurs modalités jouent simultanément. Plusieurs professeurs ont décrit comme particulièrement riches en apprentissage des périodes où simultanément ils poursuivaient un perfectionnement ou des apprentissages autodidactes importants sur le plan pédagogique ou disciplinaire, ils avaient des échanges très soutenus avec leurs collègues et ils expérimentaient en classe.

Tableau 3
Les enjeux correspondant à quatre étapes de développement professionnel des participants

Étapes	Enjeux	Manifestations
Débuts	Insertion dans la profession	Découverte du milieu collégial et de l'enseignement Défis plus ou moins exigeants et stressants selon les antécédents et le contexte Centration sur la matière Émergence ou développement de préoccupations pour le « comment » enseigner
2 ^e étape	Engagement dans la profession	Changements de contexte de travail pour s'assurer une charge, un poste Hésitation ou crise reliée à l'engagement à plus long terme Complément de formation disciplinaire ou pédagogique Diversification des cours, des tâches
3 ^e étape	Développement professionnel orienté par un projet	Appui sur les connaissances approfondies et sur la diversité des expériences professionnelles Clarification des préférences et des valeurs en lien avec le développement professionnel Orientations qui émergent de remises en question importantes Projets à long terme dans un domaine d'intérêt : - Création de matériel didactique - Approfondissement de la relation pédagogique - Exercice de rôles de responsabilité
4 ^e étape	Approfondissement du sens de son action	Faire face à des changements de contexte Poursuite des projets ou nouvelle orientation Réflexions qui s'approfondissent et désir de partage

À différents niveaux, le *contexte* influe sur la signification des étapes vécues et sur les apprentissages recherchés et réalisés à chaque étape. Le contexte du développement professionnel que décrivent les professeurs résulte de l'interrelation de plusieurs contextes, certains plus proches, d'autres plus éloignés dans l'espace social et dans le temps. Les antécédents personnels reliés à la carrière enseignante constituent une dimension importante du *contexte personnel* lors des débuts. Le *contexte d'enseignement* (ex. : la succession des tâches d'enseignement au cours d'une période donnée) définit un espace de pratique où les apprentissages vont se situer et met le professeur en relation avec un contexte social et temporel plus large, à travers les documents et les pratiques créés par les collègues en relation avec ces cours. Les interactions avec les collègues sont apparues comme très importantes dans le récit d'apprentissage des professeurs, à la fois objet et moyen d'apprentissage. On compren-

dra que le *contexte départemental* influe de façon importante sur le développement des compétences et des composantes identitaires.

CONCLUSION

Le cheminement des professeurs peut être conceptualisé comme une spirale où, à chaque étape, la conjonction particulière de leurs antécédents personnels et des contextes d'action suscitent certains défis et des besoins d'apprentissage. Des objets et des modalités d'apprentissage prendront une importance particulière au cours de cette étape, en relation avec cette conjoncture.

RÉFÉRENCES

- ARCHAMBAULT, G. 1995. « Culture, compétence et formation des maîtres ». *Pédagogie collégiale*, vol. 8, no 4, p. 8-9.
- Association québécoise de pédagogie collégiale. 1995. « Mémoire déposé à la Commission des États généraux sur l'Éducation ». Association québécoise de pédagogie collégiale, 42 p.
- BARBIER, J.-M., M.-L. CHAIX et L. DEMAILLY. 1994. « Éditorial ». *Recherche et formation*, no 17, p. 5-8.
- BERTAUX, D. 1976. Histoires de vie - ou récits de pratiques? Rapport final, T. 1. 224 p. Centre d'Études des Mouvements Sociaux. C.N.R.S.
- BERTAUX, D. 1981. « Introduction ». In *Biography and society. The life history approach in the social sciences*, sous la direction de D. Bertaux, p. 5-15. Beverley Hills : Sage Publications.
- BERTAUX, D. 1986. « Fonctions diverses du récit de vie dans le processus de recherche ». In *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, sous la direction de D. Desmarais et P. Grell, p. 21-34. Montréal : Éditions coopératives Saint-Martin.
- BERTHELOT, M. 1991. *Enseigner: qu'en disent les profs?* Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 162 p.
- BLUMER, H. 1969. *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs (N. J.) : Prentice-Hall .
- CONDAMIN, A. 1997. *Au risque d'être soi : crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Sainte-Foy : Éditions Septembre, collection choisir. 101 p.
- 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, 57 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Des conditions de réussite au collégial. Réflexions à partir de points de vue étudiants. Avis au ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 118 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1997. *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 106 p.
- 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*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 102 p.
- CORRIVEAU, L. 1991. *Les cégeps : questions d'avenir*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 133 p.
- FAUCHER, G. 1991. « Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain ». *Pédagogie collégiale*, vol 4, no 4, p. 33-38.
- FORCIER, P. 1992. « Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement ». *Pédagogie collégiale*, vol 5, no 4, p. 23-28.
- GRÉGOIRE, R., G. TURCOTTE et G. DESSUREAULT. 1986. *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes des cégeps ou L'autre cégep*. Québec : Conseil des collèges, 138 p.
- GUAY, R. 1994. « L'encadrement pédagogique des professeurs enseignant au collégial : une étude de cas ». Thèse de doctorat non publiée, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- HADÉ, D. et Raymond, D. « Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC) », Performa, document de travail, version 5, juin 2000.
- INCHAUSPÉ, P. 1992. *L'avenir du Cégep*. Montréal : Liber.
- MALENFANT, É. 1992. « L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants ». *Pédagogie collégiale*, vol 6, no 1, p. 11-15.
- MEAD, G. H. 1934. *L'esprit, le soi et la société*. Trad. par Jean Cazeneuve, Eugène Kaelin et Georges Thibault, 1^{re} éd. de la traduction française, Paris : PUF, 1963.
- ROBITAILLE, M., et L. MAHEU. 1991. « Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle ». In *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, sous la direction de C. Lessard et al., p. 113-134, 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*, vol 19, no 1, p. 87-112.

ROBITAILLE, M. 1998. « Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel ». Thèse de doctorat en sociologie. Montréal : Université de Montréal.