

PROGRAMME D'AIDE À LA RECHERCHE SUR
L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

L'APPRENTISSAGE

DE L'ENSEIGNEMENT

AU COLLÉGIAL :

UNE CONSTRUCTION

PERSONNELLE ET SOCIALE

MICHELLE LAUZON, Ph.D.
Conseillère pédagogique
COLLÈGE DE MAISONNEUVE

MAI 2002

Le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) a subventionné la réalisation de cette recherche.

On peut consulter la liste des ouvrages subventionnés par PAREA à l'adresse Internet suivante : <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/subvention/mparea.htm>

On peut emprunter un exemplaire des ouvrages subventionnés par PAREA à la bibliothèque des collèges et au Centre de documentation collégiale [Téléphone : 514-364-3320, poste 241 ; site web : <http://www.cdc.qc.ca>].

Les personnes intéressées peuvent acheter des exemplaires de ce rapport à l'endroit suivant :

Service de développement pédagogique
Collège de Maisonneuve
3800, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H1X 2A2
Tél. : (514) 254-7131, poste 4214
25,00 \$ l'exemplaire (taxes, manutention et port inclus)

Publication sous la responsabilité du Collège de Maisonneuve

Dépôt légal - 2^e trimestre 2002

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

ISBN : 2-920820-33-8

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

REMERCIEMENTS

Cette recherche doit sa substance aux professeurs qui ont accepté de raconter leur apprentissage de la profession, en espérant que leur expérience puisse servir à d'autres. Je les remercie du fond du cœur. L'écho de leurs voix m'a accompagnée au cours de ce travail. J'espère qu'ils y retrouveront l'essentiel de ce qu'ils souhaitaient transmettre.

Sous le titre *Évolution de la pratique des enseignants du collégial*, le projet a été subventionné par le programme PAREA¹ du ministère de l'Éducation du Québec. Je remercie très sincèrement les responsables de ce programme de subvention qui joue un rôle essentiel au développement de la recherche sur l'enseignement collégial.

Cette étude faisait aussi l'objet d'une thèse de doctorat en éducation. Ainsi, le projet initial s'est enrichi pour répondre aux exigences d'une recherche doctorale. Sous le titre *L'apprentissage de l'enseignement : une construction personnelle et sociale*, la thèse a été soutenue à l'UQAM en janvier 2001.

Je dois une très grande reconnaissance aux professeuses qui m'ont dirigée. Merci à Lorraine Savoie-Zajc de l'UQAH pour des suggestions précieuses, des commentaires judicieux et un soutien affectueux qui m'a remonté le moral à bien des reprises. Merci à Louise Gaudreau de l'UQAM qui a eu la générosité de m'aider à structurer un second projet après deux ans de travail avec moi sur le premier. Ce fut un accompagnement au long cours. Sa rigueur, sa profondeur et son enthousiasme m'ont aidée à découvrir mon propre sujet.

Merci également à la Direction des études du Collège de Maisonneuve et à mes collègues immédiats. Leur compréhension m'a aidée à concilier travail et rédaction de thèse au cours des dernières années.

¹ Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE	DES
FIGURES.....9	
LISTE	DES
TABLEAUX.....11	
RÉSUMÉ.....	
13	
INTRODUCTION.....1	
5	
1. PROBLÉMATIQUE..... 21	
1.1 La population enseignante du cégep..... 24	
1.2 Le contexte de l'apprentissage de l'enseignement et du perfectionnement professionnel..... 28	
1.2.1 Les encadrements structurels de l'apprentissage de l'enseignement chez les professeurs du collégial..... 29	
1.2.2 Les conditions d'embauche..... 30	
1.2.3 L'encadrement de la pratique pédagogique..... 30	
1.2.4 L'évaluation des pratiques d'enseignement..... 31	
1.2.5 L'insertion du perfectionnement dans le contexte de travail..... 31	
1.3 Devenir meilleur enseignant par le perfectionnement..... 32	
1.3.1 Les principaux véhicules du perfectionnement..... 32	
1.3.2 Les activités formelles de perfectionnement des professeurs..... 33	
1.3.3 Les motifs de perfectionnement des professeurs..... 35	
1.3.4 Le perfectionnement psychopédagogique dans le cadre de PERFORMA..... 36	
1.4 Les caractéristiques de la pratique des enseignants du collégial..... 38	
1.4.1 L'enseignement..... 40	
1.4.2 Les relations professionnelles et le rapport au métier..... 41	
1.4.3 Les enseignants des disciplines et ceux des spécialisations : quelques différences..... 43	
1.5 La pratique et l'identité professionnelles..... 45	
1.5.1 Trois types d'identité professionnelle..... 46	
1.5.2 Des difficultés inhérentes à un «métier impossible»..... 49	
1.6 Le professeur de l'enseignement collégial et le modèle de l'enseignant-professionnel..... 50	
1.6.1 L'opposition du professionnel à l'artisan..... 51	
1.6.2 L'importance des savoirs rationnels et les types de rationalité..... 53	
1.7 Les questions et les objectifs de la recherche..... 56	
2. CADRE THÉORIQUE..... 61	

2.1	La perspective interactionniste symbolique dans l'apprentissage de l'enseignement par les professeurs du collégial.....	62
2.1.1	L'enseignement : un travail interactif.....	63
2.1.2	La pratique des enseignants : une construction personnelle et sociale.....	65
2.1.3	La perspective des enseignants.....	70
2.2	Définition des concepts	72
2.2.1	Le développement professionnel.....	72
2.2.2	Apprendre en le faisant.....	81
2.2.3	Conclusion	91
2.3	Recension des études.....	92
2.3.1	Quelles sont les façons d'apprendre ?.....	94
2.3.2	Quels sont les effets de contexte sur le développement professionnel ?.....	96
2.3.3	Y a-t-il des étapes ?.....	98
2.3.4	Qu'apprend-on au cours de ces étapes ?.....	101
2.3.5	Conclusion sur les aspects théoriques et méthodologiques de la recension des études.....	102
2.4	Synthèse du cadre théorique.....	104
2.4.1	La pratique professionnelle	106
2.4.2	Le développement professionnel.....	109
2.4.3	Les modalités d'apprentissage	111
3.	MÉTHODOLOGIE	113
3.1	Caractéristiques de l'échantillon.....	118
3.1.1	L'échantillonnage.....	118
3.1.2	Le plan d'échantillonnage.....	119
3.1.3	Les autres caractéristiques prises en compte dans l'échantillonnage	123
3.1.4	Le recrutement des participants.....	124
3.1.5	Les caractéristiques des participants	126
3.2	Déroulement de la recherche	130
3.2.1	La préparation de la chercheure	130
3.2.2	Les entretiens	132
3.3	Méthode d'analyse.....	138
4.	RÉSULTATS	143
4.1	Les étapes identifiées par les participants.....	143
4.1.1	Nombre et durée des étapes	152
4.1.2	Thématiques des étapes	154
4.2	Les thèmes de l'apprentissage professionnel	159
4.2.1	Les contextes	162
4.2.2	Les objets d'apprentissage	185
4.2.3	Les modalités d'apprentissage	206
4.2.4	Résultantes ou transformations.....	226
4.2.5	Signification du processus	227
4.3	Comment les professeurs ont-ils appris leur profession d'enseignant? Réponse aux questions de recherche.....	228
4.3.1	L'influence du contexte personnel et du contexte de pratique.....	229
4.3.2	Les dimensions du travail enseignant qui sont objets d'apprentissage.....	233
4.3.3	Les modalités d'apprentissage privilégiées et le rôle de l'activité réflexive	235

5.	DISCUSSION	239
5.1	Les parcours d'apprentissage comme trajectoires	239
5.1.1	Les parcours d'apprentissage observés.....	240
5.1.2	Les parcours comme trajectoires.....	242
5.1.3	Les trajectoires associées aux caractéristiques de diversification de l'échantillon	246
5.1.4	Les trajectoires associées aux différents types d'identités.....	252
5.1.5	Les dimensions du processus d'apprentissage dans les différentes trajectoires	253
5.1.6	Comparaisons avec les résultats d'autres recherches	258
5.2	Un modèle de l'apprentissage de l'enseignement	263
5.2.1	Le postulat à la base de la recherche : <i>L'apprentissage de l'enseignement : une construction personnelle et sociale</i>	263
5.2.2	Du cadre théorique au cadre d'analyse.....	264
5.2.3	Le modèle qui émerge de résultats de la recherche.....	265
5.3	Portée et limites de la recherche	273
6.	CONCLUSION.....	277
	APPENDICE A DOCUMENTS POUR LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS	285
	COMMENT LES PROFESSEURS DE CÉGEP APPRENNENT-ILS LEUR MÉTIER D'ENSEIGNANT?...	287
	APPENDICE B PROTOCOLE D'ENTREVUE ET PROTOCOLE DÉONTOLOGIQUE	291
	APPENDICE C EXTRAITS DU CONDENSÉ DU RÉCIT DE DEUX PARTICIPANTS	301
	APPENDICE D TABLEAU SYNTHÈSE DU PARCOURS D'UN PARTICIPANT	307
	APPENDICE E TITRE ET DURÉE DES ÉTAPES IDENTIFIÉES PAR LES PARTICIPANTS	313
	APPENDICE F GRILLE D'ANALYSE.....	317
	APPENDICE G MATRICE DE L'OBJET ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	325
	RÉFÉRENCES	329

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Nombre de Certificats de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC) décernés par l'Université de Sherbrooke à des professeurs du collégial au cours des années 1986 à 1996 *	27
Figure 1.2 Distribution des activités Performa dans différents champs d'application au cours de trois périodes : 1980-1984, 1985-1990, 1991-1993.....	39
Figure 5.1 Les parcours observés représentés en fonction des tâches développementales du développement professionnel	241
Figure 5.2 Schéma de l'apprentissage à chaque étape.....	267
Figure 5.3 Schéma de l'apprentissage professionnel dans l'ensemble du parcours.....	271

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Répartition des enseignants selon le statut d'emploi, le sexe et l'âge (année 1996-1997)*	24
Tableau 1.2 Répartition des enseignants selon l'expérience et la scolarité reconnues pour fins de traitement, le statut d'emploi et le sexe (année 1996-1997)*	25
Tableau 1.3 Activités de perfectionnement des professeurs de disciplines (DIS) et de spécialisations (SPÉ) au cours d'une session (H-1985)*	34
Tableau 1.4 Distribution des activités PERFORMA dans différents champs d'application (1980-1993) *	37
Tableau 2.1 Cycle de l'apprentissage selon Dewey, Lewin et Kolb*	85
Tableau 2.2 Synthèse du cadre théorique.....	105
Tableau 3.1 Échantillon théorique : les 16 profils et les quatre types de profils	120
Tableau 3.2 Échantillon réel : les profils représentés	122
Tableau 3.3 Données descriptives sur les deux collègues	124
Tableau 3.4 Données descriptives sur les participants de chaque type de profil selon les quatre paramètres de diversification	127
Tableau 3.5 Description des participants de chaque type de profil relativement à la discipline ou à la spécialisation enseignée, à l'année d'entrée au collégial, à l'âge et à la scolarité.....	130
Tableau 4.1 Les étapes de développement professionnel des participants	145
Tableau 4.2 Les enjeux correspondant à quatre étapes de développement professionnel des participants	158
Tableau 4.3 Thèmes de l'apprentissage professionnel	160
Tableau 4.4 Dimensions du contexte personnel reliées au développement professionnel à la période des débuts.....	164
Tableau 4.5 Type de préparation à l'enseignement des participants, au moment de leurs débuts au collégial, en fonction des paramètres de diversification de l'échantillon	168
Tableau 4.6 Dimensions du contexte d'enseignement reliées à l'apprentissage professionnel	171

Tableau 4.7 Distribution des participants en fonction des caractéristiques de leur contexte d'enseignement à différentes étapes de leur développement professionnel*	176
Tableau 4.8 Caractéristiques des départements de type «collégial» qui ont une influence sur l'apprentissage professionnel	180
Tableau 4.9 Les objets d'apprentissage des professeurs et leurs principales dimensions	187
Tableau 4.10 Principaux apprentissages visés par les professeurs à trois moments du développement professionnel	196
Tableau 4.11 Modalités d'apprentissage de la profession par les professeurs.....	206
Tableau 4.12 Thèmes des observations et objets d'apprentissage auxquels ils renvoient	219
Tableau 4.13 Modalités d'apprentissage formel des professeurs à trois moments du développement professionnel	225
Tableau 5.1 Distribution des participants en fonction de deux modalités d'insertion et d'engagement et selon les caractéristiques de l'échantillon.....	247
Tableau 5.2 Distribution des participants en fonction de deux modalités d'insertion et d'engagement et selon deux caractéristiques de l'entrée en fonction dans l'enseignement.....	248
Tableau 5.3 Distribution des participants en fonction de deux modalités d'insertion et d'engagement et selon l'importance et le moment du perfectionnement pédagogique effectué	250
Tableau 5.4 Étapes identifiées par Huberman, Grounaer et Marti (1986) et dans notre recherche	260
Tableau 5.5 Types de parcours observés par Huberman, Grounaer et Marti (1986) et dans notre recherche	261

RÉSUMÉ

Les professeurs du collégial constituent un corps enseignant particulier tant par la nature de leurs tâches que par leurs qualifications. Embauchés d'abord pour leurs compétences disciplinaires, ils disposent d'une large autonomie en ce qui concerne leur développement professionnel. Dans ce contexte, *comment apprennent-ils leur profession d'enseignant ?*

Cette recherche vise à décrire et à analyser comment des professeurs actuels ont appris par la pratique leur profession d'enseignant au fil de leur évolution au collégial. Sur quels aspects du travail enseignant portent leurs apprentissages ? Quelles modalités d'apprentissage privilégient-ils ? Dans quels contextes construisent-ils leurs savoirs ? Voilà le questionnement à l'origine de la recherche.

S'inscrivant dans le courant des études sur les «savoirs des enseignants», cette recherche postule qu'en élaborant une pratique les professeurs de cégep construisent des savoirs professionnels sur l'enseignement collégial. L'interactionnisme symbolique sert de fondement au cadre théorique de la recherche. Cette perspective permet de prendre en compte la nature interactive du travail enseignant et de concevoir l'apprentissage de l'enseignement comme la construction d'un savoir, et comme un processus qui peut être saisi et analysé à partir du récit que font les professeurs de l'histoire du développement de leur pratique d'enseignement.

Tant le cadre théorique que l'état des connaissances sur le sujet suggéraient une approche qualitative. La recherche emprunte à la méthodologie des récits de pratique ses moyens de cueillette de données. Choisis parmi des volontaires, 19 professeurs ayant de cinq à 28 ans d'expérience et répartis dans deux collèges se sont prêtés à deux entrevues semi-dirigées. Outre l'expérience, le secteur d'enseignement, le perfectionnement pédagogique et le sexe ont constitué des paramètres de diversification de l'échantillon. 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. L'analyse thématique des récits a d'abord été menée à l'aide d'une grille mixte et en tenant

compte de l'aspect chronologique (les étapes identifiées). 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.

Les résultats indiquent que l'apprentissage se poursuit tout au long de la carrière et comporte des étapes signifiantes. La signification de ces étapes se relie à une série de « tâches développementales » professionnelles. Les apprentissages réalisés à chaque étape aboutissent à des transformations qui touchent à la fois les compétences et les composantes identitaires des professeurs.

Cet apprentissage est un processus qui met en relation les contextes où émergent les apprentissages, les objets sur lesquels ils portent et les modalités par lesquelles ils se réalisent. Les contextes suscitent des besoins qui orientent vers certains objets ; les modalités d'apprentissage y sont enracinées.

Les objets d'apprentissage concernent la matière à enseigner, les tâches et le processus de travail des enseignants, mais aussi les rapports sociaux constitutifs de la profession et la connaissance de soi. Ces catégories d'objets définissent les aspects du travail enseignant qui sont objet d'apprentissage pour les professeurs. Tous ces aspects sont objets d'apprentissage à chaque étape mais les objectifs visés, les questions qui sont au point de départ des apprentissages relatifs à ces objets à chaque étape montrent une progression dans la complexité.

Les modalités d'apprentissage sont surtout informelles : les apprentissages par la pratique des tâches et réflexion sur cette pratique, de même que les apprentissages par les interactions avec les étudiants, les collègues et d'autres personnes de référence constituent les deux catégories de modalités informelles. Des apprentissages plus formels jouent néanmoins un rôle non négligeable relativement à certains objets. Ces apprentissages formels sont utilisés en complément avec les autres modalités.

Un modèle est proposé pour intégrer des éléments permettant de mieux définir l'apprentissage de la profession d'enseignant au collégial et de comprendre les phénomènes de professionnalisation de l'enseignement encore peu étudiés au collégial. Elle débouche sur des réflexions touchant l'orientation des mesures de formation et de soutien au développement professionnel à offrir aux professeurs, nouveaux et plus expérimentés.

INTRODUCTION

Apprendre à enseigner c'est construire ses compétences et son identité professionnelle d'enseignant. Tel est le sujet de cette étude qui montre que cette construction est personnelle au sens où c'est un processus d'apprentissage par l'expérience mis en œuvre par chacun, en même temps qu'elle est sociale puisque ce processus se vit dans des rapports sociaux qui sont constitutifs de la profession.

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 ?*

Cependant cette recherche s'enracine dans un corps enseignant particulier qui s'est constitué dans un ordre d'enseignement collégial spécifique au Québec. En effet, au Québec, à l'enseignement postsecondaire, on trouve non seulement l'ordre universitaire mais aussi un ordre collégial qui, dans sa forme actuelle, a été créé à la fin des années 60. Cet ordre dispense dans des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) des programmes de formation préuniversitaire (général) et de formation technique (professionnel). Or, les professeurs de cégep constituent un corps enseignant particulier au sein de l'enseignement supérieur. Ils se distinguent à la fois des professeurs des ordres primaire et secondaire et des professeurs d'université, tant par la nature de leurs fonctions que par leurs qualifications. Leur tâche est essentiellement une tâche

d'enseignement alors que les qualifications qui ont jusqu'à maintenant présidé à leur embauche sont principalement disciplinaires. De plus, ils disposent d'une marge de manœuvre très significative dans leur travail et en matière de développement professionnel. Ceci a 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.

L'étude de la façon dont ces professeurs apprennent leur profession d'enseignant présente un intérêt scientifique particulier en lien avec des courants de recherche importants en sciences de l'éducation. Au cours des années 80 et 90, notamment aux États-Unis et en Europe, les recherches en éducation ont en effet accordé une large place aux questions relatives à la profession enseignante, aux savoirs enseignants, à la formation professionnelle et au développement professionnel en cours de carrière des enseignants de l'ordre primaire et secondaire. Ces travaux, et le mouvement de professionnalisation de l'enseignement et de la formation des maîtres auquel ils se rattachent, jettent un éclairage sur des problématiques interreliées : celle du développement de la profession enseignante ; celle de la définition et de l'élaboration des savoirs qui la fondent ; celle des modalités de formation initiale et continue susceptibles de favoriser l'appropriation et l'approfondissement de savoirs professionnels ; et, enfin, celle des changements à apporter à l'école, comme milieu de travail, lieu principal d'acquisition des savoirs pratiques et de développement professionnel, en vue de favoriser la professionnalisation de l'enseignement.

Cette étude constitue une contribution originale à ce domaine de recherche car elle porte sur des professeurs de l'enseignement supérieur, un groupe d'enseignants chez qui l'acquisition des compétences pédagogiques en cours de pratique a fait l'objet de très peu de recherches. De plus, elle adopte une approche non normative du développement professionnel. En effet, elle s'appuie sur les récits d'apprentissage des professeurs pour mettre en lumière l'apprentissage de l'enseignement tel qu'ils l'ont vécu dans les contextes de pratique qui ont prévalu aux différentes étapes de cet apprentissage. Ainsi, elle apporte un éclairage particulier mais aussi des éléments de réponse à des questions qui se posent au regard de l'apprentissage de l'enseignement à tous les ordres d'enseignement.

Ces questions concernent le volet terrain, présent dans tout apprentissage de l'enseignement quelle que soit la formation initiale reçue, et, plus largement, les rapports entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques dans l'exercice professionnel de l'enseignement.

Cette recherche se rattache ainsi à des questions centrales dans les préoccupations actuelles du milieu de la recherche en éducation. Toutefois, elle tire son origine des défis particuliers qui confrontent le corps enseignant des cégeps depuis les dernières années. L'ordre collégial a subi de profondes transformations depuis la création des cégeps. Institutions nouvelles et originales dans le paysage des établissements d'enseignement postsecondaire nord-américains, les cégeps n'ont pas échappé à de nombreuses remises en question de leur pertinence comme ordre intermédiaire entre le secondaire et l'université. Plus récemment, au cours des années 90, leur «position stratégique à l'avant-poste de l'enseignement supérieur de masse» les a obligés à mettre en œuvre une réforme du curriculum, bien avant que cette même évolution soit prise en compte aux ordres qui se situent en amont et en aval (Inchauspé, 1996 : 25).

Avec les changements en cours dans le domaine des savoirs, avec les nouveaux rapports qui s'établissent entre les collèges et d'autres instances éducatives, notamment avec le monde du travail, avec la demande sociale pour que les cégeps exercent leur mission tant dans le champ de la socialisation (assurer l'insertion professionnelle, renforcer la cohésion sociale, préparer à l'exercice du rôle de citoyen, etc.) que dans celui de l'instruction, les cégeps sont confrontés au défi d'effectuer une véritable réforme (Inchauspé, 1996). À titre d'exemple des nombreux chantiers qui font partie de cette réforme en profondeur, citons la nature nouvelle de la formation requise et les moyens d'y parvenir. La conciliation de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel, la détermination des compétences cognitives à développer et des manières de le faire, le renouvellement des approches pédagogiques à cette fin et les changements dans les stratégies pédagogiques commandés par l'utilisation efficaces des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) constituent des dimensions essentielles de ce chantier. Cet exemple montre éloquemment qu'une réforme véritable repose essentiellement sur le corps enseignant.

Or, pour plusieurs raisons, le corps enseignant du collégial se trouve à un point tournant de son développement professionnel collectif. Au cours des années 90,

de nombreux indicateurs ont souligné des malaises vécus dans la profession enseignante du collégial et plusieurs discours ont porté sur les «nécessaires mutations» dans les pratiques : écrits, colloques, réforme, travaux du Conseil supérieur de l'éducation² (1990, 1991, 1992, 1995, 1997, 2000). Également, l'anticipation du renouvellement rapide du corps enseignant des cégeps au cours de la présente décennie³ réactive depuis plusieurs années les questions relatives à la qualification et à la formation professionnelle des enseignants du collégial. Par ailleurs, au cours de cette période et depuis la création des cégeps, relativement peu d'études ont été consacrées aux enseignants du collégial et rares sont celles qui se sont intéressées aux processus de leur développement professionnel et à la façon dont ces professeurs font l'apprentissage de l'enseignement.

Au moment où divers intervenants, essentiellement des décideurs politiques et des formateurs d'enseignants, proposent de modifier les exigences en matière de formation initiale et de formation continue des enseignants du collégial, on constate que l'expérience de développement professionnel des enseignants actuels reste très mal connue. Il est également frappant de constater que le discours des professeurs se fait peu entendre sur les changements souhaitables à cet égard.

Le corps enseignant des cégeps compte encore en son sein 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 terrain de la profession d'enseignant au collégial. Or, que sait-on de cette expérience ? Que sait-on de la façon dont les professeurs eux-mêmes se la représentent ? Comment, alors, les directions de collèges et le corps enseignant pourront-ils prendre en compte le point de vue des professeurs expérimentés dans la mise en œuvre de nouvelles façons de faire en matière de soutien au développement professionnel ?

Le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation propose clairement aux collèges de considérer qu'une formation professionnelle spécifique à l'enseignement est nécessaire aux professeurs du collégial en sus de leur forma-

² Le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) est un organisme chargé de conseiller le ministre de l'Éducation du Québec à propos de tous les ordres d'enseignement. On y retrouve une Commission de l'enseignement collégial qui mène des travaux et prépare des avis concernant l'ordre d'enseignement collégial.

³ 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.

tion disciplinaire. Cette formation pourrait être dispensée tantôt dans les universités et tantôt dans les collèges, durant les premières années de pratique, dans une recherche de complémentarité entre les deux milieux. Chaque collège pourra mettre en œuvre un dispositif de formation initiale et continue en faisant appel à la collaboration des conseillers pédagogiques, des responsables de départements et des directions de collège et de professeurs d'expérience appelés à exercer des fonctions de mentors, de professeurs associés et de chargés d'enseignement.

Le défi que le Conseil lance ainsi aux collègues est considérable à divers égards et notamment en ce qui regarde la mise à contribution des enseignants d'expérience. Le CSÉ propose d'intégrer la participation d'enseignants d'expérience à un dispositif de formation et de développement professionnel. Or cette participation en même temps qu'elle est souhaitable et nécessaire soulève de nombreuses questions. En voici quelques unes. S'agira-t-il de leur proposer un rôle dans un dispositif qu'ils ne contribueront pas à concevoir ? De quelle façon l'expérience terrain, non seulement de l'enseignement mais de l'apprentissage de l'enseignement, sera-t-elle prise en compte ? De quels savoirs organisés sur l'apprentissage de leur propre profession les professeurs disposent-ils pour guider les générations suivantes ?

Pour aborder ces différentes considérations, nous avons choisi un cadre de référence théorique qui permet d'analyser l'apprentissage de l'enseignement des professeurs actuels, celui de l'interactionnisme symbolique. Dans ce cadre l'apprentissage des professeurs peut être compris comme une expérience de développement qui obéit à des choix personnels, ce qu'autorise l'autonomie professionnelle dont disposent les professeurs, et comme un processus qui porte la marque des interactions sociales très importantes qui caractérisent la profession enseignante, à la fois comme travail qui n'existe que par l'interaction avec les étudiantes et comme pratique qui pénètre celle des collègues et en est pénétrée. L'interactionnisme symbolique permet de penser l'apprentissage de l'enseignement en tant que construction personnelle et sociale. Les processus d'apprentissage qui prévalent sur le terrain, l'apprentissage par l'expérience et le recours à des apprentissages formels dans un contexte d'autoformation, prennent également tout leur sens dans ce cadre de référence. Il centre l'attention sur l'acteur et explicite le rôle des interactions dans la construction du savoir et du sens.

En lien avec ce cadre de référence théorique, la méthodologie de cette recherche est axée sur le point de vue des acteurs afin de leur permettre de donner forme, dans un récit, à leur expérience d'apprentissage de l'enseignement et d'analyser ces récits à partir de catégories qui se retrouvent dans leur discours. En conséquence la méthode de cueillette des données s'est inspirée des récits de pratique ; des récits d'apprentissage ont été recueillis dans le cadre d'entrevues semi-structurées.

De ces récits émerge un portrait de «l'expérience terrain» d'apprentissage de l'enseignement des professeurs actuels. La recherche documente et explicite les aspects essentiels de cette expérience restée jusqu'ici mal connue. À un moment où diverses mesures nouvelles touchant la formation initiale, l'insertion professionnelle, l'évaluation et le développement professionnel des professeurs de collège sont proposées ou en cours d'implantation, cette recherche vient donc contribuer à combler cette lacune en étudiant l'apprentissage de l'enseignement au collégial, comme construction personnelle et sociale des enseignants québécois de l'ordre collégial.

1. PROBLÉMATIQUE

Ni professeurs, ni enseignants, les «profs» de cégep sont en quelque sorte des hybrides dont la tâche d'enseignement s'apparente parfois à celle des enseignants du niveau secondaire, parfois à celle des professeurs d'université, remarque la sociologue Louise Corriveau, elle-même enseignante au collégial (Corriveau, 1991). Contrairement à leurs collègues du primaire et du secondaire, ils enseignent la discipline qui correspond à la spécialité de leur choix tout en ayant pour mandat d'y initier les étudiants sans prétendre toutefois, du moins au pré-universitaire (secteur général des cégeps⁴), en faire des spécialistes (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). La production des contenus de cours, les tâches de gestion pédagogique et le modèle de gestion par les pairs les rapprochent des professeurs d'université (Corriveau, 1991). Comme au secondaire cependant, les professeurs de cégep sont essentiellement des enseignants et la recherche ne fait pas partie de leurs tâches régulières. Plus qu'au secondaire, toutefois, ils ont la possibilité de faire de la recherche dans le cadre de leur travail. La proportion des enseignants qui font de la recherche subventionnée est faible ; annuellement, c'est le cas d'environ 2% du corps professoral (Association pour la recherche au collégial, 1995). Une portion significative (20% selon Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986 ; 15% selon Berthelot, 1991) des professeurs font des travaux de recherche orientés pour la plupart vers l'approfondissement de nouveaux contenus de cours, la production de notes de cours, de manuels et de matériel pédagogique nécessités par la révision d'un cours ou d'un programme. Il reste que les professeurs du collégial ne sont pas soumis à la pression exercée par la recherche et les publications qui caractérise le contexte de l'enseignement universitaire.

Les professeurs de cégep constituent donc un groupe professionnel particulier. Ce corps enseignant, à l'entrée de l'enseignement supérieur, a dû se créer une identité propre au moment de la création des cégeps (Inchauspé, 1992). Non seulement les professeurs de cégep ne pouvaient s'identifier aux professeurs

⁴ Tout en gardant leur nom de cégep, les collèges sont maintenant désignés dans les documents du ministère de l'Éducation comme des établissements d'enseignement collégial, ou des établissements de formation préuniversitaire et technique. On ne parle plus de secteur général mais de secteur préuniversitaire, ni de secteur professionnel (associé à la formation de niveau secondaire), mais de secteur technique.

d'université, ni aux professeurs du secondaire, ils ne pouvaient non plus endosser l'identité professionnelle des enseignants des collèges classiques, des instituts de technologie et autres écoles de formation professionnelle appelés à se fusionner pour créer le cégep, un type d'établissement complètement nouveau à l'époque. Les cégeps ont intégré les professeurs des établissements qui les avaient précédés et le corps professoral s'est constitué progressivement avec l'apport de nombreuses personnes nouvelles qui n'avaient jamais enseigné. Il a été influencé par ces groupes de diverses provenances dont les identités professionnelles particulières s'étaient forgées dans des contextes différents, possédant le plus souvent des traditions de longue date (Inchauspé, 1992).

Au collégial, officiellement du moins, les conditions minimales d'embauche concernent essentiellement les qualifications dans la discipline d'enseignement. Le baccalauréat universitaire est l'exigence minimale pour enseigner dans un cégep, sauf dans certains créneaux de l'enseignement technique pour lesquels il n'existe pas de formation universitaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Au cours des années 1980, plusieurs collèges se sont cependant dotés, pour les professeurs du secteur préuniversitaire, de critères d'embauche privilégiant une maîtrise, voire un doctorat ; c'est dire l'importance accordée à la compétence disciplinaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1991). Toutefois le professeur du niveau collégial doit avoir à la fois les connaissances et les compétences du spécialiste d'un domaine du savoir et celles d'un pédagogue (Corriveau, 1991).

Aucune formation particulière en pédagogie n'est cependant requise à l'embauche. Cette situation prévaut depuis la création des cégeps, le ministère de l'Éducation du Québec ayant alors différé l'application du *Règlement n° 4* par lequel il se réserve le droit de décerner l'autorisation d'enseigner aux niveaux d'étude régis par les règlements du ministre. Les enseignants avaient alors fait valoir qu'aux dires mêmes du ministère il s'agissait d'un « règlement élaboré, rédigé et adopté exclusivement en fonction de l'élémentaire et du secondaire » (Gingras, 1993a : 5). L'absence à cette époque de programmes universitaires satisfaisants pour la formation d'enseignants du collégial a également contribué à la décision du ministère (Gingras, 1993a).

En 1978, le gouvernement a présenté un projet de politique pour mettre en œuvre les recommandations du Rapport Parent sur la formation des enseignants mais ces orientations n'ont pas donné lieu à de réels changements. Depuis le

tournant des années 90, le perfectionnement des enseignants a fait l'objet de plusieurs recommandations mais le cadre général de la formation n'a pas été examiné (Conseil supérieur de l'éducation, 2000).

Jusqu'en 1993, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* a donné au ministre de l'Éducation le pouvoir de réglementer la qualification exigée pour enseigner au collégial, un pouvoir qui n'a pas été exercé. Depuis, avec l'énoncé des mesures du renouveau⁵, le ministre n'a plus ce pouvoir et en contrepartie les collèges sont tenus de se doter d'une politique de gestion des ressources humaines qui prévoit des dispositions sur le perfectionnement (Conseil supérieur de l'éducation, 2000).

Les professeurs du collégial acquièrent «sur le tas» leurs compétences en enseignement et éventuellement, pour ceux qui choisissent de s'en prévaloir, avec l'aide des cours offerts dans le programme de perfectionnement en enseignement collégial de PERFORMA. PERFORMA (PERfectionnement et FORmation des MAÎtres du milieu collégial) est un système de perfectionnement coopératif à caractère interinstitutionnel fondé sur un partenariat entre la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et les cégeps. Depuis 1973, il offre aux enseignants des collèges un programme de 30 crédits de premier cycle en psychopédagogie conduisant au Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC) (Fernandez et Delisle, 1988). Il s'agit d'un programme de formation sur mesure, dispensé en cours d'emploi et sur les lieux de travail ; c'est le véhicule privilégié des activités de perfectionnement pédagogique au collégial.

Le chapitre qui suit présente les connaissances actuelles sur le développement professionnel des enseignants de cégep en prenant en considération le contexte d'apprentissage de l'enseignement et l'utilisation du perfectionnement par les professeurs. L'examen des recherches ayant porté sur les pratiques des professeurs permet par ailleurs de cerner des acquis et des difficultés. Ces différents éléments conduisent à situer la problématique de l'apprentissage de l'enseignement chez les enseignants de cégep dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement collégial et à identifier des questions non résolues qui sont à l'origine de cette recherche. Mais d'abord nous présentons quelques

⁵ Réforme importante de l'enseignement collégial adoptée par le Ministère de l'enseignement supérieur de la Science (MESS) en 1993.

informations factuelles. Elles permettent de situer le corps enseignant du collégial.

1.1 LA POPULATION ENSEIGNANTE DU CÉGEP

Les *Statistiques de l'éducation* (1998) fournissent des données sur le personnel enseignant des cégeps au cours de l'année 1996-1997. Le Tableau 1.1 montre que la population des enseignants du collégial compte près de 20 000 personnes dont presque la moitié sont des professeurs non permanents. Ces données sur le corps professoral incluent les professeurs qui enseignent comme chargés de cours à l'éducation des adultes et qui constituent une portion importante des non permanents. Par ailleurs, l'ensemble des professeurs permanents enseigne dans les programmes réguliers.

Tableau 1.1 Répartition des enseignants selon le statut d'emploi, le sexe et l'âge (année 1996-1997)*

Statut d'emploi	Enseignants			
	Femmes		Hommes	
	%	Âge moyen	%	Âge moyen
<i>Permanents</i> (N = 10 202)	38%	47,2	62%	49,8
<i>Non permanents</i> (N = 9474)	49%	38,5	51%	39,2

* Statistiques de l'éducation (1998 : 207)

Le Tableau 1.2 montre que chez les professeurs permanents 89% des enseignants et 82% des enseignantes ont plus de 15 ans d'expérience. Les professeurs de moins de 15 ans d'expérience se retrouvent principalement chez les non permanents et une portion seulement d'entre eux se retrouvent à l'enseignement régulier. La scolarité des professeurs permanents est élevée, 58% des hommes et 46% des femmes cumulant 19 ans de scolarité reconnue ou plus.

Ces données permettent d'illustrer les progrès de la scolarité moyenne des enseignants depuis la création des cégeps. Examinant les statistiques sur la scolarité des enseignants, Corriveau (1991) affirme que depuis le début des cégeps, et par-

ticulièrement depuis 1983-1984, le niveau de scolarité du personnel enseignant des collèges s'est élevé. La qualification des professeurs de cégep est bien meilleure que ne l'était celle des enseignants des instituts de technologie et des collèges classiques. Ainsi, de 1983-1984 à 1988-1989, la proportion des professeurs dont le diplôme le plus élevé est un diplôme universitaire de 2e ou de 3e cycle est passée de 17% à 42%. Les données recueillies en 1990-1991 par Berthelot auprès d'un échantillon représentatif de la population des enseignants montrent aussi que 12% d'entre eux ont 15 ou 16 ans de scolarité reconnue, que 39% en ont 17 ou 18 et que la majorité (49%) se situent dans la catégorie 19 ou 20 ans de scolarité reconnue (Berthelot, 1991).

Tableau 1.2 Répartition des enseignants selon l'expérience et la scolarité reconnues pour fins de traitement, le statut d'emploi et le sexe (année 1996-1997)*

		Permanents		Non permanents	
		<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>
Expérience (Années)	1-4 ans	0%	1%	13%	16%
	5-9 ans	4%	5%	15%	18%
	10-14 ans	7%	11%	11%	13%
	15 ans	89%	82%	13%	12%
	Ne s'applique pas	1%	1%	48%	40%
	Total	100%	100%	100%	100%
Scolarité (Années)	16 ans	10%	13%	39%	36%
	17 ans	13%	17%	23%	28%
	18 ans	19%	24%	17%	18%
	19 ans	50%	42%	17%	14%
	20 ans	8%	4%	4%	3%
	Total	100 %	100 %	100%	100%

* Statistiques de l'éducation (1998 : 210)

Remarque : Ces données n'incluent pas les instructeurs en aéronautique et une partie des enseignants à l'éducation des adultes. Elles prennent en compte 9843 enseignants permanents et 8119 enseignants non permanents.

La qualification des professeurs sur le plan pédagogique a également évolué. Quoique des qualifications pédagogiques ne soient pas exigées à l'embauche,

une portion croissante du corps enseignant possède des qualifications en enseignement. Lors de la création des cégeps, 80% des professeurs issus de la mosaïque des établissements fusionnés n'avaient pas de formation pédagogique (Gingras, 1993a). En 1983-1984, la moitié des enseignants des cégeps avaient un diplôme en pédagogie (Simpson, 1986). Ces diplômes sont de divers types : diplômes en enseignement aux adultes, en enseignement postsecondaire (incluant le CPEC de PERFORMA), en enseignement professionnel, en enseignement primaire et secondaire ou en enfance inadaptée. La proportion des professeurs détenant de tels diplômes varie d'un groupe d'âge à l'autre (60% chez les 50 ans et plus ; de 28% à 44% chez les moins de 40 ans) et selon la discipline enseignée (ex. : Éducation physique et Biologie : 75% ; Sciences humaines et Philosophie : 34%) (Simpson, 1986).

Chez ceux qui étaient alors plus jeunes, plusieurs ont par la suite obtenu le CPEC de PERFORMA. Notamment, de 1986 à 1996, l'Université de Sherbrooke a décerné 838 de ces certificats de perfectionnement en enseignement à des professeurs en exercice au collégial. De ce nombre, 303 diplômes (36%) ont été décernés entre 1986 et 1990, tandis que 535 (64%) étaient décernés au cours des six années suivantes. La Figure 1.1 illustre deux tendances. Lorsqu'on compare ces deux périodes, on note d'une part une augmentation, jusqu'en 1994, du nombre moyen de diplômes décernés annuellement et, d'autre part, une augmentation de la proportion des femmes qui obtiennent le diplôme.

Plus récemment l'évaluation du programme de Techniques administratives réalisée en 1996-1997 permettait de réaliser que tant sur le plan pédagogique que disciplinaire les exigences minimales de l'embauche sont largement dépassées par les professeurs en exercice. Dans ce programme, 33% des enseignants possèdent un diplôme en enseignement en plus d'un diplôme de 2^e ou de 3^e cycle dans leur discipline. De plus, un autre 20% du corps professoral de ce programme a amorcé une formation en éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2000).

La pyramide des âges s'est modifiée depuis le début des années 90 entraînant des changements dans d'autres caractéristiques du corps professoral. En 1989-1990, plus d'hommes (83%) que de femmes (57%) étaient permanents, de même que la presque totalité des plus âgés comparativement à 53% des moins de 40 ans.

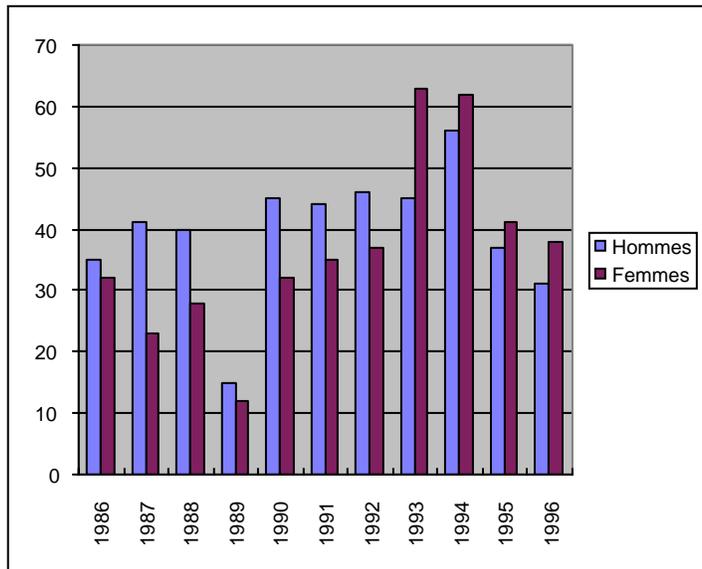


Figure 1.1 Nombre de Certificats de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC) décernés par l'Université de Sherbrooke à des professeurs du collégial au cours des années 1986 à 1996 *

* PERFORMA, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (1997)

Les femmes, entrées plus récemment dans ce corps d'emploi, étaient plus jeunes et moins scolarisées que les hommes (Berthelot, 1991). Ces différences s'atténuent comme le montrent les statistiques présentées au Tableau 1.2.

En matière de développement professionnel, les enseignants plus âgés diffèrent sensiblement des plus jeunes, non seulement en raison de la différence d'âge, mais aussi en raison de l'évolution des cégeps eux-mêmes au cours de cette période. Les plus âgés enseignaient dans les collèges classiques et dans les instituts de technologie qui préexistaient aux cégeps. Ceux d'entre eux qui enseignent au secteur préuniversitaire ont pour la plupart étudié dans les collèges classiques et ont connu l'époque où le cégep accueillait, chez les jeunes, 10% d'une même cohorte d'âge. Les membres de cette génération de professeurs auront bientôt tous pris leur retraite.

À l'autre extrême, les plus jeunes enseignants forment un groupe qui a étudié dans les cégeps et dans une université d'un type différent de celle qu'ont connue leurs prédécesseurs ; la plupart ont tâté d'un autre métier avant de devenir pro-

fesseur et vécu une longue période de précarité d'emploi avant de devenir permanents. Plusieurs d'entre eux occupent d'ailleurs toujours un poste précaire. Depuis le milieu des années 80, le nombre des professeurs à statut précaire n'a pas cessé d'augmenter (Daoust, 1997), de sorte que la précarité constitue une dimension importante de l'entrée dans la profession et de son exercice par les enseignants qui ont actuellement moins de 10 ans d'expérience.

La distinction entre les secteurs d'enseignement préuniversitaire et technique, claire lorsqu'il s'agit des étudiants, ne l'est pas quand il s'agit de regrouper les professeurs, car les enseignants des disciplines enseignent à la fois dans le secteur technique et dans le secteur préuniversitaire, quoique surtout dans le second, tandis qu'il est rare qu'il en soit ainsi pour l'enseignant d'une spécialisation technique. Dans la pratique courante, on désigne comme *disciplines* toutes les matières enseignées. Cependant les *Cahiers de l'enseignement collégial*⁶ regroupent de façon distincte les disciplines et les spécialisations. Les disciplines académiques y sont réparties en six grandes catégories : (1) Biologie et éducation physique, (2) Mathématiques et sciences, (3) Sciences humaines et philosophie, (4) Sciences administratives, (5) Arts, (6) Langues et littérature. Par ailleurs, les six groupes de spécialisations techniques sont les suivants : (1) Techniques biologiques, (2) Techniques physiques, (3) Techniques humaines, (4) Techniques administratives, (5) Arts, (6) Lettres.

1.2 LE CONTEXTE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ENSEIGNEMENT ET DU PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Le corps professoral des cégeps constitue un groupe particulier d'enseignants, on l'a vu, du point de vue de la fonction et de la tâche. La description de la population des enseignants du collégial montre que c'est aussi un groupe particulier du point de vue des qualifications. En effet, avec la moitié des enseignants du collégial qui ont 19 ans de scolarité ou plus, et près de la moitié qui détiennent un diplôme de 2e ou de 3e cycle, les qualifications de ce corps professoral dans la discipline ou la spécialité technique enseignée sont nettement plus élevées que celles des enseignants du secondaire, mais moins élevées que celles des professeurs d'université.

⁶ Documents publiés par la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation qui contenaient la description de tous les programmes ministériels. Depuis l'implantation des mesures de renouveau, les programmes ministériels sont définis par compétences puis élaborés localement et ces cahiers ont cessé d'être publiés.

Par ailleurs, alors que tous les enseignants du secondaire détiennent un diplôme en enseignement, ce n'est le cas que d'une faible minorité des professeurs d'université. À l'ordre collégial, bon nombre des enseignants détiennent un diplôme en pédagogie bien que celui-ci ne soit pas une condition d'emploi. Souvent, ils ont acquis ce diplôme au cours de leurs années de pratique.

Groupe particulier quant aux qualifications, les professeurs du collégial apprennent, construisent, leur profession d'enseignant dans un contexte qui lui aussi comporte des éléments spécifiques à cet ordre d'enseignement. Ces éléments sont reliés à différents aspects organisationnels qui régissent le travail des professeurs du collégial. Pour saisir le contexte qui entoure ainsi l'apprentissage de l'enseignant au collégial, les principaux éléments déterminants sont décrits ci-après.

1.2.1 Les encadrements structurels de l'apprentissage de l'enseignement chez les professeurs du collégial

Dans la plupart des métiers et des professions pour lesquels une formation professionnelle initiale existe, celle-ci prévoit qu'une partie des apprentissages devra être réalisée dans une situation de pratique pendant la période de formation formelle (ex. : stages). Par ailleurs, dans tout métier ou profession, la pratique quotidienne est le lieu principal où se poursuit, au-delà de la formation initiale, le développement des compétences professionnelles. Dans divers milieux de travail, différents mécanismes sont prévus pour orienter, soutenir, encadrer et reconnaître cet apprentissage réalisé dans la pratique (évaluation, perfectionnement, promotion, etc.). Dans l'enseignement collégial, les conditions et les règles qui déterminent les responsabilités de l'employeur et des professeurs eux-mêmes, en matière d'insertion professionnelle, d'évaluation et de perfectionnement des enseignants, constituent des cadres qui structurent les parcours individuels de l'apprentissage de l'enseignement.

Au point de départ, les conditions d'embauche constituent en elles-mêmes des exigences minimales en termes de formation initiale. Elles situent ainsi l'étape où débutent l'apprentissage «sur le tas» et le perfectionnement. Puis c'est dans leurs conventions collectives qu'on retrouve des encadrements structurels qui concernent les conditions d'embauche, l'encadrement de la pratique pédagogique, l'évaluation et le perfectionnement des professeurs de cégep. Ces quatre aspects sont abordés tour à tour ci-dessous.

1.2.2 Les conditions d'embauche

Les conditions minimales d'embauche qui concernent la connaissance de la matière à enseigner (baccalauréat dans la discipline) impliquent une formation universitaire. Elle est donnée dans divers programmes qui ont pour but de former des professionnels d'un champ de pratique ou des spécialistes d'un domaine du savoir académique. Dans plusieurs de ces programmes disciplinaires, les emplois d'enseignant constituent un débouché important ; dans la plupart des cas, ce fait est peu pris en compte. Une des fonctions principales des programmes de baccalauréat et de maîtrise est de conduire à la pratique professionnelle ou aux études de 3e cycle.

Depuis les dernières années, l'embauche d'enseignants étant faible au collégial, l'entrée dans l'enseignement se fait en général par le biais d'une première charge de cours ou d'un remplacement octroyé à la dernière minute : un groupe d'étudiants s'est ajouté, un professeur en place est malade, etc. À ce moment, le collègue cherche un professeur qui a déjà donné le cours, faute de quoi on prendra quelqu'un qui sera prêt à mettre les bouchées doubles pour préparer le cours en même temps qu'il le donnera. C'est ainsi qu'un débutant peut acquérir une première expérience.

1.2.3 L'encadrement de la pratique pédagogique

Au collégial, l'encadrement des débutants, comme celui de l'ensemble des professeurs d'ailleurs, est une responsabilité directe du département. La convention collective de travail des professeurs décrit les responsabilités départementales relativement à la qualité des cours offerts et à l'évaluation des professeurs non permanents. Cependant, il est monnaie courante que ces responsabilités ne soient pas pleinement exercées. Ceci tient au fait que «le département est d'abord une structure de concertation et de pressions morales plutôt qu'une structure d'encadrement formel dans la ligne de responsabilité de la direction des services pédagogiques » (Corriveau, 1991 : 40).

Par conséquent, les enseignants du collégial vivent leurs débuts dans la profession dans des conditions très variables d'encadrement (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986). Depuis peu, certains collèges mettent en œuvre des programmes d'insertion professionnelle pour assurer un certain encadrement de ces débutants (Malenfant, 1992 ; Richard, 1992 ; Herbert, 1995).

1.2.4 L'évaluation des pratiques d'enseignement

Dans les collèges, les pratiques d'évaluation de l'enseignement sont peu développées. L'évaluation des enseignants se limite en général aux non permanents dont l'évaluation est nécessaire à des fins de renouvellement de contrat.

Faisant partie, comme l'encadrement des professeurs, des responsabilités conventionnées des départements, l'évaluation de l'enseignement est, de la même façon, exercée de façon extrêmement variable. Durant les années 80, il n'était pas rare que des départements refusent d'évaluer les non permanents (Corriveau, 1991). Encadrement et évaluation sont liés : ainsi, en l'absence d'un encadrement substantiel, il sera difficile d'évaluer.

Parmi les mesures découlant du *Renouveau de l'enseignement collégial* qui sont en voie d'implantation se trouvait l'obligation faite aux collèges de se doter d'une politique d'évaluation du personnel enseignant pour septembre 1997. En conséquence, un ensemble de pratiques relatives à la gestion des ressources humaines dans les collèges a dû être révisé.

1.2.5 L'insertion du perfectionnement dans le contexte de travail

En ce qui concerne le perfectionnement individuel, des ressources financières particulières sont prévues dans la convention collective de travail. Dans chaque collège, un comité paritaire de perfectionnement gère ces fonds et établit des règles à partir desquelles seront remboursés les frais de perfectionnement encourus par les professeurs.

Ce perfectionnement peut porter sur la pédagogie, sur la discipline enseignée ou même sur une autre discipline. Il y a plus de 10 ans, Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986) ont observé que la politique de perfectionnement, lorsqu'elle existe, fluctue passablement d'un collège à l'autre et manque souvent de rigueur et de cohérence. Finalement, concluent-ils, le perfectionnement au collégial est une affaire individuelle et relève d'impératifs aléatoires.

Actuellement et depuis de nombreuses années, des budgets spécifiques sont prévus par la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) pour les perfectionnements liés aux changements dans les programmes d'enseignement préuniversitaire et technique. À titre d'exemple, pour les enseignants du secteur technique, le ministère investit les trois quarts des crédits alloués au perfectionnement des professeurs dans des programmes qu'il gère lui-même : programme de per-

fectionnement collectif, stages en entreprise, programme d'adaptation aux technologies et aux programmes d'études, de recyclage, d'expérimentation de nouveaux programmes (Gingras, 1993a). Au niveau local, celui de chaque établissement, se présente le défi d'organiser des perfectionnements qui soient en lien avec les besoins de groupes spécifiques ou avec des priorités institutionnelles particulières tout en se pliant aux règles de financement du ministère de l'Éducation ou de la politique locale de perfectionnement. À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) a remarqué que, dans les collèges comme dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, la formation continue reste peu liée à des politiques d'ensemble de développement professionnel et institutionnel.

1.3 DEVENIR MEILLEUR ENSEIGNANT PAR LE PERFECTIONNEMENT

Les conditions d'embauche, l'encadrement pédagogique, l'évaluation de l'enseignement et les conditions du perfectionnement constituent ainsi des encadrements structurels du développement professionnel. Ils montrent que l'enseignant est relativement libre d'organiser son parcours et que, dans beaucoup de cas, il y aura peu de mécanismes formels qui témoigneront que le département et l'établissement partagent cette responsabilité avec lui. Dans les collèges, sauf exception, il n'y a pas de règles ni de mesures qui assurent que tous les professeurs effectuent un perfectionnement pédagogique correspondant à leurs besoins spécifiques, ni qu'ils mettent à jour régulièrement leurs connaissances et leurs habiletés relativement à la matière enseignée. La responsabilité de cette mise à jour et de ce perfectionnement est laissée au professeur qui, par ailleurs, est assez peu soutenu par l'institution en cette matière.

L'apprentissage de l'enseignement et le développement professionnel semblent donc une affaire surtout individuelle. Cependant la culture du milieu, c'est-à-dire les savoirs et les normes, peut se transmettre de diverses manières informelles, de sorte que ce qui apparaît souvent comme étant un apprentissage individuel de la profession est aussi une construction sociale.

1.3.1 Les principaux véhicules du perfectionnement

En ce qui concerne les aspects psychopédagogiques de la profession, puisqu'une formation initiale n'est pas exigée, c'est par le perfectionnement que des apprentissages formels en cette matière s'effectuent. Quoiqu'il joue un rôle particulièrement important, le programme PERFORMA, destiné aux enseignants du collé-

gial, n'est cependant pas le seul véhicule de leur perfectionnement professionnel. En ce qui concerne les aspects tant pédagogiques que disciplinaires de leur enseignement, les professeurs se perfectionnent également par des cours universitaires et par diverses formations créditées ou non créditées (ex. : colloques de pédagogie collégiale ou disciplinaires, ateliers ou stage en entreprise, etc.).

Une partie du perfectionnement des professeurs reste peu visible dans les données sur le sujet : ainsi, les perfectionnements qui ne sont pas reconnus ou remboursés par l'institution et les apprentissages réalisés en interenseignement ou en autodidacte. Pourtant, ces divers «perfectionnements invisibles» peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage de la profession d'enseignant au collégial.

1.3.2 Les activités formelles de perfectionnement des professeurs

Au collégial, les liens entre le perfectionnement reconnu, l'apprentissage de l'enseignement et le développement professionnel semblent varier beaucoup selon les individus. D'un professeur à l'autre, et selon les périodes de leur carrière dans l'enseignement, les programmes de perfectionnement enseignant peuvent constituer une composante plus ou moins importante de cet apprentissage. Au cours d'une période de cinq ans, plus de la moitié des répondants du collégial à l'enquête menée par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en 1990-1991 avaient suivi un ou des cours à l'université (64%) ou dans le cadre de PERFORMA (58%), tandis que 32% avaient effectué un stage et que plus de 80% avaient assisté à un ou à des congrès, colloques, conférences ou journées pédagogiques (Berthelot, 1991). Alors que 20% des enseignants peuvent passer cinq ans sans assister à un colloque ou à une journée pédagogique, plus du tiers sans suivre aucun cours universitaire et plus de 40% sans suivre aucun perfectionnement pédagogique, d'autres se perfectionnent très activement, du moins à certains moments de leur carrière. En témoigne le fait que 31% des répondants à l'enquête du CSE avaient augmenté de deux ans ou plus, par le perfectionnement, leur scolarité reconnue. Ces enseignants se retrouvent en proportion significativement plus grande chez les plus âgés de même que, par voie de conséquence, chez les plus expérimentés et les permanents (Berthelot, 1991).

Dans le cadre d'une enquête exhaustive sur la profession enseignante réalisée à partir de 200 entrevues semi-structurées effectuées auprès d'un échantillon représentatif des enseignants de cégep, Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986) ont

recueilli des indications détaillées sur le perfectionnement à l'échelle d'une session. Plus de la moitié des répondants (54%) avaient suivi au moins une activité de perfectionnement reconnue au cours des trois dernières années et 51% en suivaient au cours de la session concernée.

Le Tableau 1.3 indique le pourcentage des enseignants des disciplines et des spécialisations qui suivaient alors différents types d'activités. On y observe des différences importantes entre les deux groupes. Les professeurs des spécialisations étaient plus nombreux à se perfectionner (60%) que ceux des disciplines (44%) et leurs activités étaient plus diversifiées. Au-delà des différences entre les enseignants des disciplines et des spécialisations, mais les recoupant en partie, une proportion plus grande des enseignants les moins scolarisés et les moins expérimentés se perfectionnaient (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986). Notons que, pour les enseignants qui ne détiennent pas de maîtrise, les crédits acquis dans le cadre du CPEC de PERFORMA peuvent s'ajouter à la scolarité reconnue aux fins du calcul de leur rémunération.

Tableau 1.3 Activités de perfectionnement des professeurs de disciplines (DIS) et de spécialisations (SPÉ) au cours d'une session (H-1985)*

Types d'activités	DIS (N=115)	SPÉ (N=85)	Total (N=200)
	% professeurs	% professeurs	% professeurs
<i>Cours régulier dans un établissement d'enseignement</i>	20,4	18,6	19,6
<i>Congrès, colloque</i>	12,9	23,4	17,3
<i>Cours offerts par PERFORMA</i>	9,8	19,8	14,0
<i>Session intensive de formation</i>	4,4	16,8	9,7
<i>Stage</i>	0,0	4,7	2,0
<i>Autre</i>	n.d.	n.d.	4,1
Professeurs différents inscrits à un perfectionnement	44,3	60,0	51,0

Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986 : 98 et 102, Tableaux 87 et 104)

1.3.3 Les motifs de perfectionnement des professeurs

Le perfectionnement se relie de diverses façons à l'apprentissage de la profession selon les contenus de formation recherchés par l'enseignant et la fonction qu'il assigne au perfectionnement dans son développement professionnel. Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986) ont identifié cinq réalités différentes auxquelles correspond le perfectionnement pour les enseignants de cégep. Premièrement, on s'engage dans un programme conduisant à un diplôme ; une augmentation du niveau de scolarité en résulte. La fin poursuivie est la satisfaction personnelle et l'augmentation de la rémunération. Deuxièmement, on recherche une mise à jour, compte tenu de l'évolution rapide de la technologie dans la spécialité qu'on enseigne. Ceci répond à une urgence : il faut intégrer rapidement une transformation des contenus d'enseignement. Troisièmement, on suit un perfectionnement pour des motifs personnel et culturel. Des retombées sur l'enseignement sont possibles sans être visées au premier chef ; le perfectionnement est poursuivi en dilettante plutôt que pour des buts professionnels. Quatrièmement, on entreprend un perfectionnement pour se développer comme personne. Il y a osmose entre les plans personnel et professionnel. On considère que l'essentiel d'une activité de perfectionnement est de contribuer à l'épanouissement de la personne, non pas tant à approfondir la discipline qu'à en dépasser les frontières, à enrichir sa connaissance du monde et, par voie de conséquence, enrichir son enseignement. Cette conception se retrouve surtout dans les disciplines «humanistes». Cinquièmement, le perfectionnement est plutôt une formation. Par la suite, les enseignants perfectionnés enseigneront dans un programme complètement renouvelé, dans une autre discipline ou quitteront l'enseignement.

De ces différentes réalités auxquelles correspond le perfectionnement pour différents individus et dans différentes situations de carrière, se dégagent deux profils d'enseignant : l'un axé sur l'expertise disciplinaire et l'autre sur la culture et les qualités personnelles. L'image de l'enseignant comme spécialiste de la pédagogie ressort peu chez ces répondants dont 14% étaient inscrits à une activité PERFORMA au moment de l'enquête de 1986 (Tableau 1.3).

Dans quelle mesure cette dernière image est-elle devenue plus présente avec les années ? L'examen plus attentif du perfectionnement pédagogique réalisé dans PERFORMA éclaire cette question.

1.3.4 Le perfectionnement psychopédagogique dans le cadre de PERFORMA

Les cours donnés dans le cadre de PERFORMA constituent le principal véhicule des activités de perfectionnement formel en psychopédagogie pour les professeurs du collégial. Forcier (1992) considère que, pour plusieurs professeurs des cégeps, le CPEC de PERFORMA a joué le rôle d'un programme de formation initiale à la profession d'enseignant.

Fondé sur une approche andragogique, le modèle pédagogique de PERFORMA comporte les caractéristiques suivantes : « un perfectionnement pédagogique sur mesure, se déroulant suivant un processus type, offert en cours d'emploi et sur les lieux de travail, pris en charge par l'établissement et mettant à contribution les participants » (Gingras, 1993b : 6). L'application concrète d'un tel modèle peut varier selon les collèges. Utilisé simplement comme dispositif de formation universitaire à distance dans certains cas, il peut aussi devenir un « modèle de développement organisationnel pour corriger des lacunes, consolider les acquis ou introduire des innovations dans la pratique du métier » (Denis et Ducharme, 1988 : 24).

Dans certains collèges, le perfectionnement pédagogique par PERFORMA a une histoire récente ; dans d'autres, il est implanté depuis plus de 25 ans. L'implantation de PERFORMA dans le réseau des collèges a été progressive, souligne Gingras (1993b), en raison de la nouveauté du programme et de ses caractéristiques particulières. Ainsi, de 1973 à 1978, neuf collèges y adhéraient et, de 1980 à 1984, 19 autres collèges s'y sont joints. PERFORMA regroupe aujourd'hui 46 des 47 cégeps et est actuellement accessible à 90% des enseignants du collégial, mais, il y a dix ans, plus de 40% des collèges n'y participaient pas encore (Gingras, 1993b).

En 1993-1994, dans les 46 cégeps participant à PERFORMA, 50% des enseignants étaient inscrits au CPEC parmi lesquels le tiers étaient actifs dans le programme (17% du corps professoral), tandis que 2000 enseignants (environ 17% du corps professoral) étaient admis à d'autres programmes (baccalauréat, maîtrise, diplôme) dispensés par PERFORMA (Gingras, 1993). À titre d'exemple, après 15 ans d'implantation du programme PERFORMA dans un des cégeps fondateurs, 80% des professeurs de ce collège étaient admis au programme et 22% d'entre eux avaient obtenu leur certificat, soit 17% des professeurs alors en exercice dans le collège (Denis et Ducharme, 1988). Un nombre significatif d'enseignants s'est

donc prévalu des cours de perfectionnement psychopédagogique, mais le taux de diplomation du programme s'est avéré relativement faible.

La distribution dans différents «champs d'application» de l'ensemble des activités tenues dans le cadre de PERFORMA, dans le réseau collégial, au cours des années 1980-1993 (Tableau 1.4) donne une idée des domaines de la pédagogie dans lesquels les professeurs se sont davantage perfectionnés (Gingras, 1993b). On constate que les activités portant sur les technologies qui instrumentent l'enseignement (TAV et APO) constituent plus du tiers de l'ensemble des activités (34,6%), tandis que celles qui touchent les approches et les interventions pédagogiques (APP et INP) représentent 21,7%. Celles portant sur les aspects psychosociaux et les relations humaines (PSO et REH) totalisent 19,5%. Celles qui concernent la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages (PLE et MEE) représentent 18,3%. Enfin, les activités se rattachant à la didactique (DDD) ne constituent que 7% de l'ensemble.

Tableau 1.4 Distribution des activités PERFORMA dans différents champs d'application⁷ (1980-1993) *

Champs d'application	Code	% de l'ensemble des activités
Approches pédagogiques	APP	9,7
Didactique	DDD	7,0
Intervention pédagogique	INP	12,0
Mesure et évaluation	MEE	7,2
Planification de l'enseignement	PLE	11,1
Dimensions psychosociologiques	PSO	8,7
Relations humaines et pédagogie	REH	10,8
Technologie audio-scripto-visuelle	TAV	13,9
Applications pédagogiques de l'ordinateur	APO	20,7

* Gingras (1993b : 23)

⁷ Il s'agit des champs d'application définis par Performa. Deux champs d'application ou d'intervention qui se sont ajoutés depuis 1991 seulement, gestion pédagogique (ADP) et stratégies d'étude et d'apprentissage (SEA), n'apparaissent pas dans ce tableau.

Cette distribution reflète les intérêts manifestés par la clientèle, mais aussi les mouvements pédagogiques qui se sont développés durant cette période comme le montre la Figure 1.2.

On ne peut que remarquer la faible importance des activités relatives à la didactique et à l'évaluation au cours de l'ensemble de la période. Pour ce qui est de la didactique, il faut considérer qu'à PERFORMA, la conception traditionnelle du perfectionnement comporte une orientation vers la psychopédagogie et le choix de laisser à d'autres instances le perfectionnement disciplinaire. Le petit nombre d'activités en mesure et évaluation est par ailleurs à rapprocher du fait que, pour une large majorité des enseignants du collégial, cette activité est la moins aimée (Berthelot, 1991).

L'ensemble des données qui viennent d'être présentées sur le perfectionnement pédagogique dans le cadre de PERFORMA permet de comprendre les affirmations suivantes du Conseil supérieur de l'éducation (1991). Selon le Conseil, le perfectionnement pédagogique et didactique a rejoint surtout les plus motivés et les plus conscients de sa nécessité et les compétences pédagogiques sont présentes chez les professeurs du collégial, mais inégalement développées.

Cependant, beaucoup de choses restent dans l'ombre, notamment le rôle joué par d'autres formes d'apprentissage de l'enseignement (interenseignement et auto-didaxie par exemple) et leur relation avec le perfectionnement pédagogique formel des enseignants du collégial.

1.4 LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PRATIQUE DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL

En dépit des efforts en vue d'un perfectionnement formel en pédagogie, c'est beaucoup par la pratique que les professeurs de cégep ont développé leurs compétences pédagogiques (Corriveau, 1991 ; Inchauspé, 1992). La pédagogie de niveau collégial s'est construite en même temps que se poursuivaient les réflexions sur le niveau des connaissances à dispenser. Les professeurs du collégial ont créé de toutes pièces nombre de cours qui ne s'étaient jamais donnés, développant ainsi une expertise spécifique à un niveau d'enseignement qu'ils ont eu à définir (Corriveau, 1991). Trouver le bon niveau des enseignements et les bons outils n'était pas une mince affaire, surtout si l'on

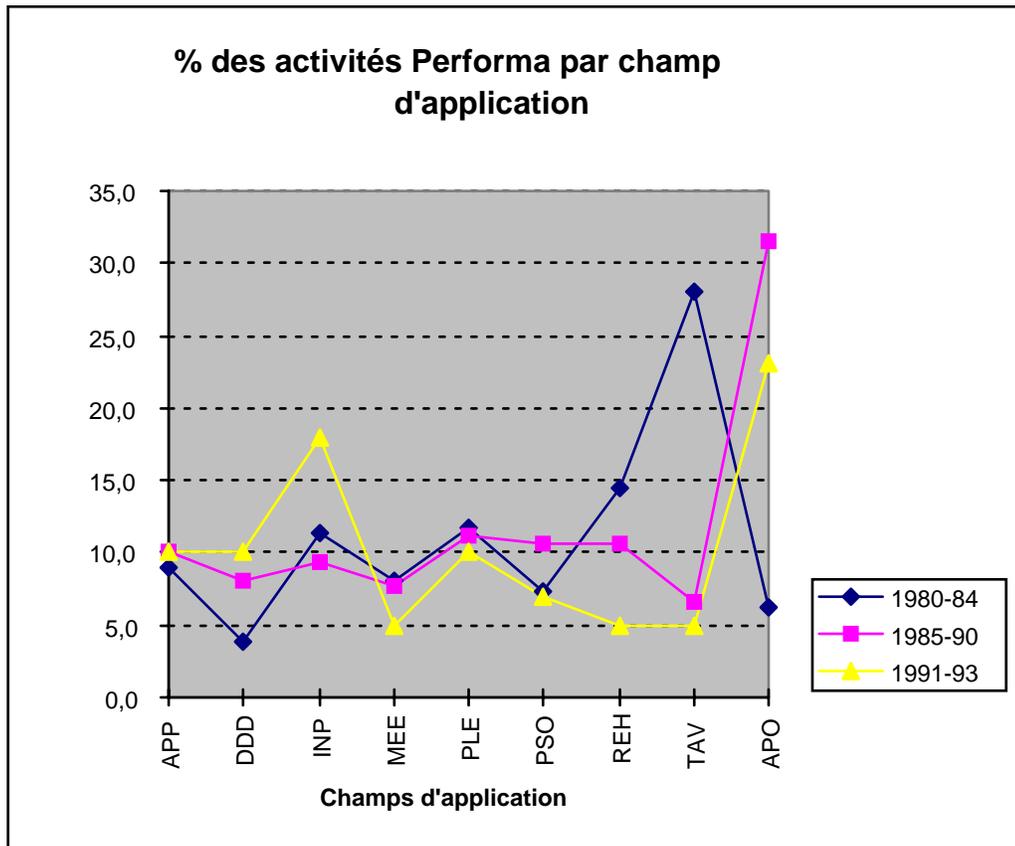


Figure 1.2 Distribution des activités Performa dans différents champs d'application au cours de trois périodes : 1980-1984, 1985-1990, 1991-1993. (Gingras, 1993b : 23)

Légende :

APP : Approches pédagogiques
 DDD : Didactique
 INP : Intervention pédagogique
 MEE : Mesure et évaluation
 PLE : Planification de l'enseignement

PSO : Dimensions psychosociologiques
 REH : Relations humaines et pédagogie
 TAV : Technologie audio-scripto-visuelle

APO : Applications pédagogiques de l'ordinateur

considère qu'il est souvent plus difficile d'amener l'étudiant à saisir les éléments premiers d'une discipline que de donner un cours spécialisé (Corriveau, 1991).

Des difficultés relatives à la pratique pédagogique ont cependant été mises en évidence par des recherches (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986 ; Robitaille et Maheu, 1991 et 1993) ou signalées par des observateurs privilégiés du milieu collégial (Corriveau, 1991 ; Faucher, 1991 ; Inchauspé, 1992).

Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986) ont étudié les caractéristiques et les difficultés particulières de la pratique enseignante au collégial à partir de cinq dimensions de la pratique professionnelle : son extensivité (activités qui la composent), la relation de l'enseignant avec l'enseignement comme tel et ses différentes tâches, les dimensions structurantes de la pratique (soutien logistique, conditions matérielles, etc.), les relations professionnelles et l'itinéraire personnel dans la profession. La majorité des répondants ont rapporté qu'ils rencontraient des difficultés dans certaines tâches (préparation des cours et évaluation), dans les rapports aux collègues et à l'institution, de même que dans le rapport à la profession elle-même. La plupart de ces difficultés ont été corroborées par des observations subséquentes. On peut dès lors se demander dans quelle mesure elles sont attribuables, au moins partiellement, aux écueils que recèlent, pour plusieurs enseignants, tant l'apprentissage initial de l'enseignement que, par la suite, le développement professionnel.

1.4.1 L'enseignement

Dans la recherche de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986), la moitié des enseignants rapportaient des difficultés relatives à la préparation des cours : manque de temps, problèmes de documentation, complications liées à l'utilisation d'équipements et de services, défi multiforme posé par les étudiants. Les activités de préparation en parallèle avec la dispensation des cours étaient généralisées et importantes (préparation personnelle, préparation de matériel et de documents, planification de leçons). Cette situation semble relever d'une planification assez sommaire et inadéquate. En effet, pour le tiers des enseignants, le contenu de l'enseignement ne prenait définitivement forme qu'en cours de session et trois professeurs sur quatre modifiaient leur préparation pendant la session. La moitié de ces professeurs invoquent les raisons suivantes pour expliquer cette réalité : la disparité des groupes, l'hétérogénéité des étudiants et leur manque de préparation intellectuelle.

À l'autre bout du processus d'enseignement, l'évaluation des apprentissages posait problème à la majorité des répondants. Plus de la moitié s'ingéniaient à ne pas faire échouer les étudiants et réajustaient les notes, tandis que près des trois quarts rencontraient l'étudiant ou donnaient la chance au coureur. Près de la moitié des enseignants décidaient seuls des modes d'évaluation. Plus de la moitié exprimaient des réticences face à l'évaluation, la considérant comme un mal

nécessaire. Selon eux, avec les moyens actuels, elle peut difficilement être adéquate même si elle leur paraît lourde de conséquences.

L'évaluation des apprentissages est restée problématique. Berthelot (1991) rapporte que, pour 61% des répondants du collégial, l'évaluation est l'activité la plus désagréable de leur tâche. L'enquête provinciale de Howe et Ménard (1994) a mis en évidence des conceptions erronées qui prévalent chez beaucoup d'enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages. Cette enquête souligne l'importance des activités de perfectionnement à entreprendre. Les difficultés des professeurs du collégial relativement à l'évaluation et à la planification pourraient refléter une orientation vers une pratique très spontanée, proche des étudiants, mais aussi un manque de connaissances rattachées à la pratique pédagogique.

Toutefois la prestation même des cours et l'encadrement des étudiants n'étaient généralement pas présentés comme problématiques par les répondants à l'enquête de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986). D'un point de vue extérieur, on pourrait cependant considérer qu'il y a problème dès lors qu'une minorité seulement, soit moins du quart ou du tiers des enseignants, utilise les formules les plus actives comme les ateliers, les séminaires, les travaux pratiques et les laboratoires. À la fois cette enquête souligne que «le degré d'attachement des enseignants à leurs étudiants est des plus forts et qu'il contribue pour l'essentiel à donner un sens à la profession» (p. 97), à la fois elle montre combien les «nouveaux étudiants» posent des défis relationnels nouveaux et rendent inévitable le remodelage fréquent de l'enseignement.

Par la suite, d'autres chercheurs ont constaté le désarroi des enseignants devant les difficultés grandissantes de la relation à des étudiants moins motivés et mal préparés (Robitaille et Maheu, 1991 ; Corriveau, 1991). Les besoins différents de ces clientèles, notamment dans l'apprentissage des méthodes du travail intellectuel, requièrent un répertoire étendu de moyens pédagogiques, «les anciennes méthodes ne marchent plus avec ces étudiants» (Weimer, 1990 : 12).

1.4.2 Les relations professionnelles et le rapport au métier

Lorsqu'ils éprouvent de la difficulté dans leur enseignement, c'est d'abord vers les collègues qui enseignent la même matière qu'eux que les deux tiers des ensei-

gnants se tournent. Par contre, 12% préfèrent se débrouiller seuls et 4% ont recours à des professionnels non enseignants (Berthelot, 1991).

Les relations avec les professeurs des autres départements, avec le personnel professionnel et avec les cadres pédagogiques ont souvent un caractère limité, insatisfaisant ou problématique. Pour la majorité des professeurs du collégial, les relations professionnelles se limitent aux collègues du département (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986). Plusieurs ont fait valoir que l'isolement relatif des professeurs dans l'établissement, leur repli sur la discipline et le département, par ailleurs lieu de débats souvent stériles, occasionnent des difficultés dans le développement professionnel. Cette situation fait ressortir des problèmes organisationnels (Inchauspé, 1992 ; Robitaille et Maheu, 1993). Le quart des répondants à l'enquête de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986) signalaient des conflits sérieux et pénibles vécus dans leur département ; très souvent, les enjeux de ces conflits étaient liés au contrôle de la qualité de la pratique professionnelle.

En matière de professionnalisme, Faucher (1991) a souligné que bon nombre d'enseignants ne semblent pas s'être approprié leur mandat précis de socialisation et de formation au sein d'une institution sociale et sont peu conscients d'intervenir dans un cadre légal et réglementaire ; ils se sentent légitimés de persister dans une orientation strictement disciplinaire et croient exercer le métier auquel les rattache leur discipline. Également, certains se croient seuls au monde pour préparer et dispenser leur cours, protégeant leur marge de liberté et éliminant les regards évaluateurs. Du même coup, ils se privent d'aide et agissent sans prendre en compte ce que font leurs collègues.

Par exemple, à partir d'entrevues menées auprès de professeurs de mathématiques de plusieurs collèges, Dorais (1994) a montré le peu de pénétration parmi les enseignants du concept de formation fondamentale, tel que défini dans les discours officiels. Ainsi, l'un des mouvements pédagogiques les plus significatifs du milieu collégial a probablement peu rejoint la «base». Cela indique que bien des enseignants évoluent dans leur classe et leur département en étant peu touchés par ce qui se passe ailleurs dans leur collège et dans le réseau collégial.

Non seulement l'isolement professionnel est-il fréquent, mais aussi la désillusion: « on ne croit plus guère au cégep d'aujourd'hui et encore moins à celui de demain si l'évolution en cours se poursuit » (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986 : 131). Les professeurs ont construit les cégeps. Ils avaient alors l'impression

de participer à un projet de changement social. Aujourd'hui, leur métier devient chaque jour un peu plus exigeant ; en même temps, il est dévalorisé, tout comme le réseau dans lequel ils l'exercent (Corriveau, 1991). En réponse à l'enquête Grégoire, seulement 35% des professeurs du collégial se disaient «ancrés » dans la profession, tandis que 50% se définissaient en recherche d'eux-mêmes ou en quête d'un autre champ d'occupation, et que 12% se disaient à toutes fins utiles déjà «partis » de l'enseignement collégial.

Cependant le rapport au métier varie en fonction de certains paramètres. Berthelot (1991) rapporte que 61% des répondants du collégial feraient certainement le choix d'une carrière dans l'enseignement et que la proportion de ceux qui sont *certain*s est plus grande chez les plus jeunes et les moins expérimentés, de même que chez ceux du secteur professionnel. Toutefois, enseigner pendant de nombreuses années peut être vidant psychologiquement et émotionnellement. Peut-être pour cette raison, 30% des professeurs se sentent prisonniers de leur poste et finissent par enseigner les mêmes cours de la même façon, observe Weimer (1990).

1.4.3 Les enseignants des disciplines et ceux des spécialisations : quelques différences

Depuis la création des cégeps on note, à divers points de vue, des différences importantes entre les enseignants des disciplines académiques et ceux des spécialisations techniques. Provenant au départ d'horizons éloignés, ces deux groupes se sont rapprochés au cours des années et leurs relations à l'intérieur des établissements ont évolué positivement. Il reste que les pratiques des deux groupes présentent des caractéristiques différentes.

L'enquête de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986) fait ressortir les caractéristiques suivantes de la pratique des enseignants des disciplines ; ces caractéristiques les opposent aux enseignants des spécialisations. Leur tâche d'enseignement est moins diversifiée, car ils donnent moins de cours différents et, sauf dans certaines disciplines, il y a peu ou pas de laboratoires. De plus, ils ne supervisent pas de stages. Leur enseignement est moins centré sur le contenu et, d'autre part, le contenu qu'ils proposent est plus personnalisé. L'adaptation des cours aux étudiants est une préoccupation importante qui est vécue d'une façon particulière alors qu'ils enseignent le plus souvent à des groupes nombreux et hétérogènes. Ils appartiennent à des départements souvent assez gros, multidisciplinaires

dans plusieurs cas, où les préoccupations sont moins homogènes que dans un département de spécialisation technique. Les réunions départementales y sont moins fréquentes et l'encadrement de la pratique par le département y est moins développé. Les professeurs des disciplines académiques peuvent plus rarement échanger entre eux sur certains étudiants car il est rare que plusieurs professeurs enseignent aux mêmes groupes d'étudiants ou aux mêmes individus.

Certains facteurs permettent de comprendre ces différences. D'abord, tel qu'indiqué précédemment, ces deux groupes d'enseignants diffèrent tant par leurs qualifications à l'entrée dans l'enseignement collégial, que par leurs choix en matière de perfectionnement. Ensuite, les finalités de l'enseignement et le rapport des étudiants à leurs études collégiales sont différents d'un secteur à l'autre. Les professeurs des disciplines ont pour mandat d'initier de très nombreux étudiants, dont les projets d'études sont diversifiés, à des contenus qui seront des fondements pour des études plus spécialisées, tandis que les professeurs des spécialisations enseignent à un nombre restreint d'étudiants, orientés professionnellement vers la spécialisation même qu'ils enseignent, et poursuivent des objectifs qui vont de l'initiation aux techniques à la maîtrise de celles-ci à un niveau correspondant au seuil d'entrée sur le marché du travail. Enfin, soulignons que tant l'enquête de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986) que les recherches de Robitaille et Maheu (1991 ; 1993) ont fait ressortir des malaises dans la condition enseignante plus marqués dans le groupe des enseignants du secteur pré-universitaire.

Le portrait des enseignants du collégial tracé à partir de leur pratique peut se compléter par des éléments touchant l'identité professionnelle. En effet, différents éléments analysés jusqu'ici relativement à la pratique des professeurs, notamment leur rapport au métier, soulèvent la question de l'identité professionnelle de ces enseignants. Par ailleurs, comme Robitaille et Maheu (1991 ; 1993) on peut considérer l'identité professionnelle au sens d'une «pratique». Ils définissent alors une pratique (une identité) comme un système d'action qui s'est défini dans des espaces sociaux où les rapports avec autrui encadrent, contraignent et structurent l'action. Le questionnement que nous élaborons sur l'apprentissage dans et à travers la pratique de l'enseignement rejoint en ce sens un questionnement sur l'identité en tant qu'elle s'élabore avec la construction d'une pratique.

1.5 LA PRATIQUE ET L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLES

Robitaille et Maheu (1991 ; 1993) ont construit une typologie des identités professionnelles des enseignants du collégial à partir de 63 entrevues semi-dirigées, menées auprès de professeurs du secteur préuniversitaire de quatre cégeps de la région de Montréal au cours de l'année 1989. Cette étude mérite qu'on s'y attarde parce que ses résultats se révèlent tout à fait importants et pertinents pour notre propre recherche.

Deux grands aspects de la pratique professionnelle ont été abordés dans les entrevues, soit le rapport aux étudiants (relation avec les étudiants et type de pédagogie préconisée) et le rapport au travail (dimension professionnelle du travail, anticipation de l'avenir dans la situation de travail). Les rapports avec les collègues, avec l'établissement et avec le syndicat ont également été abordés.

Pour l'enseignant, les espaces sociaux sont d'abord celui du rapport aux étudiants, sans lesquels son travail ne peut s'accomplir, puis celui des autres acteurs tels que les collègues immédiats qui collaborent avec lui à la définition du métier, les collègues des autres professions face auxquels il faut affirmer sa compétence et ses qualifications, les décideurs et les gestionnaires de même que les groupes et associations de défense de la profession. L'étude de Robitaille et Maheu confirme l'hypothèse selon laquelle les rapports de l'enseignant aux étudiants d'abord, ensuite à ses collègues et à son milieu d'enseignement, contribuent avec son rapport au métier à définir son identité professionnelle, c'est-à-dire sa pratique, l'aboutissement actuel de son développement professionnel.

Le développement professionnel se définit comme les «transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées dans les situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994 : 7). Or, tel que mentionné précédemment, les constats portant sur les difficultés rencontrées par les professeurs de collège dans leur pratique concernent tant des compétences en enseignement que des composantes identitaires. L'étude de Robitaille et Maheu fait ressortir que la pédagogie préconisée et pratiquée par le professeur, à savoir sa façon d'enseigner, reflète des compétences en enseignement qu'il a développées, se comprend essentiellement à partir du sens que prennent pour lui, à ce moment de sa trajectoire professionnelle, ses rapports aux étudiants. Ainsi, la signification attribuée par le professeur aux rapports qu'il vit avec les étudiants, plus que tout autre facteur, différencie les types d'identité professionnelle.

1.5.1 Trois types d'identité professionnelle

Parmi les trois types d'identité définis par Robitaille et Maheu, l'un se caractérise par des rapports sociaux ouverts, dynamiques. Bien qu'ils comportent leur part de difficultés et d'insatisfactions, ces rapports continuent d'être envisagés et recherchés comme sources de développement. Dans les deux autres types d'identité, les rapports sociaux sont problématiques et souvent réduits au minimum. L'anticipation d'une déception ou même d'une souffrance dans ces rapports est très présente. Les rapports aux étudiants sont essentiels au travail de l'enseignant, mais ils peuvent n'être qu'instrumentaux ou, au contraire, être riches de communication intersubjective. Il en va de même des rapports aux collègues qui, sans être aussi directement constitutifs du travail, sont extrêmement importants pour se situer à quelque distance du rapport aux étudiants et pour être aidé et reconnu dans son développement professionnel.

Selon le premier type, «*l'identité d'autonomie*», la pratique des enseignants se construit à même une relation interactive d'échange et de communication avec la clientèle étudiante. Les étudiants sont au cœur d'une relation active qui ne nie pas les difficultés et les contraintes d'apprentissage que les enseignants peuvent rencontrer. La pédagogie est alors un instrument, une capacité d'intervention qui tourne difficultés et contraintes en facteurs habilitant à l'action. La majorité des enseignants rencontrés (55%) correspondaient à ce type (Robitaille, 1998).

Cette identité se caractérise par une forte autodétermination des pratiques enseignantes. Sur le plan du rapport au travail, ces enseignants ont des référents identitaires fort positifs à la profession enseignante et au travail pédagogique. En fait, ils ont une conscience vive du rôle important qu'ils remplissent dans la société et des particularités du travail exercé en interaction avec des humains. Dans ce contexte, la dévalorisation sociale du statut d'enseignant agit comme source de mobilisation et d'action, tant au niveau de leur pratique qu'à celui du rapport avec leurs étudiants. Comme leurs confrères, ces enseignants se réfèrent nostalgiquement à une riche vie départementale maintenant remplacée par un certain vide social. Pour eux les échanges avec les collègues sont essentiels à la pratique enseignante, occasions de ressourcement, de confrontation stimulante, et nécessaires à un meilleur suivi des étudiants. En conséquence, ils prennent des initiatives, suscitent des débats, assument des responsabilités, réalisent des projets pédagogiques innovateurs. Par leur investissement dans les relations avec les collègues hors département, leur engagement dans des projets touchant directe-

ment les problèmes vécus par leurs étudiants, et aussi par leur préoccupation marquée au sujet du contenu des cours et des méthodes d'enseignement, plusieurs enseignants de ce type s'identifient tout autant, sinon plus, à la pédagogie et à leur pratique d'enseignement qu'à leur discipline.

Les deux autres types d'enseignants définis dans l'étude de Robitaille et Maheu ont une pratique qui témoigne d'un développement professionnel en difficulté ou bloqué. L'un, «*l'identité d'ambivalence* », est caractérisé par le fait de vivre une séparation entre le rapport au travail et le rapport aux étudiants. Les étudiants ne sont plus pour l'enseignant un élément déterminant de son rapport au travail. La baisse de la qualité des étudiants en termes de culture et de connaissances générales en serait la principale raison. Ce facteur est invoqué par l'enseignant pour expliquer des difficultés insurmontables de communication et d'interaction avec les étudiants. De plus l'étudiant représente quelqu'un à qui on donne et dont on reçoit peu. Aucune pratique pédagogique autonome ne semble en mesure de vaincre les contraintes émanant d'un contexte difficile d'apprentissage. Cette situation est vécue comme un malaise et comme une crise. Par contre, les enseignants de ce type sont tournés vers une sortie de crise impliquant un temps futur meilleur en ce qui a trait au rapport pédagogique. Certains manifestent une préoccupation politique accrue. D'autres cherchent à activer leurs rapports avec leur discipline scientifique d'appartenance. Enfin, certains cherchent des solutions individuelles ou collectives aux problèmes de communication avec les étudiants : transformer les outils pédagogiques, les formes d'encadrement... Près du quart des enseignants rencontrés correspondaient à ce type (Robitaille, 1998).

Enfin, les enseignants caractérisés, selon Robitaille et Maheu, par une «*identité de retrait* » établissent un rapport instrumental aux étudiants et au travail. Pour eux les difficultés de communication et d'échange freinent ultimement toute relation intersubjective entre enseignant et étudiants. Le manque de participation des étudiants contribue à développer chez eux un blocage incontournable de leur capacité d'établir une relation. À l'extrême, certains ne voient plus l'intérêt d'entretenir un rapport avec les étudiants. En général, ces enseignants cherchent par tous les moyens une réorientation de carrière, quand ce n'est pas une retraite prématurée. L'enseignement est un pis-aller, un moyen de gagner sa vie. Leur rapport au travail est fortement influencé par ce qu'ils perçoivent comme le faible statut social conféré à la profession ou encore à la discipline enseignée. Environ 20% des enseignants rencontrés correspondaient à ce type (Robitaille, 1998).

L'étude de Robitaille et Maheu dessine différentes trajectoires professionnelles probables et montre aussi quelles conditions de développement professionnel étaient présentes dans le milieu. Ainsi, les trois types d'enseignants sont unanimes à considérer que la vie départementale n'est pas un lieu de débat intéressant et qu'on s'y borne le plus souvent à un traitement instrumental des questions pédagogiques. En outre, les professeurs précaires se butent souvent à un fonctionnement qui ne favorise pas la communication et l'intégration. Dans certains départements, des projets sont réalisés. Souvent, le travail en équipe (dans ou hors le département) est le fait de groupes fluides et informels, fondés sur des affinités identitaires. Dans l'ensemble, il n'est pas difficile pour les enseignants de trouver des justifications au repli sur l'activité pédagogique individuelle.

Par ailleurs, si les enseignants manifestent un certain attachement à leur établissement, il n'en va pas de même pour ceux qui en dirigent les destinées. Aux yeux des enseignants interrogés dans la recherche de Robitaille et Maheu, de manière non équivoque, leurs administrateurs semblent gérer les collègues sans considération pour le potentiel des gens qui y travaillent, sans le leadership réel qui viendrait appuyer le travail des enseignants, et sans affinité particulière pour la pédagogie. Aux yeux des enseignants, il y a une étanchéité de solitudes que tout pousse à s'ignorer ; tout se passe comme si l'établissement collégial ne disposait pas d'une autonomie réelle et suffisante pour permettre aux acteurs sociaux d'entrer en rapport autour des principaux enjeux de son fonctionnement et de son devenir.

Enfin, à quelque type d'identité professionnelle qu'ils se rattachent, les enseignants de l'étude de Robitaille et Maheu ont le même type de rapport au mouvement syndical qui est le mécanisme de promotion et de défense des conditions sociales de production des identités professionnelles. Les enseignants reconnaissent au syndicat une importante fonction de préservation de certains acquis. Cependant, selon les enseignants, les indices d'un malaise sont nombreux dans le milieu collégial : profonde léthargie du militantisme, désenchantement, impression de ne pas pouvoir influencer le fonctionnement de l'appareil qui semble éloigné des préoccupations et des intérêts des répondants, reproches quant à une vision trop corporatiste, une trop grande attention aux revendications économiques, un manque de souplesse des conventions collectives, une imperméabilité trop grande aux enjeux importants de la pratique professionnelle, comme à ceux relatifs à la pédagogie.

Notons finalement que l'étude de Robitaille et Maheu a examiné la position des répondants relativement à l'évaluation du travail des enseignants. La position du groupe correspondant à chaque type d'identité professionnelle diffère à cet égard. Ceux du type «*identité d'autonomie*» acceptent cette évaluation qu'ils envisagent fondée sur l'autoévaluation et sur l'évaluation par les pairs et dont ils souhaitent qu'elle soit centrée sur l'étudiant, visant à augmenter la qualité de sa formation. Ceux du type «*identité d'ambivalence*» n'y sont pas complètement opposés, mais se méfient fortement. Ils sont très déçus du manque de reconnaissance professionnelle tout en refusant une pratique d'évaluation dont ils craignent qu'elle ne pourrait échapper à la logique sociale d'un milieu contraint par le non sens. Ceux du type «*identité de retrait*» s'opposent à toute forme d'évaluation. Ils font preuve d'un professionnalisme défensif qui cherche à mettre autonomie et qualification professionnelles à l'abri de toute remise en cause provenant des rapports sociaux.

1.5.2 Des difficultés inhérentes à un «métier impossible»

Comme d'autres enseignants, les professeurs de cégep rencontrent aussi des difficultés dans leur pratique. À quoi ces difficultés renvoient-elles ? Que nous disent-elles de la problématique d'un apprentissage de l'enseignement qui s'effectue «sur le tas» ? Dans quelle mesure ces difficultés résultent-elles d'un développement professionnel insuffisant, lacunaire, inefficace ?

Ces questions amènent à se référer à une conception du travail enseignant et de ses difficultés dont témoignent différents auteurs. Dans les professions telles que l'enseignement, dont les finalités sont confuses ou conflictuelles ou dont la pratique relève de plusieurs paradigmes concurrents, les situations qui échappent à la rationalité technique sont monnaie courante, montre Glazer (1974. In Bourdoncle, 1993). Pour sa part, Perrenoud (1992) explique que si, dans un métier technique, l'erreur ou l'insuccès font figure d'exception, dans les «métiers de la prise en charge» comme l'enseignement, il faut accepter une part de demi-échecs ou d'échecs graves. Ces métiers se heurtent aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet. Ainsi, selon le mot de Freud, l'enseignement est un *métier impossible*, «c'est-à-dire un métier dans lequel la formation, aussi excellente soit-elle, n'est pas garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels» (Perrenoud, 1992 : 7). En tant que travail réflexif s'exerçant sur l'humain, l'enseignement est réfractaire à des rationalisations trop formelles et est traversé de

tensions entre une rationalité interactive et communicationnelle, et la rationalité instrumentale, soulignent Robitaille et Maheu (1993). Analysant le travail enseignant au collégial et le contexte organisationnel particulier dans lequel il s'exerce, Tardif (1996) conclut que la pédagogie est une « pratique globale et complexe, à la fois interactive, sociale et symbolique dans laquelle on s'engage avec les étudiants », une *praxis* plus qu'une technique (p. 11).

Ces éléments permettent de situer les rapports entre le développement professionnel et les défis particuliers du travail enseignant en général, et au collégial en particulier. Le but du développement professionnel est, d'une part, de maîtriser des moyens permettant d'instrumenter les aspects du travail qui peuvent se prêter à une rationalisation. Mais il consiste aussi à développer la capacité de comprendre la complexité qui est à la base du travail enseignant et d'y faire face alors même qu'on ne peut la simplifier (Perrenoud, 1992). Cette dernière dimension fait en sorte que l'enseignant n'est pas un travailleur qui applique des moyens mais est « sujet de son propre travail et acteur de sa pédagogie » (Tardif, 1996).

1.6 LE PROFESSEUR DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET LE MODÈLE DE L'ENSEIGNANT-PROFESSIONNEL

Jusqu'ici, l'exposé de la problématique montre que les professeurs du collégial constituent un groupe particulier tant par la nature de leurs fonctions que par leurs qualifications. Les encadrements dans lesquels ils évoluent pour apprendre leur profession sont spécifiques à cet ordre d'enseignement. Ils sont relativement libres d'organiser leur parcours de développement professionnel. Dans une certaine mesure, ils utilisent le perfectionnement formel pour le faire, mais on constate finalement que les objectifs d'un apprentissage formel de la pédagogie et de la didactique ne sont atteints que par une minorité. Collectivement, ces enseignants ont créé une pédagogie propre à un ordre et à un niveau d'enseignement qui n'existait pas avant la création des cégeps. Leur pratique met en évidence des difficultés tant au niveau de l'enseignement lui-même que du rapport à la profession. Si plusieurs professeurs développent une pratique et une identité autonomes et satisfaisantes, d'autres se trouvent dans un processus bloqué.

Ces constatations conduisent à des questions encore non résolues. Quels processus sont mis en œuvre par les professeurs du collégial pour apprendre leur profession d'enseignant au cours de leur développement professionnel ? Comment s'élaborent leurs compétences professionnelles relatives à l'enseignement ? Ces

questions amènent à situer la problématique de cette recherche dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement. En effet, «l'une des questions les plus débattues actuellement est celle du statut professionnel de l'enseignement et par le fait même de l'enseignant» et une tendance se dessine tant en Europe qu'en Amérique du Nord pour reconnaître l'enseignement comme acte professionnel (Gohier, 1999 : vii).

Le mouvement actuel de professionnalisation de l'enseignement qui s'appuie sur le modèle «enseignant-professionnel » permet de situer la question des compétences pédagogiques des enseignants du collégial. Il amène à conceptualiser d'une façon différente la question des savoirs qui fondent l'exercice de la profession d'enseignant au collégial et plus particulièrement celle des savoirs pratiques et de leur articulation à des savoirs théoriques. Cependant, dans l'état actuel des connaissances, ce modèle du «professionnel » demande encore à être adapté à la spécificité de la profession enseignante et de ses conditions d'exercice. De plus, les chercheurs qui s'intéressent à cette question étudient très rarement les professeurs de l'enseignement supérieur. Il est donc pertinent de soulever la question sous un angle jusqu'ici délaissé, celui de l'enseignement collégial en tant qu'ordre d'enseignement supérieur (postsecondaire).

1.6.1 L'opposition du professionnel à l'artisan

L'accroissement de la professionnalisation d'une occupation résulte d'une évolution où «dans ce métier la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique » (Perrenoud, 1993). Ainsi définie, la professionnalisation marque «le passage d'un métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie » (Altet, 1996 : 29).

En ce qui concerne le travail des instituteurs, Pratte et Rury (1991, In Bourdoncle 1993), affirment que la conception artisanale est plus proche de leur travail réel que celle du professionnel expert. Ils soulignent que le savoir enseignant n'est ni de même nature, ni aussi bien contrôlé, que le corps de savoirs de haut niveau à caractère formel, systématique et rationalisé qui fonde les professions à base d'expertise (droit, médecine, *enseignement supérieur*). Se référant à la formation

des maîtres en France, ils considèrent que les formations des instituteurs sont relativement courtes, se limitant dans certains cas à la connaissance de ce qu'il y a à enseigner, complétées par une formation pratique acquise «sur le tas», avec l'aide éventuelle d'un collègue. Pour ces auteurs, le *savoir enseigner* des instituteurs est alors un savoir expérientiel, appris directement en enseignant, mais que l'on ne peut guère expliciter et encore moins conceptualiser. Or, pour ce qui est de l'apprentissage «sur le tas», ceci ressemble assez bien au portrait que nous avons fait précédemment des enseignants du collégial (on pourrait d'ailleurs faire un portrait analogue pour les enseignants universitaires). Une différence importante réside cependant dans les formations prolongées de ces professeurs dans la discipline enseignée.

Dans quelle mesure les enseignants du collégial sont-ils en fait des artisans plutôt que des professionnels ? Prenons en compte que, jusqu'ici, vraisemblablement parce qu'il se rattache à l'enseignement supérieur, l'enseignement collégial a été moins prolétarisé que l'enseignement primaire et secondaire. En outre, Pratte et Rury considèrent l'enseignement supérieur comme une profession à base d'expertise. Cette expertise concerne alors les savoirs disciplinaires (formation longue débouchant sur la capacité de contribuer à l'avancement des connaissances) et non l'enseignement. Leur contribution et leur rôle professionnel semblent alors envisagés en termes d'une expertise intellectuelle dans un champ de connaissance leur permettant d'intervenir de diverses façons, l'enseignement n'étant pas la seule. Ils sont définis comme des professionnels mais leurs savoirs sur l'enseignement ne semblent pas pris en compte dans cette définition.

La diversité des modes d'intervention professionnelle, clairement inhérente à la fonction de professeur d'université, n'est cependant pas intégrée à la tâche des enseignants du collégial. Dans l'enseignement supérieur, la situation des enseignants de cégep par rapport aux savoirs professionnels est particulière. Plusieurs professeurs de cégep ont une formation leur permettant d'intervenir dans la pratique professionnelle ou la recherche, mais leurs tâches de professeur sont essentiellement des tâches d'enseignement. Les autres modes d'intervention deviennent des pratiques de référence ou des pratiques exercées en dehors du temps de travail à titre d'enseignant. Ces pratiques peuvent cependant influencer et alimenter leur enseignement.

En fait, les enseignants du collégial sont placés dans une situation analogue à celle des professeurs du secondaire français dont Jobert (1988) a analysé l'identité ambiguë en rapport avec un emploi à double polarité : spécialistes d'un savoir disciplinaire et experts dans la transmission de connaissances. Selon lui, cette dualité s'oppose à une définition simple et univoque, c'est-à-dire confortable et peu contestable, de l'identité professionnelle de l'enseignant au-delà de l'identité personnelle. Celle-ci consiste en une capacité professionnelle qui serait liée strictement aux potentialités propres de l'individu, l'enseignement étant alors conçu comme ayant pour origine une vocation. En effet, du côté disciplinaire, le fondement de la légitimité se trouve dans une qualification définie de l'extérieur, par homologie à des métiers existants (ou même des professions), et à des savoirs universels. Par contre, du côté pédagogique, on ne peut se référer qu'à des «savoirs locaux » peu référencés à des qualifications du marché du travail et partiellement constitués d'éléments éthiques qui renvoient à la fidélité à l'organisation et à ses missions (Jobert, 1988 : 17).

Le statut des professeurs de cégep au sein des professeurs de l'enseignement supérieur ne peut donc être qu'ambigu. Spécialistes d'une discipline comme les autres professeurs de l'enseignement supérieur, ils devraient être aussi ou plutôt des spécialistes de l'enseignement, puisque c'est là leur activité principale de travail. D'un autre côté, pour conserver une expertise et une reconnaissance comme spécialistes d'un champ du savoir, ils devraient rester actifs dans la pratique ou la production de connaissances dans ce champ. Enfin, s'ils ne sont pas des professionnels de l'enseignement, au sens où ils ne sont pas des experts s'appuyant sur une science de l'enseignement, sont-ils pour autant des artisans ? Évidemment non, si on se réfère à la représentation qu'en ont Pratte et Rury. Pour eux, les artisans sont des personnes qui apprennent leur métier en imitant un «compagnon » et qui développent des routines et un savoir-faire par rapport auxquels ils ont peu de distance, que ce soit par l'autonomie d'exercice qui leur est laissée ou par la réflexion.

1.6.2 L'importance des savoirs rationnels et les types de rationalité

Les débats portant sur les critères permettant de définir l'enseignement comme profession ont laissé place à la problématique de la professionnalisation et ce processus a été abordé de différentes manières. Notamment, des études se centrent sur la question des savoirs des enseignants et sur les fondements de leur

compétence professionnelle, car les différentes approches de la problématique des professions confèrent un rôle important aux savoirs (Anadon, 1999).

Se référant au «modèle de professionnalité qui semble sous-tendre actuellement le processus de professionnalisation des enseignants et être prédominant », Altet propose la définition suivante de l'enseignant-professionnel.

[...] une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs rationnels reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicites issus des pratiques. [...] La professionnalisation se constitue ainsi par un *processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre*, mais aussi par des *pratiques efficaces en situation*. (Altet, 1996 : 29-30 ; soulignés de l'auteur).

En quoi un tel professionnel se distinguerait-il de l'enseignant ayant appris à enseigner «sur le tas » ? La principale différence semble résider dans le fait que sa pratique devrait se développer en référence à des savoirs explicites et scientifiques relatifs à l'enseignement et que, mis en situation, il saurait choisir et mettre en œuvre les moyens efficaces d'atteindre les buts souhaités en faisant une application judicieuse de ces savoirs. Cette capacité de s'adapter aux particularités de chaque situation, condition d'efficacité de l'action professionnelle, se développe, elle, avec la pratique. Au-delà de la base de connaissances spécialisées, les savoirs professionnels sont des savoirs qui ne prennent leur véritable efficacité qu'avec la pratique. Les questions qui se posent alors en regard des enseignants de l'enseignement supérieur sont les suivantes. Peut-on devenir efficace avec l'expérience, alors qu'on manquerait de connaissances scientifiques spécialisées sur l'enseignement ? Comment apprend-on, comment construit-on des compétences professionnelles en enseignement à partir d'une formation dans la discipline enseignée ? Qu'est-ce qui, en l'absence d'une formation initiale en enseignement, permet tout de même d'apprendre à enseigner ?

L'enseignant du cégep est beaucoup laissé à son initiative pour construire une certaine partie des compétences qui représentent ce que doit pouvoir faire un enseignant professionnel. Paquay, Altet, Charlier *et al.* (1996) ont établi la liste suivante de six compétences à partir de plusieurs auteurs : (1) analyser des situations complexes en référence à plusieurs grilles de lecture ; (2) faire de façon à la fois rapide et réfléchi le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigen-

ces éthiques ; (3) puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositifs ; (4) adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ; (5) analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ; (6) enfin, par cette évaluation continue, apprendre tout au long de sa carrière (Paquay, Altet, Charlier *et al.*, 1996 : 14). Cette liste ressemble fort aux étapes d'un processus de solution de problèmes (voir Fustier et Fustier, 1980).

Une telle représentation de la professionnalité, concluent Paquay, Altet, Charlier *et al.* (1996), s'inspire d'un modèle d'action assez rationaliste qui ne peut rendre compte du fonctionnement réel des enseignants en présence des élèves. Cependant, pour ce qui est des aspects de la pratique professionnelle qui sont réductibles à un modèle rationaliste, les savoir-faire professionnels correspondent à une démarche intellectuelle dont sont tout à fait capables les spécialistes d'une discipline d'enseignement ayant appris à enseigner par l'expérience.

Selon Tardif (1993), si l'enseignement comporte une dimension instrumentale (poursuivre des buts fixés par l'organisation scolaire), laquelle peut faire appel à des savoirs scientifiques et techniques, la dimension interactive du travail enseignant s'appuie surtout sur des savoirs d'expérience qui ont un caractère normatif (interprétation et hiérarchisation de fins hétéronomes), pragmatique (portant sur l'action à entreprendre) ou traditionnel (culture scolaire, expérience familiale et socioculturelle). Quelle que soit sa formation scientifique et technique en enseignement, le professeur doit acquérir ces savoirs dans la pratique et, finalement, ce sont son activité réflexive, la richesse de ses cadres de référence et sa connaissance de soi qui s'avèrent garantes de cet apprentissage par l'expérience.

L'enseignant, comme tout acteur, a besoin de donner du sens à ce qu'il fait, d'en reconstruire la raison d'être, la légitimité, la cohérence. Cette activité réflexive peut déboucher sur une autojustification et la sauvegarde du *statu quo* ou au contraire alimenter des changements progressifs. Il y a mobilisation de compétences réflexives qui s'investissent non dans l'action quotidienne, mais dans la régulation du système d'action et plus globalement des projets, des engagements, de l'identité, de l'image de soi de l'enseignant. *L'insistance contemporaine sur la pratique réflexive ne fait qu'accroître l'importance stratégique d'un fonctionnement au demeurant normal* : se demander pourquoi on fait ce qu'on fait, au nom

de quoi, si l'on y parvient, si l'on veut ou doit confirmer ou infléchir sa conduite, acquérir de nouvelles compétences, s'exposer à de nouvelles expériences. (Perrenoud, 1996 : 246-247 ; soulignés de nous)

1.7 LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans les discours et les rapports qui réactualisent la question de la formation pédagogique des enseignants du collégial, c'est à la fois la conception de la profession et les modalités de son apprentissage qui sont en cause. L'apprentissage «sur le tas», les encadrements professionnels laissés aux départements et aux établissements (lesquels jusqu'ici se sont acquittés très inégalement de cette tâche), les programmes de perfectionnement pédagogique qui restent optionnels et qui ne sont pas liés au développement institutionnel, cet ensemble de conditions d'apprentissage et d'exercice de la profession qui ont prévalu depuis le début des cégeps sont maintenant réévaluées. Ces interventions récusent en effet le postulat selon lequel, pour l'enseignement collégial, la formation pédagogique, ou plus précisément la formation professionnelle à l'enseignement, ne serait pas vraiment nécessaire ou que l'expérience pourrait y suppléer. Mais c'est beaucoup dans la mesure où, pour ces intervenants, la pratique *devrait* correspondre à une professionnalité redéfinie que l'apprentissage par l'expérience ne suffit pas.

En plus d'une formation plus précise permettant la réalisation plus aisée et plus efficace de certains aspects techniques ou instrumentaux de leur travail, les professeurs de l'avenir pourraient profiter des savoirs pratiques, normatifs et traditionnels développés par leurs collègues dans le corps à corps avec les classes et qui font partie de la culture professionnelle du milieu. S'ils recevaient une formation pédagogique et didactique, les futurs professeurs des cégeps devraient néanmoins, dans une certaine mesure, passer par l'expérience pour développer leurs propres façons de résoudre les contradictions et les tensions de l'enseignement, lesquelles ont une résonance particulière pour chacun.

La situation des nouveaux enseignants diffère toutefois de celle qu'a vécue la première génération des professeurs des cégeps. À partir du moment où les cégeps ont été fondés, les professeurs de ces nouveaux collèges avaient à se créer une identité professionnelle propre. Il s'agissait d'un corps enseignant formé de personnes qui avaient développé leur identité professionnelle dans des milieux d'étude, de travail ou d'enseignement diversifiés. Les professeurs qui ont construit une pratique d'enseignement de niveau collégial durant les premières an-

nées qui ont suivi la création de cet ordre d'enseignement ont donc rencontré dans leur groupe professionnel une réalité sociale différente de celle que rencontrent ceux qui commencent leur carrière aujourd'hui.

Il n'en demeure pas moins qu'une certaine forme d'identité spécifique à l'enseignant du collégial a été créée depuis. Elle se présente aux nouveaux professeurs comme une «réalité donnée», objective. En cela, la situation du corps professoral au collégial peut être interprétée dans la perspective de Berger et Luckmann qui affirment que «les sociétés possèdent une histoire au cours de laquelle des identités spécifiques émergent ; cette histoire est cependant produite par des hommes détenant une identité spécifique » (Berger et Luckmann, 1966 : 236).

Dans cette perspective, cette recherche est pertinente en ce qu'elle contribue à décrire et à analyser comment les professeurs actuels ont appris leur profession d'enseignant au fil de leur évolution au collégial.

De cette manière

- la profession d'enseignant au collégial sera mieux définie,
- les phénomènes de professionnalisation de l'enseignement, lesquels ont été peu étudiés au collégial, seront mieux saisis,
- et des mesures de développement professionnel destinées aux enseignants du collégial, nouveaux et plus expérimentés, seront suggérées.

Ainsi, cette recherche offre la possibilité de transmettre aux générations futures d'enseignants et aux formateurs un bagage d'informations importantes issues de l'expérience vécue par les professeurs du collégial.

Toutefois, la pertinence scientifique et sociale de la recherche tient non seulement à sa contribution à la compréhension de la spécificité de la profession enseignante au collégial mais aux éclairages qu'elle peut apporter à des questions qui se posent aussi en regard du développement de la profession enseignante aux autres ordres d'enseignement. En effet, cette étude sur les enseignants du collégial rejoint des questionnements et des courants de recherche importants en sciences de l'Éducation et se rattache à l'une des questions les plus débattues actuellement, celle du statut professionnel de l'enseignement. Or, comme on l'a montré, cette question renvoie largement à la nature des savoirs qui fondent

l'enseignement comme profession et, plus particulièrement, aux rapports entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques dans l'exercice professionnel de l'enseignement.

En lien avec ces questions et parce qu'elle s'intéresse plus spécifiquement à l'apprentissage en cours de pratique des professeurs du collégial, cette recherche éclaire le rôle spécifique de l'apprentissage par l'expérience et contribue à la compréhension du volet «terrain» présent dans l'apprentissage professionnel des enseignants à tous les ordres d'enseignement. Également, parce qu'elle porte sur la façon dont les compétences en enseignement s'acquièrent sur le terrain, avec ou sans l'appui d'une formation initiale ou continue, elle contribue à éclairer les phénomènes de professionnalisation peu étudiés jusqu'ici aux ordres d'enseignement supérieur où l'exigence d'une formation pédagogique initiale ne prévaut pas.

La pertinence sociale de la recherche tient aux suggestions qu'on pourra en dégager touchant les mesures de développement professionnel destinées aux enseignants du collégial, suggestions fondées sur l'expérience des professeurs actuels. En tenant compte de la spécificité du corps enseignant du collégial, certaines de ces suggestions pourraient également s'appliquer à d'autres ordres d'enseignement.

La problématique a montré que les professeurs de cégep élaborent une pratique pédagogique et que cette élaboration est une construction personnelle et sociale. Certains savoirs, certaines compétences se mettent en place pendant ce processus. Comment ? Comment se déroule l'apprentissage par l'expérience de ces professeurs disposant d'une grande autonomie dans l'élaboration de leur pratique et possédant les outils intellectuels que donne une formation universitaire, dans certains cas très poussée. Comment ce développement est-il pris en charge par le praticien lui-même ? Voilà le questionnement général qui inspire cette recherche.

La principale question qui en découle est alors la suivante. *Comment le professeur du collégial apprend-il par la pratique sa profession d'enseignant ?* L'objet de recherche est donc l'ensemble des processus d'apprentissage par l'expérience mis en œuvre par des professeurs. Cet objet est envisagé non pas du point de vue psychocognitif, mais plutôt du point de vue psychosocial. Il s'agit du cheminement, de la démarche, de la trajectoire des professeurs dans cet apprentissage, en considérant les différents facteurs personnels, sociaux et contextuels qui contribuent aux

ressemblances et aux différences entre les trajectoires des individus. Cette trajectoire est envisagée en tant que phénomène individuel et social, en tant que démarche d'autoformation, mais aussi comme expérience de socialisation professionnelle dans une culture enseignante donnée.

La question mentionnée ci-haut sous-tend les sous-questions suivantes :

- a) Sur quelles dimensions ou composantes du travail enseignant portent les processus d'apprentissage mis en œuvre par les professeurs ?
- b) Comment cet apprentissage est-il abordé par les enseignants : de quelle façon est-il pris en charge, quelles modalités d'apprentissage sont privilégiées, quels apports sont recherchés ?
- c) Quelles perspectives et quels facteurs contextuels sont pris en compte par les professeurs ?

L'objectif général de la recherche est le suivant : *analyser les processus d'apprentissage mis en branle par le professeur du collégial pour se développer comme enseignant*. Cette analyse vise à comprendre l'apprentissage de l'enseignement collégial tel qu'il se fait sur le terrain à travers ce qu'en disent les professeurs. Cet objectif général se décompose en trois objectifs spécifiques :

1. décrire sous forme d'histoires de développement personnel dans un contexte social donné le cheminement des professeurs et la façon dont ils prennent en charge leur apprentissage du travail enseignant.
2. analyser les différences et les ressemblances entre des cheminements individuels et, s'il y a lieu, des étapes ou des parcours communs à plusieurs.

Cette analyse vise à dégager les éléments communs et les éléments particuliers dans les parcours d'apprentissage.

3. analyser les conceptions du travail enseignant qui se dégagent des dimensions visées par les processus d'apprentissage mis en œuvre, de même que les perspectives et les facteurs contextuels qui orientent les professeurs vers ces conceptions.

Cette analyse vise à identifier les liens entre les objets d'apprentissage des professeurs, leur conception de l'enseignement et les contextes où ils apprennent.

2. CADRE THÉORIQUE

Cette étude porte sur les processus de production d'un «savoir enseigner» au collégial et suscite l'exploration des processus d'apprentissage et de développement mis en œuvre par les individus. La perspective de l'interactionnisme symbolique permet de tenir compte de ces différents aspects pour étudier l'apprentissage de l'enseignement chez les professeurs du collégial en l'envisageant comme une construction personnelle et sociale.

L'interactionnisme symbolique est un courant de pensée qui permet de concevoir la place et le rôle des interactions dans la construction de la réalité et du savoir. Cette approche origine des travaux de Mead (1934) et Blumer (1969) en a explicité les perspectives et les exigences méthodologiques. Selon le modèle proposé par l'interactionnisme, la personne humaine est un être «qui construit, crée, fait face, en interaction constante avec le monde, ajustant les moyens aux fins et parfois les fins aux moyens, et qui à la fois influence les structures et est influencée par elles » (Woods, 1992 : 338. Traduction libre).

Comme l'ont montré Lessard, Lahaye et Tardif (1988) l'approche interactionniste symbolique a inspiré des recherches en sociologie des professions et en sociologie de la formation des maîtres. Dans ce domaine, «d'autres approches (structuro-fonctionnaliste, marxiste, approche en termes de champ) s'intéressent aux dimensions structurelles, fonctionnelles et idéologiques du système d'éducation en lien avec le système de formation des maîtres et ses acteurs, et aussi avec la société ambiante » ; toutefois, l'approche symbolique-interactionniste centre l'attention sur les acteurs et leurs interactions (Lessard, Lahaye et Tardif, 1988 : 63). Rattaché à la sociologie de la connaissance par Berger et Luckmann (1966), le corps théorique de la pensée de Mead ouvre aussi à une analyse de la construction sociale de la réalité et des connaissances, et à une «psychologie qui dérive ses perspectives fondamentales d'une compréhension sociologique de la condition humaine » (Berger et Luckmann, 1966 : 252).

L'interactionnisme symbolique sert de fondement au cadre théorique de cette recherche car il permet d'explicitier la nature interactive du travail enseignant et de concevoir l'apprentissage de l'enseignement comme la construction d'un sa-

voir et comme un processus qui peut être saisi et analysé à partir du récit que font les professeurs de l'histoire du développement de leur pratique d'enseignement. L'interactionnisme symbolique constitue aussi ce cadre intégrateur dans lequel prennent sens et sont interreliés les principaux concepts qui définissent l'objet de recherche : le développement professionnel, l'identité professionnelle : l'apprentissage par l'expérience ; la pratique réflexive ; l'autodidaxie et l'autoformation. La définition de ces concepts sera présentée plus loin. Pour l'instant, il convient d'explicitier la perspective de l'interactionnisme symbolique.

2.1 LA PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE SYMBOLIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES PROFESSEURS DU COLLÉGIAL

Blumer (1969) a formulé trois postulats fondamentaux de l'interactionnisme symbolique. Les deux premiers se résument ainsi : les êtres humains agissent sur les choses en fonction du sens qu'ils leur attribuent et les significations accordées aux objets émergent des interactions sociales. Il s'ensuit qu'on ne peut comprendre le comportement d'une personne si on néglige les significations à partir desquelles son action prend naissance. De plus, pour l'interactionnisme symbolique, la signification d'une chose n'est pas intrinsèque à l'objet, non plus qu'elle ne réside simplement dans les processus psychologiques des êtres humains. Plutôt, les significations sont des productions sociales, des créations formées dans les activités définitoires des gens lors de leurs interactions et à travers elles. En d'autres termes, la signification d'une chose pour une personne se développe à partir des façons dont d'autres personnes agissent envers elle au regard de cette chose. Le troisième postulat que formule Blumer (1969) est à l'effet que ces significations socialement construites sont utilisées et modifiées par les individus dans un processus interprétatif qui préside à leurs transactions avec les objets de leur environnement. L'utilisation de ces significations n'est pas une simple application mais un processus «formatif» au cours duquel celles-ci sont utilisées et révisées, en tant qu'instruments pour guider et donner forme à l'action. Postulant que l'individu confronte un monde qu'il doit interpréter pour agir, plutôt qu'un environnement auquel il répond en raison de son organisation, l'interactionnisme symbolique considère que l'être humain construit et guide son action. En d'autres termes, l'être humain est un acteur et non le sujet d'un ordre social.

Ces postulats mettent en relief certaines caractéristiques importantes lorsqu'on adopte une perspective interactionniste pour situer l'apprentissage de l'enseignement au collégial. En raison de leur autonomie professionnelle, les professeurs de cégep sont les agents principaux de cet apprentissage. Ils sont des acteurs qui élaborent une pratique à partir de leur interprétation d'une situation. Le sens que l'enseignant donne à sa profession, à sa pratique, à son développement professionnel émerge de ses interactions — présentes ou passées — avec les étudiants, avec ses collègues, avec diverses personnes qui lui indiquent des significations reliées à l'enseignement collégial. En tant que construction individuelle, l'apprentissage professionnel se réalise dans et par l'interaction sociale, car c'est dans cette interaction que s'élaborent les significations.

La problématique a montré que les significations que les professeurs rattachent tant à la profession qu'aux rapports humains qui la constituent, différencient des types de pratiques et d'identités professionnelles. À cet égard, l'interprétation de ce qui est vécu dans les rapports aux étudiants s'est avérée particulièrement déterminante dans le processus de développement professionnel. Le manque de communication, l'impuissance, le doute, la souffrance dans les rapports avec les étudiants font la différence entre les professeurs qui se retrouvent en situation de crise ou qui sont en quelque sorte « déjà partis » du métier, et ceux qui poursuivent le développement de leur pédagogie. Les rapports aux collègues offrent par ailleurs des occasions d'utiliser et de réviser les significations relatives aux rapports aux étudiants, aux autres enseignants et au rapport personnel à la profession. Adoptant une perspective interactionniste symbolique, on peut considérer que l'apprentissage de l'enseignement se déroule dans une histoire où, à différents moments, des significations sont élaborées dans des interactions sociales, qu'il s'agisse du bagage de significations relatives à l'enseignement acquises par le professeur avant même qu'il ne devienne enseignant au collégial (enfance, études) ou de celles qui se forment dans l'exercice même de la profession.

2.1.1 L'enseignement : un travail interactif

Parce qu'il centre l'attention sur les acteurs et leurs interactions, l'interactionnisme symbolique permet d'analyser l'apprentissage professionnel dans le milieu de pratique. C'est aussi une approche particulièrement pertinente pour étudier une profession de relations humaines comme l'enseignement.

Analysant le travail enseignant au collégial, Tardif (1996) considère la pédagogie comme une technologie (c'est-à-dire un ensemble de moyens pour parvenir à des fins) que les professeurs utilisent et développent en raison de la nature du travail enseignant, de ses diverses composantes, des tensions et des dilemmes qui le traversent. Cependant, c'est une «technologie *interactive* et elle porte par conséquent la marque des rapports humains dont elle est constituée » (Tardif, 1996 : 4). En effet, pour les enseignants, les interactions avec les étudiants ne constituent pas un aspect secondaire ou périphérique du travail mais en constituent le cœur ; c'est pourquoi elles déterminent la nature même des moyens pédagogiques utilisés. Dans cette perspective, tout enseignant s'engage dans une pédagogie, c'est-à-dire qu'il choisit ou privilégie certains moyens en vue d'atteindre certains objectifs. Également, dans une perspective interactionniste symbolique, il s'ensuit que les objectifs poursuivis, bien que socialement déterminés en dehors de la classe par les programmes officiels, les orientations et les pratiques départementales ou institutionnelles, etc., ne prennent leur sens particulier pour les étudiants que dans l'interaction avec un professeur donné. Celui-ci les interprète, et cela d'une façon qui n'est pas sans rapport avec les étudiants qu'il a devant lui à un moment donné.

L'interactionnisme symbolique postule en effet que, dans un groupe social ou dès que deux personnes interagissent, «chacun doit d'une certaine manière ajuster son activité aux actions des autres » (Blumer, 1969 : 8).

Interagissant les uns avec les autres les êtres humains doivent prendre en compte ce que chacun fait ou s'apprête à faire (...). Alors, les activités des autres constituent des facteurs positifs dans la formation de leur propre conduite ; face aux actions des autres, ils peuvent abandonner une intention ou un but, le réviser, le vérifier ou le suspendre, l'intensifier ou le remplacer. (Blumer, 1969 : 7-8. Traduction libre)

Ainsi, les actions posées par le professeur de collège doivent sans cesse s'ajuster à celles d'autres personnes dont la présence est plus ou moins immédiate (étudiants, collègues, «société») et elles ne sauraient être comprises sans prendre en compte cette dimension fondamentalement structurante de la conduite. De plus, en classe, l'enseignant vise à ce que d'autres personnes ajustent leurs activités les unes aux autres et les ajustent à la sienne ; dans une large mesure, c'est en ajustant ses activités à celles des étudiants qu'il peut y parvenir.

Il le fait en «se mettant à la place de l'autre», en construisant pour «soi» des indications sur la réaction probable de «l'autre». Il construit la façon dont les autres veulent ou peuvent agir dans telle circonstance, et la façon dont lui-même pourrait agir. Il pourra essayer de «diriger» les impressions que les autres ont de lui, de jouer un rôle, d'influencer la «définition de la situation» par les autres. (Woods, 1979. In Lapassade, 1991 : 124)

L'univers de la classe est une construction symbolique à laquelle travaille le professeur et où il exerce une profession de communication et d'influence. En effet, plus souvent qu'autrement, la pédagogie est une technologie immatérielle ou intangible, car elle concerne surtout des choses comme l'ordre dans la classe, la présentation symbolique de la matière, les relations professeurs/ étudiants, etc. (Tardif, 1996). Même lorsqu'il n'est ni en classe ni en contact direct avec les étudiants, même lorsqu'il prépare seul ses cours ou corrige des travaux, le professeur est en interaction symbolique avec les étudiants (en fonction de qui sont effectués les travaux de préparation et de correction), comme aussi avec d'autres acteurs sociaux (collègues, instances collégiales, administrateurs, ministère) dont il a intériorisé ou dont il prend en compte les attitudes, les exigences, les politiques, etc. Il s'ensuit que la pratique d'un professeur est la création personnelle d'un individu, mais qui est membre d'un groupe social, proche et éloigné, où il doit sans cesse ajuster son action à celle des autres et, inversement, où son action peut être pénétrée par celle des autres.

2.1.2 La pratique des enseignants : une construction personnelle et sociale

En se penchant sur l'apprentissage de l'enseignement au collégial, cette recherche s'intéresse au savoir élaboré dans l'activité quotidienne des acteurs, aux relations entre ce savoir et le contexte dans lequel il se construit. Or, le savoir enseigner au collégial se développe en grande partie dans les situations sociales de la pratique enseignante au collégial. Il est à la fois une réalité subjective et une réalité objective ; construit pour beaucoup dans l'action, le savoir enseigner se situe à l'intérieur d'un monde social en interaction avec lequel l'action individuelle et collective prennent forme. L'approche interactionniste symbolique conduit ainsi à envisager l'apprentissage de l'enseignement à la fois comme l'entreprise de chaque professeur pris individuellement et comme un processus où chaque indi-

vidu est tributaire d'une culture professionnelle qui lui préexiste, en même temps qu'il contribue chaque jour à la créer.

La pratique comme construction d'une réalité subjective

Comme individu, le professeur du collégial agit en fonction de significations qui émergent de son interaction avec la culture enseignante ambiante ; mais son action et sa pratique restent personnelles au sens où c'est à partir de son interprétation de ces significations et en fonction d'un but ou d'une intention qu'il poursuit que le professeur forme son action. En transposant à l'enseignant du collégial la perspective de Blumer (1969), on peut ainsi expliciter le processus qui préside à son action personnelle. Il consiste à prendre en compte différentes choses que le professeur s'indique à lui-même, comme ses désirs et ses besoins, ses objectifs, les moyens disponibles pour les atteindre, son image de lui-même et les résultats prévisibles d'une ligne d'action donnée. Dans ce processus, certaines lignes d'action peuvent être commencées, puis arrêtées, abandonnées ou remises à plus tard, en rester seulement au stade de la planification ou de la rêverie, ou, si elles sont entreprises, être transformées. Dans ce processus, les choses qui sont prises en compte sont celles qui sont signifiantes pour le professeur et les significations des objets sont constamment construites et modifiées à partir des façons dont d'autres personnes agissent envers lui au regard de ces objets.

L'interactionnisme symbolique postule en effet que les acteurs eux-mêmes «définissent la situation» dans laquelle ils se trouvent et par conséquent la construisent. Si, en principe, les rôles des acteurs sont prescrits par la société, en réalité, ils sont construits en relation avec le sens qu'ils donnent aux situations (Lapsade, 1991). De cette façon, on considérera que le professeur du collégial, en même temps qu'il exerce une profession définie en dehors de lui, néanmoins la définit et la construit. Élaborer une pratique enseignante, c'est alors construire des conceptions et des savoirs en même temps qu'une ligne d'action. C'est aussi les reconstruire dans un processus continu, un cheminement, dans une certaine trajectoire.

La pratique enseignante comme réalité objective construite

Pour l'interactionnisme symbolique, la vie de tout groupe humain consiste nécessairement en un processus continu d'ajustement les uns aux autres des acti-

vités de ses membres. Ce complexe d'activités continues établit et reflète la structure ou l'organisation sociale du groupe. L'interactionnisme symbolique permet, en effet, d'analyser à la fois la façon dont les individus créent l'institution et la façon dont l'institution les influence en retour. Tant dans sa genèse que dans son existence à tout moment, l'ordre social est une «production continue de l'homme» ; à la fois, il résulte d'une activité humaine passée et il n'existe dans le présent que dans la mesure où l'activité humaine actuelle continue à le produire. (Berger et Luckmann, 1966 : 75).

Dans cette perspective, le corps enseignant du collégial constitue un groupe social en processus de développement et de transformation constante d'une identité spécifique, à partir des interactions qui se déroulent entre les individus et les groupes qui le composent. Ces interactions ont abouti à l'institutionnalisation de certaines actions ou conduites qui, en tant que monde objectif, peuvent être transmises à une nouvelle génération. Ce monde objectif n'existait pas pour la première génération. Les membres de la première génération ont toujours accès à l'histoire de ces institutions, lesquelles, de ce fait, n'ont pas la même opacité objective pour eux.

Une certaine stabilité de l'ordre collégial d'enseignement comme réalité sociale objective serait inexplicable sans qu'un certain «savoir enseigner au cégep» n'ait été construit et actualisé. La conception élargie du concept d'institutionnalisation que proposent Berger et Luckmann permet de comprendre que le monde social où le professeur de cégep apprend sa profession a une certaine densité institutionnelle même si peu de mécanismes formels interviennent dans cet apprentissage. Pour eux en effet, «l'institutionnalisation se manifeste chaque fois que des classes d'acteurs effectuent une typification réciproque d'actions habituelles. En d'autres termes, chacune de ces typifications est une institution» (p. 78). Des actions habituelles sont transformées en modèles et sont ensuite appréhendées comme tels. Ces modèles de conduite exercent une influence du simple fait qu'ils existent et qu'ils recèlent un savoir ; ils font partie du stock de savoir social du groupe.

Les institutions impliquent (...) l'historicité et le contrôle. Les typifications réciproques des actions sont édifiées tout au long d'une histoire partagée. Les institutions ont toujours une histoire dont elles sont le produit. (...) Les institutions, par le simple fait de leur existence, contrô-

lent la conduite humaine en établissant des modèles prédéfinis de conduite, et ainsi la canalisent dans une direction bien précise au détriment de beaucoup d'autres directions qui seraient théoriquement possibles. (Berger et Luckmann, 1966 : 79)

Ainsi, dans les interactions sociales de la vie professionnelle quotidienne, une connaissance s'élabore. Le symbolisme et le langage symbolique créent des champs de significations et de connaissances qui deviennent un stock social de connaissances pour les autres générations.

La socialisation professionnelle ou l'intériorisation de la réalité socialement construite

Alors que la socialisation primaire est celle que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société, la socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de la société (Berger et Luckmann, 1966).

La socialisation secondaire est l'intériorisation de «sous-mondes» institutionnels ou basés sur des institutions. Son étendue et ses caractéristiques sont dès lors déterminées par la complexité de la division du travail et de la distribution sociale de la connaissance qui lui est rattachée. (...) la socialisation secondaire est l'acquisition de connaissances spécifiques de rôle, les rôles étant directement ou indirectement enracinés dans la division du travail. (Berger et Luckmann, 1966 : 189)

Cette socialisation secondaire entre en jeu pour les professeurs dans leur apprentissage de l'enseignement au collégial. Cependant l'individu qui entame un tel processus de socialisation secondaire a déjà des acquis importants. Alors, comme le soulignent Berger et Luckmann, les processus formels de socialisation secondaire sont déterminés par un problème fondamental : cette socialisation doit traiter avec un moi déjà formé et avec un monde déjà intériorisé. Ces processus peuvent être affectés par des problèmes de consistance entre les intériorisations originales et les nouvelles, problèmes qui peuvent être plus ou moins faciles à régler.

Cette perspective permet alors d'analyser un aspect important de la socialisation à la profession enseignante au cégep. En effet, pour les professeurs, la socialisation à la profession enseignante vient s'ajouter à d'autres processus de socialisation antérieurs, socialisation au monde scolaire durant les années de formation, socialisation au monde particulier de chaque discipline ou spécialité professionnelle durant les études spécialisées. La socialisation disciplinaire est aussi, dans bien des cas, renforcée par des expériences de travail dans le domaine. Dans certaines de ces disciplines ou spécialités professionnelles, des processus de socialisation professionnelle importants sont à l'œuvre (ex. : ordre professionnel). Comme toute socialisation professionnelle, la socialisation à la profession enseignante au collégial est une socialisation secondaire, mais elle a comme caractéristiques particulières d'intervenir assez tard dans la vie des individus, en raison de la longueur des études, et de s'ajouter à une autre expérience plus ou moins prégnante de socialisation professionnelle.

Toute socialisation se déroule dans le contexte d'une structure sociale spécifique; son contenu et la mesure de son succès dépendent de conditions socio-structurelles (Berger et Luckmann, 1966). La faiblesse des mécanismes formels qui, au collégial, encadrent l'apprentissage de la profession d'enseignant reflète et entraîne une situation où le rôle de l'enseignant du collégial n'apparaît pas clairement défini. En particulier, les attentes en termes de compétences pédagogiques ne sont pas formulées pour l'ensemble du corps professoral, mais se manifestent dans des formes variables et le plus souvent implicites dans les départements qui sont les principaux agents de l'intégration au monde professionnel de l'enseignement collégial.

À l'ordre collégial, en raison de l'autonomie professionnelle et des responsabilités départementales en matière de pratique professionnelle, les enseignants sont à la fois ceux qui établissent les normes et ceux qui doivent s'y conformer. Pour l'apprentissage de l'enseignement, chacun est responsable de son développement professionnel, d'identifier ses besoins, de fixer des objectifs et de choisir des moyens de formation ou de développement. L'autodidaxie semble être un des modes principaux du perfectionnement. L'enseignant doit se construire lui-même comme enseignant. Il se construit lui-même en même temps qu'il construit avec ses collègues la référence par rapport à laquelle il se définit.

2.1.3 La perspective des enseignants.

L'approche interactionniste, à la fois symbolique et sociale, engage à saisir les perspectives, les cadres à travers lesquels les acteurs donnent sens à leur monde et les différents contextes qui influencent la formation et l'action de ces perspectives. Ces cadres perspectifs sont liés à l'action qui est «ainsi imprégnée du sens qui lui est assigné par les participants et apparaît comme un mélange de stratégies, d'adaptations et d'accommodations» (Lapassade, 1991 : 125). Il s'ensuit qu'on ne pourrait saisir les processus d'apprentissage de l'enseignement au collégial sans comprendre, du point de vue des professeurs, la façon dont ils définissent leur profession et la situation dans laquelle ils apprennent à enseigner, de même que le sens que prennent pour eux les processus d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre pour eux-mêmes.

«Pour comprendre l'action d'un acteur, il faut aller à l'intérieur du processus de définition de l'acteur» (Blumer, 1969 : 16). Un processus au cours duquel il communique avec lui-même.

Comme l'a montré Mead, il le fait parce qu'il possède un *self* (...). Ce qui veut tout simplement dire que *l'être humain peut être l'objet de sa propre action*. (...) il agit envers lui-même et se guide lui-même dans ses actions envers les autres sur la base de la sorte d'objet qu'il est pour lui-même. (Blumer, 1969 : 12. Traduction libre)

On ne peut saisir ce processus lorsqu'on cherche à attribuer l'action à des causes internes ou externes (motivations, besoins, idées, attitudes ; prescriptions culturelles, rôles sociaux, normes, valeurs, pressions institutionnelles, etc.) dont on pense qu'elles suscitent l'action et la poussent vers sa conclusion. Dans la perspective interactionniste, de tels facteurs, ou leur expression sous une forme quelconque, sont plutôt considérés comme une matière que l'acteur humain prend en compte en dessinant sa ligne d'action. L'identification d'un facteur déclencheur ne suffit pas à expliquer ou à embrasser comment ce facteur et d'autres sont pris en compte dans la situation qui appelle l'action. Car c'est en fonction du sens qu'ils ont pour l'acteur que ces facteurs sont pris en compte.

L'interactionnisme symbolique soutient que les «mondes» qui existent pour les êtres humains et pour leurs groupes sont composés d'objets et que ces objets sont le produit de l'interaction symbolique (Blumer, 1969). Dans ce contexte, «un objet

est toute chose qu'on peut désigner ou à laquelle on peut référer» (p. 11). La nature des objets, qu'il s'agisse d'objets physiques (choses), sociaux (personnes) ou abstraits (idées) consiste dans la signification qu'ils ont pour la personne pour laquelle ils sont un objet, et cette signification détermine la façon dont cette personne voit l'objet, dont elle est préparée à agir à son endroit, et dont elle est prête à en parler.

Dans le cas des professeurs de cégep, l'élaboration de la pratique se déroule dans un monde qui est celui des enseignants, où les objets sont définis par eux. En conséquence, le monde des professeurs qui apprennent à enseigner est constitué des objets que ceux-ci reconnaissent et connaissent ; des individus et des groupes vivant dans un même collège peuvent avoir de ce fait des environnements très différents. Comprendre les processus que les professeurs déploient dans l'apprentissage de l'enseignement, c'est avoir accès à la situation, à l'entourage, à la texture des choses auxquels ils sont confrontés, c'est chercher à saisir comment ont émergé les significations individuelles et collectives de certains objets importants, probablement des objets sociaux et des objets abstraits plus particulièrement.

Certains constats concernant les relations professionnelles et le rapport à la profession qui émergent des enquêtes auprès des enseignants du collégial (isolement relatif dans l'établissement, repli sur la discipline et le département, faiblesse de l'appartenance à une institution ; différences dans les rapports professionnels selon les secteurs d'enseignement, etc.) montrent que les enseignants évoluent professionnellement dans leur *monde propre* (ou leurs mondes). Quels objets significatifs composent ce monde en interaction avec lequel ils apprennent à enseigner ?

C'est au monde de *leurs* objets que les gens ont à faire face et au regard duquel ils élaborent leurs actions. Pour comprendre l'action des gens, il faut identifier leur monde d'objets, propose Blumer. De la même façon, pour comprendre leur cheminement, il faut saisir les changements qui se sont produits dans leur monde d'objets, car «la vie sociale est un processus au cours duquel des objets sont créés, affirmés, transformés et rejetés. La vie et l'action des gens changent nécessairement avec les changements qui ont lieu dans leur monde d'objets.» (Blumer, 1969 : 12. Traduction libre).

Alors, la perspective des enseignants peut s'exprimer dans le récit de leur cheminement dans la profession. Ce récit est lui-même une construction personnelle et sociale et il a été choisi comme moyen de dévoiler le monde des enseignants du collégial ciblé dans cette recherche. Une certaine connaissance, certaines significations sont produites à un moment donné du récit des participants et cela dans une interaction à la fois avec leur interlocutrice, soit la chercheuse, et avec les perspectives apportées par la participation volontaire de ces deux types d'acteurs à la recherche.

2.2 DÉFINITION DES CONCEPTS

Les concepts centraux de cette recherche concernent les *processus d'apprentissage d'une profession* en cours de pratique et *l'enseignement collégial comme profession à apprendre*, comportant certains types de savoirs à construire. Compte tenu de la rareté des recherches et des écrits scientifiques portant spécifiquement sur l'apprentissage de l'enseignement au collégial, nous avons recherché les éléments d'un cadre conceptuel en puisant dans des domaines apparentés.

La littérature sur le développement professionnel des enseignants – un domaine de recherche en éducation qui compte très peu de travaux sur des professeurs de l'enseignement supérieur – a toutefois permis d'analyser différentes conceptions du processus développement de professionnel, des objets, des contextes et des enjeux qui s'y rattachent. Des éléments complémentaires ont été recherchés dans des écrits portant sur l'apprentissage et plus particulièrement sur des types d'apprentissage qui interviennent dans la pratique professionnelle : l'apprentissage par l'expérience, la pratique réflexive, l'autodidaxie et l'autoformation.

2.2.1 Le développement professionnel

La littérature sur le développement professionnel des enseignants regroupe essentiellement des écrits qui s'intéressent au perfectionnement ou à la formation continue des enseignants du primaire et du secondaire. Ces écrits véhiculent différentes conceptions de l'apprentissage de l'enseignement : quels savoirs ? comment sont-ils acquis ? De façon à mieux définir le sens que l'on donnera au développement professionnel dans le cadre de cette recherche sur les professeurs du

collégial, il convenait d'analyser les principales conceptions du développement professionnel présentées dans ces écrits.

Le développement professionnel : quelques concepts apparentés

Bourdoncle et Mathey-Pierre (1994) soulignent que l'expression développement professionnel était peu utilisée dans les années 1960 et qu'elle est encore peu utilisée dans la littérature de langue française. Cependant, ajoutent-ils, ce terme possède maintenant une entrée spécifique dans le *Handbook of Research on Teaching* (1990) où il est défini « par toutes les connaissances, habiletés, capacités et conditions nécessaires pour le perfectionnement des enseignants dans leur travail » et, dans ce contexte, les expressions « formation en cours de service », « développement de l'équipe pédagogique » (*staff development*) et « développement professionnel » sont considérées comme des synonymes (Bourdoncle et Mathey-Pierre, 1994 : 145).

Stevenson par ailleurs reconnaît que les termes « *continuing education of teachers, in-service education, professional development* et *staff development* ont souvent été utilisés de façon interchangeable à la fois dans les écoles et dans la littérature », mais il insiste sur les distinctions à établir (Stevenson, 1987 : 234). Quelles distinctions peut-on établir ? Quels sont les points communs entre ces concepts ?

La traduction de l'anglais au français de ces termes associés met en évidence un des sens principaux du concept de « *professional development* », celui de perfectionnement. Ce sens ressort de tous les termes associés. Quelques connotations relatives au contexte ou à l'orientation des apprentissages spécifient chacun des termes.

Le terme «développement professionnel» ne se retrouve pas dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (1993). À l'expression anglaise «*professional development*», celui-ci fait correspondre les termes «perfectionnement professionnel » et «perfectionnement des enseignants ». Les définitions qu'il donne de ces termes assimilent perfectionnement et formation continue⁸. Il s'agit toujours de formation faisant suite à la formation initiale.

⁸ *Perfectionnement professionnel* : « Ensemble d'activités d'apprentissage susceptibles de permettre à l'individu de s'adapter à l'évolution de sa tâche. » (...) « Toute formation qui fait suite à la formation initiale et la complète. »
Perfectionnement des enseignants : « Formation faisant suite à la formation initiale d'un enseignant et ayant pour but de lui permettre d'approfondir un domaine de connaissances ou d'améliorer l'emploi de méthodes ou de techniques pédagogiques. » (Legendre, 1993: 976-977)

À l'expression «*in-service education*», Legendre fait correspondre plusieurs termes apparentés, dont l'extension varie. Il s'agit toujours de formation, souvent offerte dans le cadre du travail ou sur les lieux du travail, visant à rendre l'employé plus efficace dans le travail qu'il effectue au sein de l'organisation ; mais il s'agit aussi de «toute forme de formation professionnelle acquise pendant l'exercice d'une profession. » (Legendre, 1993 : 636).

Quant au terme «*staff development*», la traduction qu'en proposent Bourdoncle et Mathey-Pierre (1994), «développement de l'équipe pédagogique », souligne que c'est le corps professoral dans son ensemble, plutôt que les individus qui le composent, qui est visé par l'entreprise de perfectionnement ou de formation. Différents auteurs (Bell, 1991 ; Stevenson, 1987) associent le terme «*staff development*» non seulement à la mise en œuvre de processus collectifs de formation mais à une visée de changement prenant l'établissement scolaire comme objet.

Pour Stevenson (1987), le développement de l'équipe pédagogique correspond à «toute tentative systématique pour changer les orientations (croyances et attitudes) et les pratiques du personnel d'une école dans un but défini » (Stevenson, 1987 : 235. Traduction libre.). Selon lui, c'est le caractère collectif des buts poursuivis qui distingue conceptuellement le terme développement de l'équipe pédagogique de termes apparentés. Dans la présentation que fait Bell (1991) des approches utilisées pour faciliter le développement professionnel on constate que, pour certains auteurs, le développement de l'équipe pédagogique est un terme englobant tous les processus de perfectionnement et de changement mis en œuvre dans l'établissement ; chez d'autres auteurs, le terme développement professionnel inclut le développement de l'équipe pédagogique et englobe ainsi les processus de perfectionnement individuel et collectif.

Dans tous les cas présentés jusqu'ici, le concept de développement professionnel se révèle très proche de celui de perfectionnement. Pourtant, en français le sens courant des termes perfectionnement et développement n'en fait pas deux synonymes. En effet, en français, perfectionner signifie améliorer et parfaire, et se perfectionner veut dire faire des progrès, tandis que, développer veut dire faire croître⁹, et se développer, croître et s'épanouir (*Le Nouveau Petit Robert*, 1993 : 631 et

⁹ Il s'agit du sens figuré du verbe développer, lequel, au sens propre, correspond à l'action d'enlever ce qui enveloppe, ou d'étendre ce qui est plié, de déployer ce qui est inclus. Au sens propre, développer consiste donc à faire apparaître ce qui est déjà là.

1636). Le terme développement renvoie à un processus qui, à l'image de la croissance, émane de l'être qui se développe. Celui de perfectionnement évoque un objectif d'amélioration, suggérant la possibilité que cet objectif, vers lequel il s'agit de progresser, corresponde à une définition ou à des normes extérieures à l'individu même qui se perfectionne (ou doit le faire).

La définition que donne Legendre du perfectionnement des enseignants fait ressortir la connotation normative associée au perfectionnement :

Formation faisant suite à la formation initiale d'un enseignant et ayant pour but de lui permettre d'approfondir un domaine de connaissances ou d'améliorer l'emploi de méthodes ou de techniques pédagogiques. (Legendre, 1993 : 976-977)

De plus ce concept de perfectionnement ne semble pas inclure des améliorations qui ne découleraient pas d'une formation.

Cette brève analyse de quelques concepts associés à celui de développement professionnel met en évidence la préoccupation de former les enseignants. L'intérêt pour la façon dont ceux-ci se développent en dehors des interventions de perfectionnement ressort peu.

Dans le même ordre d'idées, Huberman (1992) notait le contraste entre le foisonnement des recherches sur les étapes du cycle de vie au cours des dernières décennies et la quasi-absence d'études appliquant ces notions à la vie professionnelle des enseignants. Tout au plus retrouvait-on dans le *Handbook of Research on Teaching* (1986) une poignée d'études sur les carrières d'enseignants. Et encore, souligne-t-il, elles se rattachaient à la recherche sur la formation des maîtres, mettant l'accent sur la formation précédant l'emploi (preservice training) et montrant peu d'intérêt pour les 40 années de carrière qui suivent (Huberman, 1992).

Comme l'explicitent Raymond, Butt et Townsend (1992), le développement professionnel des enseignants a le plus souvent été envisagé dans un sens « intentionnel ». Il désigne alors quelque chose qui peut et doit être facilité, soutenu, orienté, etc. Cependant, il peut aussi être entendu dans un sens « descriptif » ; il renvoie alors à

comment les enseignants se développent actuellement et se sont développés dans les conditions sociales actuelles de leurs vies, de leurs car-

rières, et de leurs expériences des cultures et des contextes éducationnels existants. (Raymond, Butt et Townsend, 1992 : 143).

Dans la présente recherche sur les enseignants du collégial, le concept du développement professionnel est compris dans ce sens descriptif. Cette conception rejoint la perspective de cette recherche qui est de comprendre l'apprentissage de l'enseignement à travers ce qu'en disent les acteurs, les professeurs eux-mêmes.

La définition du développement professionnel dans cette recherche

Nous avons retenu la définition du développement professionnel proposée par Barbier, Chaix et Demailly (1994) qui, de plusieurs façons, rejoint la perspective de cette recherche.

Nous avons convenu d'appeler «développement professionnel» toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées dans les situations professionnelles. (Barbier, Chaix et Demailly, 1994 : 5)

Cette définition rejoint la perspective interactionniste présentée précédemment : elle met l'accent sur les transformations qui se déroulent chez les acteurs, plutôt que sur la formation ou le perfectionnement et elle considère le contexte social de pratique comme terreau des transformations. Ainsi défini le concept de développement professionnel correspond étroitement à l'objet de recherche : l'apprentissage de l'enseignement tel qu'il se déroule au cours de l'ensemble des années de pratique. Cet apprentissage apparaît alors comme un processus global qui se manifeste par des transformations qui touchent les assises de l'action du professeur, les compétences et l'identité professionnelles. Les apprentissages particuliers s'inscrivent dans ce parcours.

Dans cette définition, nous considérons que le concept de compétence est utilisé dans son sens courant pour désigner «un ensemble de connaissances et de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches» (Legendre, 1993 : 223). Quant aux composantes identitaires, elles «relèvent du même registre sémantique, à statut plutôt ontologique : attitudes, capacités, qualités, etc. [que l'identité]». (Barbier, 1996 : 14). Ces éléments permettent

une première distinction simple : les compétences sont le fondement d'un savoir agir; les composantes identitaires relèvent du savoir être.

Par ailleurs, les principales situations professionnelles de l'enseignement collégial peuvent être regroupées autour des cinq composantes du processus du travail enseignant au collégial dont Tardif (1996) a montré qu'elles influencent la pédagogie pratiquée par le professeur. Ces composantes sont : l'interprétation et l'adaptation des objectifs de l'enseignement (1), les stratégies d'interaction avec les étudiants (2), l'utilisation de savoirs et de techniques du métier, et l'improvisation à partir de savoirs d'expérience (3), l'interprétation des résultats du travail (4), l'utilisation de sa personnalité comme moyen au service des fins visées, et la résolution de problèmes et de dilemmes éthiques (5). En regard de ces situations professionnelles, le développement professionnel des enseignants du collégial peut inclure des transformations dans l'ordre à la fois des compétences et des composantes identitaires.

Le développement des composantes identitaires n'est pas une dimension toujours prise en compte dans l'étude du développement professionnel. Certaines études du développement des enseignants (Huberman, Grounauer et Marti, 1989; Raymond, Butt et Townsend, 1992 ; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993) incitent à comprendre le développement professionnel dans ses rapports avec l'ensemble d'une histoire personnelle, une histoire qui précède l'entrée dans la profession et inclut la vie professionnelle dans une trajectoire de vie. Dans le même esprit, Barbier (1996) souligne que la notion d'identité est utilisée par les auteurs qui mettent en relation les biographies et leurs contextes et qu'elle apparaît nécessaire pour rendre compte de phénomènes observés tant dans l'espace de la formation, du travail que de la vie sociale. C'est le cas, par exemple, de l'apprentissage «sur le tas» qui suppose des mécanismes d'intériorisation progressive des expériences accumulées.

Ces considérations justifient le choix d'une définition du développement professionnel qui prend en compte les transformations identitaires. De façon à éclairer le concept de composantes identitaires, relativement peu défini par Barbier (1996), nous avons cherché à préciser ces composantes en analysant quelques définitions de l'identité professionnelle.

Le développement professionnel et l'identité professionnelle

Dans une analyse de l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire québécois Lessard (1986) considère l'identité comme l'affirmation et l'expression d'une appartenance sociale, d'un rapport au métier et au groupe de pairs. Elle se construit et n'est pas figée une fois pour toutes. Processus dynamique, l'identité professionnelle marque une relation à une culture professionnelle:

Si la culture professionnelle d'un groupe peut être définie comme l'ensemble des façons de penser, de sentir et d'agir propres à ce groupe, apprises et partagées par ses membres et qui servent à constituer, objectivement et symboliquement, ceux-ci en groupe particulier et distinct, l'identité professionnelle doit être saisie comme l'actualisation, la réalisation ou le développement de cette culture dans et par l'individu. (Lessard, 1986 : 166)

Pouchain-Avril (1996) explicite une conception semblable et utilise la notion de « dynamique identitaire ». Rappelant l'histoire du concept d'identité, elle souligne que c'est un processus qui, de plus en plus est perçu comme le résultat de stratégies, plutôt que comme un donné objectif immuable ou comme le résultat d'un conditionnement. Déjà, pour Erikson qui a introduit ce concept dans la psychologie sociale, l'identité présentait un caractère provisoire, de transformation jamais achevée. Pour les interactionnistes, elle requiert la participation active du sujet, acteur qui filtre et sélectionne plutôt que membre passif absorbant normes et valeurs du groupe. Pour Pouchain-Avril (1996), l'identité doit être comprise comme un « processus dynamique qui n'est jamais installé, mais au contraire en perpétuel remaniement tout au long de la vie et en lien avec les multiples interactions sociales que vit chaque individu » (p. 154).

Ces auteurs soulignent que l'identité se transforme dans les interactions sociales. Ses principales composantes concernent le rapport à la profession et le rapport au groupe d'appartenance ou, plus globalement, le rapport à une culture professionnelle. «L'actualisation, la réalisation ou le développement de cette culture dans et par l'individu» renvoient aux processus par lesquels les composantes identitaires se construisent.

Pour sa part, dans son étude des formes d'identité professionnelle chez les professeurs d'électrotechnique au collégial, Turcot (1991) retient comme principaux

éléments constitutifs de cette identité : le rapport au travail et le rapport au métier. Elle définit l'identité professionnelle comme

Construction symbolique et représentation dynamique que se font les individus d'eux-mêmes et des autres, à travers le partage d'une même catégorie d'emploi et en s'inscrivant dans des rapports particuliers au travail et au métier. Il s'agit d'un système de perceptions et d'évaluation, commun à un ensemble de personnes étant dans un même contexte organisationnel et se traduisant par des comportements prévisibles. (Turcot, 1991 : 59)

Elle s'intéresse aux composantes identitaires communes à un groupe de professeurs. Toutefois en définissant des éléments constitutifs de l'identité, elle nomme des objets de la culture enseignante qui pourraient prendre des significations différentes pour les professeurs au cours des transformations identitaires.

Pour Turcot (1991), le rapport au travail fait référence à la représentation que se fait un individu des règles ou normes administratives propres à l'institution dans laquelle il travaille. Il s'agit notamment des règles formelles telles que : statut d'emploi, durée et aménagement du temps de travail, répartition du travail, structure hiérarchique, structure institutionnelle, modes de gestion des changements (de consultation, d'implantation, de diffusion), moyens matériels mis à disposition pour effectuer le travail, méthodes de travail prescrites (pédagogie, modes d'évaluation à utiliser, modes d'intégration des élèves, nécessité d'abaisser le taux d'échec, etc.). Quant au rapport au métier, il renvoie « aux savoirs théoriques (diplômes, perfectionnement didactique ou disciplinaire, domaines de spécialisation acquis) et aux pratiques (expériences personnelles en entreprise, culture manuelle et technique, niveau d'implication dans des associations professionnelles, rapport à l'élève, etc.)» (Turcot, 1991 : 61). On note que le rapport au métier inclut une représentation de ce que devraient être les savoirs et les pratiques professionnelles.

Or, la présente recherche, s'inspire plutôt de la perspective de Maheu et Robitaille (1991). Leur étude ne porte pas sur les transformations identitaires, mais sur les types différents d'identité observés à un moment donné dans un groupe de professeurs (Voir section 1.5.1). Toutefois, les identités individuelles appartenant à chacun de ces types sont envisagées comme la résultante d'une histoire

individuelle et sociale. Ils considèrent l'identité professionnelle des professeurs de cégep comme un rapport au temps, rapport tant individuel que social. Le *temps individuel* d'un professeur, c'est le moment, ici et maintenant, de son histoire professionnelle, de son histoire de vie, et aussi le moment précis de sa carrière comme aboutissement de choix faits antérieurement, et les projets d'avenir. Le *temps social* concerne plus précisément la conjoncture institutionnelle et sociale au sein de laquelle prend forme la trajectoire individuelle : événements politiques importants, interventions sociales de l'État, décisions prises par les gestionnaires du milieu collégial, crises de la vie syndicale, etc.

L'identité professionnelle peut aussi être envisagée comme un *espace individuel*, qui est un positionnement au point de convergence de la discipline d'un enseignant, de ses activités d'enseignement, de sa pratique professionnelle plus large et des liens de cette pratique avec des activités hors du milieu professionnel de travail. Cet espace individuel est inséré dans *l'espace social* de l'institution ou de l'établissement particulier où une pratique s'actualise. Les caractéristiques socio-démographiques de sa clientèle étudiante, la position, le rayonnement et la reconnaissance de ce milieu institutionnel dans l'ensemble du champ de l'enseignement collégial en font partie.

Ce temps et cet espace individuels et sociaux constituent une conjoncture dans laquelle un certain type de pratique ou d'identité peut apparaître. Ainsi, l'âge, l'appartenance à une génération particulière de professeurs, le sexe, le statut d'emploi, la situation socio-économique d'un enseignant, de même que d'autres dimensions plus cachées mais non moins socialement produites (expériences antérieures, perceptions de soi et de son environnement, projets tant sociaux que professionnels) peuvent engager à tel type de pratique, rendre sensible aux enjeux d'une identité professionnelle spécifique. Toutes ces dimensions peuvent en effet constituer des éléments que les professeurs prennent en compte dans leur cheminement, en fonction des significations particulières qu'ils y rattachent. L'identité se rattache finalement au sens donné à sa propre trajectoire, un sens construit ou reconstruit après coup.

L'identité comme rapport à un temps et à un espace individuel et social induit sa propre réflexivité. Elle induit une ensemble de mécanismes par lesquels il y a saisie et reconnaissance, par le sujet et d'autres acteurs sociaux, de sa trajectoire individuelle et sociale. (...) le processus de forma-

tion de l'identité, comme celui de l'identité professionnelle engage une production de sens, une rationalisation donnée à une trajectoire individuelle dans un contexte de définition et de défense sociales d'un groupe professionnel. (Maheu et Robitaille, 1991 : 107)

Gohier, Anadon, Bouchard *et al.* (1999) cherchent à expliciter la façon dont les dimensions individuelles et sociales de l'identité s'interinfluencent. Ils précisent par ailleurs ainsi ce qui particularise l'identité professionnelle des enseignants.

En tant qu'acte relationnel, l'acte éducatif interpelle donc forcément l'identité des acteurs dans ses dimensions psycho-individuelles aussi bien que sociales. L'identité professionnelle de l'enseignant ne saurait donc se réduire à sa dimension sociale, au sens où elle ne ferait référence qu'à un processus d'identification à des caractéristiques ou à des normes préétablies de la profession. Elle fait également appel à un autre processus, celui d'«identisation» (Tap, 1979), par lequel la personne cherche à se singulariser, à respecter ce qu'elle estime lui appartenir en propre ou la distinguer des autres, en même temps qu'elle sait se situer dans un processus interactif avec l'autre qui lui permet de se construire dans un perpétuel mouvement d'aller retour avec l'autre. (Gohier, Anadon, Bouchard *et al.*, 1999 : 45)

Les écrits sur le développement professionnel et sur l'identité professionnelle que nous venons de présenter éclairent plus particulièrement les résultats du processus d'apprentissage de l'enseignement par les professeurs et les contextes qui président à ce développement. D'autres écrits, en particulier ceux qui concernent l'apprentissage par l'expérience et l'autoformation, permettent de comprendre des modalités d'apprentissage qui peuvent être mises en œuvre dans les situations de pratique professionnelle.

2.2.2 Apprendre en le faisant

Dans le contexte de cette recherche, apprentissage signifie aussi développement, selon une perspective constructiviste. Comme le souligne Dubé (1990), cette perspective amène à considérer l'apprentissage comme une « modification durable due à l'expérience, modification qui entraîne une évolution des structures

internes, ce qui, en définitive, fait basculer la notion nord-américaine du *learning* à l'intérieur des processus de développement » (Dubé, 1990 : 236).

Deux caractéristiques importantes ressortent de cette définition : le caractère durable des transformations qui résultent de l'apprentissage et le rôle de l'expérience. C'est la façon dont la personne appréhende le monde qui change à partir de son expérience.

Les écrits sur l'apprentissage par l'expérience permettent de mieux comprendre les rapports entre l'expérience et le développement de même que la complémentarité de l'action et de la réflexion dans le processus de construction des savoirs. Les travaux de Schön s'appliquent plus spécifiquement à l'explicitation des modalités de l'apprentissage par l'expérience des praticiens d'une profession.

L'apprentissage par l'expérience

Dans son acception la plus simple, l'apprentissage expérientiel signifie apprendre «en le faisant». Dans ce sens, il correspond bien à l'apprentissage «sur le tas» des enseignants du collégial. L'apprentissage par l'expérience n'est cependant pas nécessairement synonyme d'apprentissage par essais et erreurs. Dewey distinguait deux façons d'apprendre par l'expérience : la première méthode, celle qui permet d'apprendre à tâtons, par essais et erreurs, et la seconde, qu'il appelait méthode expérimentale, reposant sur l'expérience réflexive (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Cette seconde méthode consiste à expérimenter des idées non pas en tentant sa chance mais en suivant les règles de la méthode scientifique : poser des gestes, observer les résultats, tenter de les expliciter à l'aide d'hypothèses que l'on soumettra au test de la réalité (Bernard, Cyr et Fontaine, 1981. In Bourassa, Serre et Ross, 1999). Mettant surtout l'accent sur cette seconde méthode, Dewey présentait l'apprentissage par l'expérience comme un cycle où d'abord on devient conscient d'un problème, on conçoit une idée, on essaie une réponse, on fait l'expérience des conséquences et, alors, ou bien on confirme, ou bien on modifie ses conceptions de départ (Lewis et Williams, 1994). L'apprentissage par l'expérience apparaît alors comme un modèle qui permet de comprendre les processus d'apprentissage que les adultes peuvent mettre en œuvre spontanément.

L'apprentissage par l'expérience est aussi présenté comme activité de production de sens. Weil et McGill (1989) font ressortir cette dimension dans leur définition élaborée à partir de plusieurs auteurs :

process whereby people, individually and in association with others, engage in direct encounter and then *purposefully* reflect upon, validate, transform, give personal and social meaning to and seek to integrate the outcomes of these processes into new ways of knowing, being, acting and interacting in relation to their world. (Weil et McGill, 1989 : 248. In Dumas, 1995 : 44)

Selon Dumas, les caractéristiques essentielles de l'apprentissage expérientiel sont les suivantes : il survient à partir d'une expérience concrète et après une réflexion critique ; il sous-entend la participation active du sujet qui transforme son expérience en savoir et c'est un apprentissage personnalisé qui engage la totalité de la personne (Dumas, 1995). Il ne suffit donc pas de baigner dans des expériences pour apprendre automatiquement d'elles. Ceci rejoint le point de vue de Lewin qui s'est intéressé aux conditions dans lesquelles les apprentissages s'accompagnent de changements dans les représentations de la réalité, les attitudes et les comportements. Selon lui, le changement résulte de l'intégration des expériences émotives concrètes et des processus cognitifs (Bourassa, Serre et Ross, 1999).

Lewin a explicité davantage les étapes de l'apprentissage expérientiel que Dewey avait commencé à préciser ; Kolb a repris et enrichi ces étapes (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Le Tableau 2.1 présente ces quatre étapes avec les définitions que donnent les trois auteurs des processus impliqués à chaque étape. Ces définitions se complètent plus qu'elles ne divergent ; en combinaison, elles permettent d'identifier les processus impliqués à chaque étape. L'expérience concrète est à l'origine d'une question (étape 1) ; l'observation et la réflexion constituent une recherche de significations (étape 2) ; la conceptualisation représente une tentative d'explication en vue d'une maîtrise (étape 3) ; l'expérimentation soumet cette explication au test de la réalité (étape 4). Ces quatre étapes constituent un cycle. Un cycle en engendre un autre, l'expérimentation étant l'occasion souvent de nouvelles questions.

L'apport original de Kolb a été d'étudier les différentes façons dont les personnes abordent l'apprentissage expérientiel (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Pour apprendre de son expérience, quatre habiletés sont en jeu. L'expérimentation concrète se fait en lien avec les personnes et les situations sociales tandis que la conceptualisation abstraite se fait en lien avec les idées et les choses.

Tableau 2.1 Cycle de l'apprentissage selon Dewey, Lewin et Kolb*

Étapes	DEWEY	LEWIN	KOLB
1	<p>Impulsion</p> <p>déclenchée par l'intérêt, le déséquilibre et la curiosité qui commandent le désir de comprendre</p> <p>Implique contact direct et personnel avec la nature</p>	<p>Expérience concrète</p> <p>entrer en contact avec un fait, événement ; rencontre qui peut faire émerger un problème ou une question à laquelle on cherchera une solution, une réponse</p>	<p>Expérience concrète</p> <p>saisie par appréhension au moment de l'intuition</p> <p><i>Appréhension</i> : s'engager pleinement dans de nouvelles expériences</p>
2	<p>Observation</p> <p>minutieuse des éléments de la situation, des conditions qui l'entourent</p> <p>Analyse faisant appel aux connaissances acquises dans situations similaires par soi-même et par d'autres</p>	<p>Observation et réflexion</p> <p>faire des observations et les considérer sous différents angles</p>	<p>Observation réfléchie</p> <p>transformation du sens de l'expérience en réfléchissant à l'intérieur de soi</p> <p><i>Intention</i> : réfléchir et observer son expérience selon plusieurs perspectives</p>
3	<p>Connaissance</p> <p>faire des liens entre tout ce qui a été observé et entendu</p>	<p>Conceptualisation abstraite</p> <p>établir des liens de cause à effet entre les éléments de la situation ; créer des concepts, des modèles théoriques intégrateurs</p>	<p>Conceptualisation abstraite</p> <p>saisie par compréhension au moment de la conceptualisation</p> <p><i>Compréhension</i> : recréer des concepts qui intègrent ses observations dans des théories logiques</p>
4	<p>Jugement</p> <p>se faire une idée ; bâtir sa propre compréhension, laquelle sera remise à l'épreuve lors d'une nouvelle impulsion dans une situation semblable</p>	<p>Expérimentation active</p> <p>confronter conception théoriques à la réalité ; appliquer ses connaissances pour résoudre le problème identifié</p> <p>Peut conduire à nouvelle expérience concrète</p>	<p>Expérimentation active</p> <p>transformation par manipulation externe ; vérification par l'expérimentation de conceptions appréhendées</p> <p><i>Extension</i> : utiliser ces théories pour prendre des décisions et résoudre des problèmes, ce qui mènera à nouvelles expériences</p>

* Tableau élaboré à partir de Bourassa, Serre et Ross (1999) p. 27-46

D'autre part certaines personnes accorderont plus d'importance à la réflexion alors que d'autres plus orientées vers l'action favoriseront l'expérimentation. Selon l'importance que les individus accordent aux quatre aspects du processus d'apprentissage Kolb a distingué des styles d'apprentissage différents.

Les quatre étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel et les processus associés à chaque étape constituent un cadre de référence pour comprendre les modalités d'apprentissage des professeurs qui apprennent à enseigner «en enseignant». Prolongeant les réflexions de Dewey, Lewin et Kolb sur les rapports entre apprentissage et expérience, Argyris et Schön (1974) s'intéressent à l'apprentissage des théories qui guident l'action professionnelle (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Ils analysent deux façons d'apprendre de son expérience : la réflexion-dans-l'action et la réflexion-sur-l'action.

La pratique réflexive

Argyris et Schön (1974) ont élaboré une épistémologie de la connaissance issue de la pratique professionnelle (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Ils affirment que l'apprentissage de la pratique professionnelle ne peut se faire que par la réflexion dans l'action et sur l'action. Ils explicitent ainsi le mode de construction des savoirs pratiques.

Payette et Champagne (1997) explicitent ainsi le renversement proposé par ces auteurs. Au lieu de définir a priori les savoirs que le professionnel devrait posséder, ils proposent au praticien de s'interroger sur le savoir contenu dans sa pratique, de découvrir le modèle réel de sa pratique, sa «théorie pratiquée». Ils considèrent que le praticien développera sa compétence en se transformant en scientifique qui part à la recherche des lois régissant sa pratique.

Schön (1983) montre que le savoir utilisé par les gens dans les actions spontanées de la vie quotidienne est généralement tacite, implicite dans leur *pattern* d'action et dans leur perception de la texture des choses auxquelles ils font face. De la même façon, on peut considérer que, dans sa vie professionnelle quotidienne, le professeur du collégial s'appuie sur un *savoir-en-action* tacite. Comme praticien compétent, il est capable de reconnaître des familles de phénomènes dont il ne peut donner une description raisonnablement complète et adéquate. Dans sa pratique quotidienne, il pose d'innombrables jugements qualitatifs pour lesquels il ne peut énoncer les critères adéquats et il fait preuve d'habiletés dont il ne peut

énoncer les règles et les procédures. Même lorsqu'il utilise consciemment des théories fondées sur la recherche, il s'appuie encore sur des perceptions, des jugements et des habiletés tacites.

Pour Schön, des termes comme *apprendre en le faisant* suggèrent donc non seulement que le professeur peut penser à propos de son action, mais aussi qu'il peut penser à propos d'une action pendant qu'il la fait afin de découvrir son savoir tacite. Stimulée par la surprise, sa pensée se tourne vers son action et vers le savoir implicite dans cette action. Comment reconnaît-il telle chose ? Sur quels critères se fonde-t-il ? Quelles procédures utilise-t-il ? Comment définit-il le problème qu'il cherche à résoudre ?

En général, la *réflexion sur le savoir-en-action* va de pair avec la réflexion sur un problème qu'il essaie de résoudre et qui semble incompréhensible, troublant ou intéressant. En même temps qu'il essaie de comprendre le problème, il réfléchit sur la compréhension qui était implicite à sa propre action, compréhension qu'il ramène à la surface, critique, restructure et met en œuvre dans une future action. Ce processus de réflexion-en-action occupe une place centrale dans l'art avec lequel les praticiens se confrontent avec succès à des situations d'incertitude, de complexité, de conflits de valeurs, etc.

Ce processus d'apprentissage pourrait être mis en branle par des phénomènes qui déjouent les catégories ordinaires du savoir-en-pratique du professeur lorsque, par exemple, il se voit pris dans une situation problématique qu'il ne peut convertir en problème aux solutions connues, ou encore lorsqu'il est confronté à des attentes qui semblent incompatibles ou incohérentes. Le professeur devient alors un chercheur dans le contexte de sa pratique. Il ne dépend pas à ce moment de catégories bien établies de la théorie ou de la technique, mais construit plutôt une nouvelle théorie du cas unique. Sa recherche ne se limite pas à une délibération à propos des moyens. Il ne sépare pas les moyens et les buts, mais les définit de façon interactive lorsqu'il recadre une situation problématique. Il ne sépare pas la pensée et l'action ; parce que son expérimentation est une sorte d'action, l'implantation est inhérente à la recherche menée.

Par ailleurs, en vue de permettre aux praticiens de développer leur savoir *sur l'action*, Schön (1983) propose l'analyse réflexive des situations complexes qu'ils vivent. À la différence de la réflexion-dans-l'action, cette analyse vise l'étude du cadre de référence guidant l'action du praticien, cadre constitué par la représen-

tation qu'il se fait de la réalité, représentation habitée par ses valeurs, ses croyances, etc. L'apprentissage ne porte pas sur les stratégies d'action elles-mêmes, mais sur la clarification et la compréhension des principes directeurs qui guident l'action.

Il constate la difficulté pour les professionnels d'explicitier les connaissances acquises au cours de leurs années de pratique ; ils peuvent expliquer leur action en invoquant une « théorie professée » alors qu'il y a écart avec la « théorie pratiquée », particulièrement lorsqu'il s'agit d'expliquer leur action en regard de situations difficiles et tendues. Le phénomène de la répétition de stratégies dans une escalade d'erreurs qui se produit dans les situations menaçantes aboutissant à inhiber la pensée et la création de nouvelles stratégies, s'explique par cette difficulté.

Les modèles d'apprentissage par l'expérience mettent en évidence des processus qui peuvent se produire spontanément et que les praticiens peuvent mener individuellement. Ces apprentissages sont toutefois facilités par les échanges avec d'autres. Des modèles d'intervention sont créés pour favoriser ces apprentissages en groupe avec l'aide d'une personne ressource (Bourassa, Serre et Ross, 1999 ; Payette et Champagne, 1997). Les participants s'engagent dans un processus de réflexion mené en collaboration sur des problèmes liés à la pratique dans un contexte d'apprentissage. Il s'agit d'un travail collectif d'expression, de pensée, de création, de résolution de problèmes, d'élaboration et de conduite de projets qui permet d'accéder à certains apprentissages et à certaines sortes de prises de conscience (Payette et Champagne, 1997).

Les écrits sur l'apprentissage par l'expérience permettent de préciser des modalités d'apprentissage qui peuvent intervenir dans l'apprentissage de l'enseignement par les professeurs du collégial. Toutefois ces professeurs cherchent aussi à acquérir des savoirs en contexte de formation. Ce qui caractérise les modalités d'apprentissage formel utilisées par bon nombre de professeurs, c'est qu'il ne s'agit pas pour eux dans bien des cas de suivre un programme tout fait, mais plutôt de combiner des perfectionnements et des apprentissages autodidactes en fonction de besoins ressentis et des ressources disponibles. Le concept d'apprentissage autonome recoupe ces modalités.

L'apprentissage autonome

Comme le rappellent Bourassa, Serre et Ross (1999), le courant de l'éducation des adultes a fait connaître l'importance des expériences antérieures lors de l'apprentissage. En situation de formation, les adultes partent de ce qu'ils savent et vérifient la valeur des connaissances qu'on leur enseigne en s'interrogeant sur leur application, puis, en les expérimentant au besoin. Également, leurs attentes envers la formation sont fonction des actions qu'ils veulent entreprendre en lien avec leurs rôles sociaux ; leur intérêt est lié à la solution de problèmes plutôt qu'à des sujets d'étude en tant que tels comme l'a montré Knowles (1970). Les choix des professeurs du collégial en matière d'activités d'apprentissage formel peuvent s'expliquer de la même façon.

Compte tenu de ces caractéristiques des apprenants adultes, l'apprentissage autonome est l'objet de nombreuses recherches en éducation. L'autonomie est un concept central de l'andragogie (Tremblay et Balleux, 1995). L'analyse des concepts d'autodidaxie et d'autoformation permet de situer certaines modalités d'apprentissage de l'enseignement des professeurs du collégial.

Autodidaxie et autoformation sont deux termes apparentés. L'autodidaxie, terme plus ancien, réfère sans équivoque aux adultes qui n'ont pu fréquenter l'école assez longtemps pour être instruits et ont réussi à se doter eux-mêmes d'une instruction dont ils se sont servis à divers titres (Tremblay et Balleux, 1995). Plus récemment, il désigne plus largement les « apprentissages réalisés en dehors de tout dispositif éducatif formel (école, université, centre d'apprentissage, service de formation, etc.) et sans l'intervention d'un agent éducatif institué » (Carré, 1994. In Champy et Étévé, 1994 : 95).

L'autodidaxie suppose, par définition, une autonomie complète de la part du sujet. Aussi, elle implique une relation au savoir caractérisée par la nécessité d'assumer soi-même l'ensemble des fonctions d'enseignement (didactique) habituellement dévolues à un tiers. L'apprenant porte la responsabilité intégrale de l'ensemble des séquences éducatives, et cela, même s'il cherche et trouve des appuis extérieurs. Sa démarche se caractérise par l'absence de dépendance à l'égard des institutions éducatives. À titre d'exemple, des travaux récents sur des gestionnaires qui ont réussi dans leur domaine sans formation préalable (Le Meur, 1995) et sur des autodidactes peu scolarisés qui avaient développé une expertise reconnue (Tremblay et Foucher, 1992 ; Bouchard, 1994) ont porté sur les

compétences que requiert l'apprentissage autodidacte et sur les motivations qui sous-tendent le choix de ce mode d'apprentissage.

Bien que les professeurs du collégial possèdent une formation académique dans leur discipline, certains pourraient être considérés comme des pédagogues autodidactes. Leur démarche d'apprentissage de l'enseignement peut se réaliser dans une grande indépendance à l'égard des institutions de formation en sciences de l'éducation. Les professeurs qui cherchent à se donner une formation pédagogique peuvent le faire en choisissant personnellement leurs objectifs et les ressources auxquelles ils s'alimenteront.

Quant au concept d'autoformation, selon Tremblay et Balleux (1995), ce terme revêt deux sens différents. D'une part, il désigne la capacité que possède un individu de se développer à travers les différentes expériences de sa vie, de produire sa vie de manière émancipatoire et libératrice (conception proposée par Pineau, 1980 ; Pineau et Marie-Michèle, 1983). De la même façon, chez plusieurs auteurs, la notion d'autoformation paraît proche de celle d'auto-éducation permanente, voire d'autodéveloppement (Danvers, 1992). D'autre part, l'autoformation peut aussi désigner une situation «pédagogique» particulière en entreprise, où il est davantage fait appel à l'autonomie (responsabilisation, auto-direction) de l'employé. C'est une tendance actuelle (Carré, travaux du GIRAT¹⁰) que de nommer autoformation toutes les pratiques qui ne seraient pas au sens strict une activité éducative formelle, soulignent Tremblay et Balleux (1995).

Dans ce deuxième sens, l'autoformation correspond au *self-directed learning* de la littérature américaine. Ce concept, proche de l'autodidaxie par l'autonomie du praticien dans l'élaboration et la conduite d'un processus d'apprentissage, s'en distingue du fait que l'apprentissage en cause reste lié à un milieu de travail qui le soutient ou même le suscite. De plus alors que dans l'autodidaxie ce sont souvent des savoirs formels qui sont recherchés, le concept d'autoformation véhicule une ouverture à divers types de savoirs, dont les savoirs expérientiels.

Avec l'autoformation on reconnaît l'importance des apprentissages menés à l'extérieur des institutions éducatives, c'est-à-dire de l'autodidaxie. (...) On donne à l'expérience et à l'histoire personnelle statut de savoir, voire de contenu de formation ; de même le fait d'apprendre à apprendre

¹⁰ Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail (GIRAT)

acquiert droit de cité. (...) Le concept d'*autodirection* de la formation permet de reconnaître le rôle central du sujet dans la conduite de sa formation. (Carré et Pearn, 1992 : 15-16). (...)

S'autoformer, se former « par soi-même », c'est donc prendre la responsabilité de la conduite de sa formation, c'est-à-dire aut DIRIGER ses apprentissages. L'autoformation se caractérise par un haut degré de contrôle par l'apprenant sur les trois dimensions sociale, pédagogique et psychologique de la formation. (Carré et Pearn, 1992 : 36)

Dans le cas des enseignants du collégial, on peut considérer leur expérience d'apprentissage de l'enseignement comme un processus d'autoformation où, à la fois, des apprentissages expérientiels personnels et des éléments de formation plus formels (perfectionnements divers, par exemple) ont été agencés par les professeurs. Également, de façon plus globale et en lien avec les composantes identitaires mises en jeu dans ce processus, l'apprentissage professionnel des enseignants pourrait être considéré comme un processus d'autodéveloppement.

2.2.3 Conclusion

C'est en s'appuyant sur la perspective interactionniste symbolique que cette recherche traite de l'apprentissage de l'enseignement, en présentant le professeur du collégial comme un acteur qui construit et guide son action à partir de son interprétation de la situation pédagogique, interprétation qui se transforme au fil des interactions vécues et des significations dégagées. Mettant l'accent sur le rôle des interactions dans l'élaboration des significations prises en compte par le professeur, cette perspective permet de comprendre le rôle central des relations avec les étudiants dans l'apprentissage de l'enseignement au cours des années d'expérience. Elle permet de conceptualiser l'élaboration d'un savoir dans ses relations avec le contexte où il est construit. Ainsi l'apprentissage de l'enseignement peut être envisagé comme un processus où chaque professeur est tributaire d'une culture enseignante qui lui préexiste mais aussi qu'il contribue chaque jour à créer et à transformer.

La perspective interactionniste se relie aussi à une conception constructiviste de l'apprentissage, laquelle met l'accent sur l'activité propre du sujet qui apprend au moment de la formation de nouvelles pratiques ou de leur transformation. Apprentissage par l'expérience, réflexion dans et sur l'action, autoformation sont

des concepts qui renvoient à des champs de recherche et de pratiques différents mais qui convergent à éclairer les mêmes aspects de l'apprentissage de l'enseignement. Cet apprentissage engage la totalité de la personne, intègre des aspects affectifs et cognitifs, action et réflexion ; c'est une expérience de création de sens.

En outre, l'apprentissage de la profession résulte de transformations touchant tant les composantes identitaires que les compétences. Cet apprentissage des professeurs peut être envisagé comme une trajectoire de développement qui se poursuit durant toutes leurs années d'enseignement et, à ce titre, est inséparable des conditions sociales de leur vie, de leur carrière et de leur expérience des cultures et des contextes éducationnels.

Nous présentons maintenant la revue des recherches qui se rattachent à la question étudiée. Les travaux pris en compte incluent les recherches portant sur les enseignants du collégial de même que quelques recherches sur le développement professionnel des enseignants qui, bien qu'elles aient été réalisées auprès d'autres corps enseignants, apportent un éclairage intéressant à la question étudiée chez les professeurs du collégial.

2.3 RECENSION DES ÉTUDES

Des six recherches reliées au développement professionnel des professeurs du collégial, quatre ont été prises en compte précédemment pour décrire la réalité particulière de ces enseignants et pour démontrer l'intérêt d'une recherche sur leur développement professionnel (chapitre 1). Parmi elles, deux ont porté sur le thème plus large des pratiques des professeurs (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986 ; Berthelot 1991) et deux autres sur leur identité professionnelle (Robitaille et Maheu, 1991, 1993 ; Turcot, 1991). Les résultats de ces études convergent à certains égards. Ainsi, d'une part, bon nombre de professeurs rencontrent des difficultés dans la pratique professionnelle et, chez plusieurs, l'identité professionnelle est marquée par l'ambivalence ou le retrait. D'autre part, dans l'ensemble, il apparaît que peu de soutien au développement professionnel est offert par le collège ou au sein du département.

Deux recherches qui n'ont pas été mentionnées jusqu'ici rapportent également des difficultés vécues par les professeurs. La première est une analyse des besoins d'encadrement pédagogique, réalisée dans un collège privé de petite taille

(Guay, 1994) qui fait ressortir une demande de soutien tant chez des professeurs expérimentés que chez des enseignants débutants. Ces professeurs souhaitent notamment avoir accès à l'aide de personnes ressources. La seconde recherche met en évidence une trajectoire commune chez huit enseignants ayant vécu une crise professionnelle (Condamin, 1997). Ces professeurs ont connu des débuts en apparence satisfaisants. Cependant, ils maîtrisaient alors la situation au prix d'efforts démesurés pour satisfaire un désir de perfection dans les aspects pédagogiques et relationnels. À la longue, les frustrations accumulées ont suscité inquiétude, angoisse, tensions, fatigue. Un élément déclencheur est venu forcer la remise en question. Ils ont retrouvé un équilibre après avoir obtenu de l'aide.

L'auteure de cette dernière étude identifie certains points communs chez ces professeurs. Plusieurs ont pris conscience des liens entre des blessures vécues sur le plan professionnel et des blessures plus profondes vécues sur le plan personnel. Tous étaient atteints dans leur personne et non pas seulement dans leur rôle d'enseignant. Pour tous, la crise tenait à l'impossibilité de «poursuivre le rêve fusionnel où il serait possible de fondre son existence à celle d'autrui et de vivre une satisfaction réciproque» (Condamin, 1997 : 67). Ils ont dû développer la capacité de séparer ce qui tient à soi et ce qui tient aux autres.

Les résultats de cette recherche soulignent les enjeux affectifs présents dans le travail enseignant. Ils rejoignent les résultats de Robitaille et Maheu (1991, 1993) montrant que la signification accordée par le professeur aux rapports qu'il vit avec les étudiants a une influence déterminante sur sa pratique et sur son identité professionnelles.

Ces quelques recherches sur les enseignants du collégial relèvent de méthodologies différentes. La plupart de ces chercheurs analysent la situation actuelle des participants ; les processus par lesquels les pratiques et les identités se sont modifiées ne sont pas objet de la recherche. On retrouve différentes approches : enquêtes (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986 ; Berthelot 1991) ; études qualitatives utilisant les entrevues semi-dirigées (Robitaille et Maheu, 1991, 1993 ; Turcot, 1991) ; analyse de besoins (Guay, 1994). Condamin (1997) qui s'intéresse à des trajectoires de développement professionnel utilise une approche biographique où interviennent sa propre autobiographie écrite et des récits oraux recueillis auprès des professeurs.

Notre question de recherche nous amène à centrer la recension de ces études sur celles qui s'intéressent soit au cycle de vie des enseignants, soit à la compréhension de la genèse de leurs savoirs. Les écrits pris en compte comprennent des études biographiques utilisant soit des autobiographies (Raymond, Butt et Townsend, 1992 ; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993), soit des entrevues individuelles (Huberman, Grounauer et Marti, 1989 ; Huberman, 1992), de même que des recherches qualitatives s'appuyant sur des entrevues individuelles (Alava, 1995 ; Cole, 1990 ; Pouchain-Avril 1996 ; Russel et Munby, 1991). Nous présentons les principaux résultats de ces recherches en les regroupant autour de quatre questions. Quelles sont les façons d'apprendre ? Quels sont les effets de contexte ? Y a-t-il des étapes ? Qu'apprend-on ?

2.3.1 Quelles sont les façons d'apprendre ?

Huberman, Grounauer et Marti (1989) ont réalisé leur étude de la «vie des enseignants» auprès de 160 professeurs de trois types d'établissements suisses du niveau secondaire, dont un établissement du secondaire préuniversitaire d'un niveau semblable à celui du cégep. Les participants appartenaient à quatre générations différentes d'enseignants : 5-10 ans d'expérience, 11-19 ans ; 20-29 ans ; 30-39 ans. Huberman (1992) examine plus spécifiquement les réponses des professeurs concernant la façon dont ils ont tenté d'acquérir une meilleure maîtrise de dimensions pédagogiques qu'ils jugeaient essentielles. Les résultats qu'il rapporte sont les suivants. Dans la plupart des cas, ces professeurs ont travaillé seuls, faisant de petites expériences personnelles (58%) ou travaillant sur leur discipline (32%). Viennent ensuite le travail avec des collègues (20%), la formation continue (19%), le travail sur sa personne (11%) et la consultation de spécialistes (2%). Les auteurs concluent que les professeurs apprennent principalement par des petites expériences tentées en solo, une façon de construire des pratiques qu'ils apparentent au «bricolage».

Des recherches qui mettent en relation les façons d'apprendre avec leur trajectoire de développement professionnel apportent des éléments expliquant les choix des professeurs à cet égard. Trois études de ce type sont résumées ici (Alava, 1995 ; Russel et Munby, 1991 ; Pouchain-Avril, 1996).

Alava (1995) a étudié les pratiques d'autoformation des enseignants novices. L'étude repose sur des entretiens échelonnés sur une période de quatre ans avec

de jeunes enseignants français, professeurs d'école ou professeurs certifiés. L'auteur s'intéressait à leurs façons de rechercher et d'utiliser des informations professionnelles. À leurs débuts dans l'enseignement, observe-t-il, les professeurs ont une approche qu'il qualifie de tactique. Cherchant à répondre aux difficultés au jour le jour, ils recherchent en priorité les informations les plus instrumentales. Leurs choix sont influencés par la proximité et la disponibilité des informations. Ils s'en remettent à un collègue ou à un manuel scolaire pour mettre fin à leur recherche tâtonnante. Par la suite, peut se développer une approche stratégique : une tentative progressive de capitaliser leur vécu et de le confronter aux autres sources d'informations. Toutefois, différents *patterns* d'évolution apparaissent.

Alava identifie quatre profils de développement professionnel chez les participants, en fonction de leur approche et du type d'informations recherchées. Ce sont les « stratèges pédagogiques », les « stratèges didacticiens », les « tacticiens solitaires » et les « tacticiens disciplinaires ». Chacun de ces profils se caractérise par la nature des difficultés vécues, et donc par des préoccupations et par une attitude différentes à l'égard des informations professionnelles. Celles-ci sont fortement valorisées par les stratèges et peu par les tacticiens. Également, une variété de parcours personnels sont observés, ils conduisent de la discipline scolaire à la didactique, puis au pédagogique, ou bien de la réalité et de la difficulté du terrain à une orientation pédagogique ou didactique, ou disciplinaire. Chaque parcours professionnel conduit à faire varier les types d'information. Ainsi, une stratégie autoformatrice apparaît indissociable d'une ouverture aux informations écrites, orales et praxiques. Ces résultats indiquent que les façons d'apprendre privilégiées par les professeurs prennent un sens en rapport avec leur approche globale de l'apprentissage et de la profession et que cette approche peut se modifier au cours d'étapes de développement professionnel.

La recherche d'Alava rejoint ainsi certains résultats rapportés par Russel et Munby (1991) qui ont étudié le rôle de l'expérience dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Leur étude s'appuie sur des entrevues et des observations en classe. Quinze cas individuels sont analysés incluant des enseignants en formation et des enseignants en exercice, certains ayant un ou deux ans d'expérience et d'autres plus expérimentés. Les auteurs constatent que le recadrage d'expériences restées incompréhensibles, particulièrement celles mettant en jeu des incohérences entre théorie et pratique, est particulièrement impor-

tant pour apprendre de son expérience. Or, observent-ils en comparant les plus expérimentés aux débutants, le développement tant d'un répertoire de pratiques que des connaissances théoriques favorise ces réinterprétations. Les professeurs expérimentés qui avaient poursuivi leurs études pour mieux comprendre les phénomènes observés dans leur pratique réunissaient ces deux atouts.

Les résultats d'une autre recherche démontrent l'enracinement des façons d'apprendre, et des préférences à cet égard, dans une identité professionnelle. Dans une étude menée auprès de 24 enseignants provenant de deux collèges du nord de la France, Pouchain-Avril (1996) observe que les attitudes des professeurs envers la formation initiale et continue se relie à leur dynamique identitaire. Les enseignants qui se trouvent dans une «dynamique de promotion d'une identité collective d'enseignant» sont convaincus que la formation initiale ne peut se réduire à une formation académique sur les contenus d'enseignement. Ils sont favorables à la formation et au perfectionnement pédagogiques. Les attitudes des autres professeurs envers la formation se relie également à leur dynamique identitaire. Certains privilégient des contenus disciplinaires, d'autres recherchent l'enrichissement personnel plus que les savoirs professionnels, d'autres enfin n'ont pas d'intérêt pour la formation continue. Les premiers cherchent à préserver leur identité disciplinaire et refusent toute transformation du métier. Les autres sont dans une dynamique identitaire d'ambivalence ou de retrait.

2.3.2 Quels sont les effets de contexte sur le développement professionnel ?

Raymond, Butt et Townsend (1992) s'intéressent aux contextes du développement professionnel des enseignants. Raymond, Butt et Yamagishi (1993) explorent plus particulièrement les savoirs préprofessionnels qui constituent un contexte personnel à partir duquel les enseignants abordent le développement professionnel. Ces deux études s'appuient sur les mêmes données : 80 autobiographies écrites par des enseignants du primaire et du secondaire dans le cadre d'un cours de maîtrise en enseignement. Les autobiographies consistent en quatre essais portant sur : 1) l'expérience quotidienne de leurs conditions actuelles de travail 2) la pédagogie courante et le programme en action (current pedagogy and curriculum-in-use) 3) les éléments d'histoire personnelle et professionnelle permettant de comprendre le présent 4) la projection de soi dans le futur.

Les résultats mettent en évidence le caractère idiosyncrasique du développement professionnel en raison de la grande importance pour l'identité professionnelle des expériences personnelles antérieures à la carrière, de la diversité des contextes d'enseignement et de l'interprétation personnelle qui préside aux transactions avec un contexte particulier (Raymond, Butt et Townsend, 1992). Relativement aux expériences personnelles qui jouent un rôle déterminant, Raymond, Butt et Yamagishi (1993) identifient les sources d'influence suivantes par ordre d'importance : la vie familiale, les expériences scolaires, les expériences avec d'autres adultes dans le contexte d'activités parascolaires, ou d'autres activités individuelles ou collectives correspondant à des intérêts particuliers et les expériences vécues à l'école secondaire.

Les résultats indiquent que la vie familiale est à l'origine d'orientations de base dans la vie qui se manifestent dans la compréhension des contenus à enseigner, dans l'estimation de leur valeur relative, dans les principes et les pratiques pédagogiques, les règles présidant aux relations interpersonnelles dans la classe et les attitudes vis-à-vis des collègues, de l'école, des autorités et des propositions de réforme pédagogique. Les relations avec des enseignants qui ont été déterminantes pour la découverte d'un champ de savoir, en matière d'éthique des relations interpersonnelles ou de valeurs sociales, influencent l'identité personnelle, en particulier la conscience soi et des autres. Les expériences avec d'autres adultes dans le contexte d'activités parascolaires ou autres peuvent avoir laissé des traces significatives au niveau du concept de soi, des attentes vis-à-vis de soi-même, des convictions professées concernant l'apprentissage, l'effort, la persistance, la réussite. Les résultats montrent aussi que les expériences vécues à l'école secondaire ont une grande influence sur la genèse des représentations des aspects sociaux de l'adolescence.

Selon ces études, les professeurs qui travaillent dans des contextes compatibles avec leurs prédispositions y trouvent une façon d'intégrer leur engagement, leur développement professionnel et les besoins de leurs élèves. Toutefois, le contexte social dans lequel se vit le développement professionnel est souvent porteur de difficultés. Les biographies examinées font ressortir que les aspects négatifs des relations avec les collègues (enseignants, administrateurs) l'emportent sur les aspects positifs. L'isolement social constitue alors une façon de conserver ou de défendre un « sens du self ». En conséquence, le développement professionnel consiste souvent en de longues périodes de développement individuel, vécues

dans un certain isolement, ponctuées de phases de travail productif avec d'autres (Raymond, Butt et Townsend, 1992).

Selon les résultats de ces études, face à un contexte difficile, certains enseignants développent la capacité et la confiance nécessaires pour réinterpréter les mandats qui leur sont confiés dans le curriculum afin qu'ils reflètent leurs valeurs, leurs prédispositions et les besoins qui émergent du contexte. Ceci les protège du sentiment d'aliénation et de déni du *self* qui résulterait de la soumission (compliance) (Raymond, Butt et Townsend, 1992).

L'étude de Cole (1990) évoquait également la compatibilité entre le contexte d'enseignement et ce qu'il nommait la théorie personnelle de l'enseignement du professeur, et l'influence de cette compatibilité sur le développement professionnel. Il a étudié le cheminement de quatre enseignantes débutantes à partir d'écrits sur leur « théorie personnelle initiale » produits au terme du programme de formation et d'entrevues de groupe tenues durant leur première année d'enseignement. Les résultats montrent qu'une seule des trois personnes a trouvé un contexte lui permettant de mettre en pratique ses croyances et ses intentions éducatives, et de développer sa compréhension, reconstruisant ainsi une partie de sa théorie personnelle. Elle a été accueillie dans un milieu aidant, où on lui a attribué une tâche appropriée et réaliste, et où elle s'est sentie en confiance pour se développer. Les autres n'ont pas pu enseigner de la façon dont elles avaient pensé qu'elles pourraient le faire. Elles ont toutes trois essayé au début de changer leur situation pour qu'elle reflète davantage leurs théories personnelles, leurs attitudes et leurs croyances. L'une d'elles a réussi à se rapprocher de sa conception de la pratique, tandis que les deux autres se sont résignées à leur situation et ont mis leurs idéaux en veilleuse. L'auteur conclut que les quatre professeures se sont développées professionnellement au cours de la première année. Cependant, la mesure dans laquelle elles ont réalisé leur potentiel de croissance dépend de la situation de pratique dans laquelle elles se sont trouvées.

2.3.3 Y a-t-il des étapes ?

L'étude de Huberman, Grounauer et Marti (1989) portait sur les étapes de la vie professionnelle des enseignants. Elle s'intéresse à la carrière enseignante, au cycle de vie dans l'enseignement, et non au seul développement professionnel. Les auteurs traitent du développement de la maîtrise pédagogique comme d'un sujet

distinct et les résultats qu'ils rapportent à ce sujet ne sont pas reliés à ceux sur les étapes. Leur étude se relie étroitement au sujet de la présente recherche et apporte des éléments précieux tant au plan théorique que méthodologique. Nous présentons ici les résultats relatifs aux étapes de la carrière enseignante. Ces étapes sont les suivantes : les débuts, la stabilisation, l'expérimentation, la remise en question et la focalisation. Elles ne s'enchaînent pas dans cet ordre dans toutes les carrières. Ainsi, l'étape des débuts peut être suivie d'une remise en question plutôt que d'une stabilisation. Si la stabilisation fait suite aux débuts, elle peut conduire à l'expérimentation mais aussi à la remise en question. En d'autres termes, la remise en question peut survenir à différents moments du parcours.

Selon les résultats de cette étude, un tiers des répondants qualifient leurs débuts de difficiles. Pour la moitié, la première année a été difficile. Ils énumèrent les mêmes difficultés : accaparement, tâtonnement continu, sentiment de survivre au jour le jour, épuisement, oscillation entre sévérité et permissivité excessives, difficultés avec la discipline, peur du jugement des autres enseignants ou de la direction et intimidation par quelques élèves. Ceux qui parlent de débuts faciles évoquent des contacts positifs avec les élèves, le sentiment d'avoir affaire à des élèves maniables et surtout l'aisance sur le plan pédagogique. Pour certains, c'est l'enthousiasme, un investissement majeur, l'euphorie.

La très grande majorité des participants à cette étude ont évoqué spontanément une phase de stabilisation faisant suite aux débuts. Elle s'organise autour de quatre axes : l'engagement administratif (stabilité d'emploi), l'engagement psychologique (décision de rester dans la carrière), la consolidation d'un répertoire pédagogique de base et l'intégration dans un groupe de pairs professionnels. Avoir des classes maniables et des rapports satisfaisants avec les élèves et trouver un équilibre satisfaisant avec la vie privée constituent avec ces quatre axes les six conditions préalables à la stabilisation. Les mêmes conditions président d'ailleurs à la satisfaction professionnelle à toutes les phases de la carrière.

Suite à la stabilisation, 40% des répondants de l'étude ont vécu une phase d'expérimentation prenant la forme d'une diversification de leurs méthodes d'enseignement, de participation accrue à des changements au niveau du collège. Au cours de cette étape, en classe, l'enseignant recherche plus d'efficacité. Il sait mieux ce qu'il veut et explique mieux les exigences aux élèves. Au niveau institutionnel, c'est une période d'engagement, d'activisme même, en vue de poursui-

vre plus efficacement les buts éducatifs qu'il vise et que les contraintes curriculaires ou institutionnelles contrecarrent. C'est un moment d'ouverture sur l'extérieur. Stimulation et dynamisme décrivent cette période. Pour certains professeurs, cette phase de diversification est noyée dans la foulée de changements de structure au niveau national et du mouvement pédagogique qui l'accompagne (mouvement Renouveau, fin des années 60, en Suisse).

Les résultats de la recherche indiquent que plusieurs (40%) vivent aussi une étape de remise en question plus ou moins longue et sévère. Les sources sont diverses, selon qu'elle fait suite à des débuts faciles (perte de l'élan des débuts, classes difficiles), à la stabilisation (sentiment de routine, bilan négatif face aux ambitions ou aux attentes initiales) ou à l'expérimentation (désillusion suite aux résultats des efforts). La désillusion survient fréquemment si l'enseignant s'est engagé dans des réformes de structure, tandis qu'elle est plus rare si l'accent a été mis sur de petites expériences plus concrètes au niveau de la classe.

Enfin, trois types de fin de carrière ont été observées. Tous impliquent un désinvestissement relatif, un certain repli, une tendance à cultiver son propre jardin et à se détacher des enjeux institutionnels. Dans 50% des cas, la focalisation a une tonalité positive (sereine). Dans les autres cas, la tonalité est défensive (passéisme, critiques sévères de l'évolution de l'école, difficultés avec les élèves, isolement social) ou désenchantée (espoirs déçus, réformes « trahies », sentiment de ne pas être pris au sérieux par les collègues moins expérimentés).

Enfin les auteurs concluent leur analyse en montrant que la trajectoire de 90% des répondants correspond à l'une ou l'autre de quatre séquences types. Chacune se retrouve chez 2 à 3 des sous-groupes de répondants. Ainsi une trajectoire intitulée *harmonie acquise* (Débuts difficiles / Stabilisation / Expérimentation) et une deuxième trajectoire intitulée *remise en question* (Débuts faciles / Remise en question ou Débuts difficiles / Stabilisation / Remise en question) se retrouvent chez les sous-groupes plus jeunes (de 5-10 ans et de 11-19 ans d'expérience). Une troisième trajectoire *remise en question, avec ou sans résolution* (Plusieurs voies / Remise en question / Résolution ou Non Résolution) se retrouve chez les enseignants des sous-groupes de 11-19 ans et de 20-29 ans d'expérience. Enfin, une quatrième trajectoire se retrouve dans les trois sous-groupes (11-19 ans ; 20-29 ans ; 30-39 ans d'expérience). Elle concerne des professeurs pour qui le Renouveau a constitué un point tournant de la carrière et s'intitule *Renouveau, avec suite*

positive ou négative (Plusieurs voies / Renouveau / Focalisation positive ou Focalisation négative ou Désenchantement).

2.3.4 Qu'apprend-on au cours de ces étapes ?

Deux types de résultats présentés par Huberman, Grounauer et Marti (1989) concernent les savoirs acquis au cours de la carrière : les uns portent sur l'évolution des rapports avec les élèves et les autres sur l'acquisition de la maîtrise pédagogique. En ce qui concerne les rapports avec les élèves, les résultats sont présentés en fonction de trois temps de la carrière.

Dans les débuts, les difficultés avec les élèves tiennent au manque d'aisance à assumer le rôle social de la profession. Plusieurs répondants de l'étude constatent *a posteriori* que, jeunes enseignants, ils étaient plus près des élèves que leurs collègues mais qu'ils avaient tendance à sortir de leur rôle en accordant trop de place aux activités parascolaires, ou en ne séparant pas assez nettement la vie privée et la vie scolaire. Les jeunes professeurs ont tendance à s'investir trop et à être plus facilement déçus, constatent les chercheurs.

La recherche montre qu'avec l'expérience, les enseignants se connaissent mieux eux-mêmes face à la classe. Ils deviennent capables de considérer chaque élève individuellement et de mieux composer avec chacun. En fin de carrière, les relations avec les élèves deviennent souvent plus distantes, parfois trop. Ainsi, certains professeurs plus âgés se mettent à déplorer l'évolution de la jeunesse ; toutefois, ce n'est pas généralisé.

En regard des rapports avec les étudiants, la plupart des répondants de l'étude ont fait remarquer à quel point leurs meilleures années d'enseignement pouvaient dépendre des caractéristiques des groupes qu'ils reçoivent et semblaient en quelque sorte en dehors de leur volonté ou de leurs efforts. Également, ils ont souligné que la vie privée joue un rôle fondamental. Notamment, le rapport avec ses propres enfants et leur vécu scolaire influence directement la relation de l'enseignant avec ses élèves. Ainsi, les parents d'enfants ayant des difficultés scolaires deviennent plus compréhensifs et indulgents envers leurs élèves.

En ce qui concerne la maîtrise pédagogique, Huberman, Grounauer et Marti (1989) ont recueilli les données à l'aide d'un questionnaire comportant 18 dimensions ou «facettes» validées auprès des enseignants. Ils ont obtenu des taux pour

mesurer la maîtrise pédagogique à partir de l'autoévaluation des répondants. Les résultats indiquent ce qui suit.

1) Six dimensions que 80% ou plus des répondants ont dit maîtriser complètement concernent pour la plupart l'adaptation à la situation scolaire, plutôt que les compétences pédagogiques proprement dites. Il s'agit des dimensions suivantes : ne pas paniquer dans les moments difficiles ; bons rapports avec les élèves ; être à l'aise avec les collègues, les membres de la direction et les parents ; faire face aux problèmes de discipline. La grande majorité des répondants qui maîtrisent ces dimensions disent l'avoir fait dans les trois premières années.

2) Sept dimensions proprement pédagogiques sont maîtrisées complètement par 65% à 80% des répondants : disposer de cours et d'exercices stimulants, se sentir au même niveau que les collègues plus expérimentés, trouver un juste niveau d'exigence, accepter les leçons ou les cours ratés avec philosophie, se sentir généralement efficace comme pédagogue, reprendre en mains une classe qui a mal commencé et couvrir le programme sans surcharger les cours. La grande majorité de ceux qui maîtrisent ces dimensions disent l'avoir fait dans les cinq premières années.

3) Cinq dimensions proprement pédagogiques sont maîtrisées par moins de 60% des répondants : accepter les critiques fondées de la part des collègues (59%), travailler autrement que par cours magistral (57%), être efficace dans une classe de niveau hétérogène (41%), motiver des élèves peu intéressés au départ (40%) et faire progresser des élèves en retard (34%). Pour la majorité de ceux qui y sont arrivés, ces dimensions ont été maîtrisées dans les cinq premières années. Deux dimensions font exception et sont maîtrisées dans les 10 premières années : faire progresser des élèves en retard et travailler autrement que par cours magistral.

4) L'effet de l'expérience se manifeste par l'amélioration de la maîtrise de ce qu'on maîtrise déjà, plutôt que par la maîtrise de ce qu'on ne maîtrisait pas du tout au départ.

2.3.5 Conclusion sur les aspects théoriques et méthodologiques de la recension des études

Des éléments convergents ressortent des études qui ont été recensées et qui viennent d'être présentées. Ils appuient et complètent le cadre théorique et concep-

tuel de la recherche et permettent de préciser des choix méthodologiques. Ces aspects théoriques et méthodologiques peuvent être résumés comme suit.

Aspects théoriques

D'abord il appert que les façons d'apprendre privilégiées par les professeurs prennent un sens dans leur trajectoire de développement professionnel (Alava, 1995 ; Pouchain-Avril, 1996). Le type d'informations recherchées et la façon de les traiter se relie aux buts d'apprentissage poursuivis et ceux-ci, en retour, sont liés aux savoirs déjà acquis et à l'identité professionnelle (Alava, 1995 ; Pouchain-Avril, 1996 ; Russel et Munby, 1991).

Ensuite, le développement professionnel est fortement influencé par des antécédents ou savoirs préprofessionnels, de même que par les contextes d'enseignement où se développent les professeurs. En même temps, le contexte d'enseignement est interprété à travers le prisme d'expériences personnelles significatives (Raymond, Butt et Townsend, 1992 ; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993).

Puis, la plus ou moins grande compatibilité entre ce que le professeur apporte à l'apprentissage de l'enseignement et les contextes où il enseigne permet d'expliquer des phénomènes de développement professionnel. Également, les débutants dépendent davantage d'un contexte compatible pour se développer (Cole, 1990). Des professeurs expérimentés pourront avoir des acquis leur permettant de changer le contexte ou de réinterpréter certaines de ses dimensions de façon à diminuer le conflit qu'ils pourraient ressentir (Raymond, Butt et Townsend, 1992).

Enfin, les étapes de la carrière identifiées par Huberman, Grounauer *et al.* (1989) se relie à certaines façons d'apprendre et à certains objets. Par exemple, l'étape de stabilisation est associée à des acquis de base dans trois domaines : le répertoire pédagogique de base, les rapports avec les collègues et les rapports avec les élèves. En termes de façons d'apprendre le tâtonnement est très présent dans les débuts, surtout chez ceux qui rapportent des débuts difficiles, tandis que l'expérimentation est un mode d'apprentissage chez les expérimentés.

Aspects méthodologiques

Quant aux aspects méthodologiques des études recensées ils ont suggéré le choix d'une méthode qualitative pour la présente recherche qui donne la parole aux professeurs. Parce que la recherche s'intéresse aux étapes et aux modalités du développement, le choix d'une méthode qui donne accès aux transformations dans le temps et en contexte s'imposait. La cueillette de récits de vie correspond aux caractéristiques méthodologiques recherchées.

La cueillette de récits de vie se fait dans un contexte d'entrevue semi-dirigée, comme celles utilisées dans les recherches qualitatives sur le développement des enseignants que nous venons de recenser. Elle centre ces entrevues sur la narration d'une histoire par les participants. En cela le matériel recueilli peut se rapprocher de celui des autobiographies mentionnées dans certaines études présentées plus haut.

2.4 SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE

La synthèse du cadre théorique (Tableau 2.2) prend en compte les deux axes de la question de recherche: la profession enseignante au collégial comme objet d'apprentissage et les façons dont les professeurs apprennent cette profession. Elle relie ces deux dimensions aux résultats de l'apprentissage : le développement professionnel envisagé comme un ensemble de transformations touchant les compétences et les composantes identitaires.

En lien avec la perspective interactionniste adoptée dans le cadre théorique, la pratique professionnelle du professeur y est envisagée à la fois comme processus et comme résultante. C'est un ensemble dynamique d'interactions (processus), mais aussi un certain état de structuration des dispositions à agir du praticien (résultantes). Développées au cours d'une histoire particulière de pratique, les compétences et les composantes identitaires influent en retour sur la façon dont, à tout moment, le professeur aborde et infléchit le processus mouvant des interactions très diversifiées (quant à leur type, leur objet, leur contexte) qui constituent sa pratique quotidienne.

Le processus d'apprentissage en jeu dans l'élaboration d'une pratique professionnelle est un processus d'apprentissage par l'expérience. Le cadre théorique a présenté l'apprentissage par l'expérience comme un processus où l'action professionnelle et l'expérience qu'elle suscite font l'objet d'une analyse critique,

Tableau 2.2 Synthèse du cadre théorique

MODALITÉS D'APPRENTISSAGE		PRATIQUE PROFESSIONNELLE				
		INTERACTIONS <i>(PROCESSUS)</i>			DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL <i>(RÉSULTANTES)</i>	
		Types <i>(avec soi, étudiants, collègues)</i>	Objets <i>(buts, étudiants, savoirs, résultats, le professeur)</i>	Contextes <i>(Temps, espace)</i>	Compétences <i>(préparation, enseignement, encadrement, évaluation, tâches collectives)</i>	Composantes identitaires <i>(rôle, appartenance)</i>
En situation informelle	Apprentissage par immersion dans une culture professionnelle					
	Apprentissage par les pairs					
	Apprentissage à l'aide d'un mentor					
	Apprentissage autodidacte					
En situation formelle	Apprentissage dans des activités de perfectionnement					

laquelle conduit à un recadrage conceptuel et à l'expérimentation de nouvelles modalités d'action.

L'analyse porte alors sur les modalités d'apprentissage par l'expérience qui président à l'élaboration de la pratique professionnelle. Par modalités on entend les différentes manières dont cet apprentissage est amené et soutenu. Ces modalités sont autant de situations différentes où le processus d'apprentissage par l'expérience de la profession d'enseignant peut prendre forme. Ces situations diffèrent par leur caractère formel ou informel, par les acteurs qui y interviennent et par les contextes où elles s'insèrent.

Le Tableau 2.2 est élaboré de façon à mettre en lumière comment les professeurs utilisent différentes modalités d'apprentissage pour développer des façons d'interagir dans les différentes situations de pratique et pour construire des compétences et une identité professionnelles. Nous spécifions maintenant chacun des termes apparaissant dans le Tableau 2.2.

2.4.1 La pratique professionnelle

Une pratique professionnelle c'est un ensemble de façons particulières d'effectuer un travail. Comme l'a montré le cadre théorique, le travail enseignant est un travail interactif, au sens où les rapports humains sont constitutifs du travail lui-même et ne constituent pas seulement un contexte de réalisation. Dans le Tableau 2.2, les interactions qui constituent la pratique enseignante sont analysées en termes de leur type (quels acteurs interviennent ?), de leur objet (sur quoi portent-elles ?), et de leur contexte (dans quelle situation s'insèrent-elles?).

Par interactions sociales, on désigne des actions de personnes ou de groupes qui s'influencent réciproquement. Aux actions de chacun s'attachent des significations subjectivement interprétables par les différents acteurs ; celles-ci leur permettent de tenir compte du comportement des autres et de modifier le leur.

L'interaction d'une personne avec elle-même est aussi une interaction sociale, au sens où c'est une interaction avec le self (objet social). Dans la mesure où ces diverses interactions reposent sur la communication, il s'agit d'interactions symboliques.

Les types d'interactions

Trois grands types d'interactions sont distingués : l'interaction du professeur avec lui-même (soi), les interactions avec les étudiants (étudiants) et les interactions avec les collègues et partenaires professionnels de l'espace social du collègue et du réseau collégial (collègues).

Le cadre théorique a explicité comment les interactions de l'acteur avec lui-même interviennent dans le processus interprétatif qui préside à toute action. Dans le processus interprétatif qui préside à la pratique professionnelle, le professeur prend en compte et transforme des significations socialement produites, à la lumière de la situation où il est placé et de la direction de son action. Les interactions du professeur avec lui-même incluent les observations qu'il note et les réflexions qui émergent à sa conscience au cours de ses interactions avec autrui ou suite à ces interactions, de même que le dialogue qu'il entretient avec lui-même au moment où il réfléchit à son action pour la préparer, l'évaluer, résoudre des problèmes, etc.

Alors que les interactions avec soi sont nécessaires à l'exercice de toute profession, les deux autres types d'interactions distingués sont spécifiques à l'enseignement. Les rapports sociaux avec les étudiants constituent l'objet même du travail enseignant. Les interactions avec les étudiants incluent les communications avec des individus, avec de petits groupes ou avec l'ensemble de la classe.

Les rapports avec les collègues et avec divers partenaires du milieu collégial constituent un deuxième type d'interactions où se construit la pratique. Les interactions avec les collègues enseignants, avec les collègues d'autres groupes professionnels, avec les décideurs et gestionnaires du milieu collégial, avec le collectif étudiant, avec les associations professionnelles et le mouvement syndical en font partie.

Les objets des interactions

Les interactions qui constituent la pratique enseignante portent sur des objets et produisent des significations relatives à des objets. Le cadre théorique a souligné que le monde qui « existe » pour les professeurs est composé d'objets (personnes, choses, idées) dont la nature consiste dans la signification qu'ils leur accordent. Le monde de la pratique enseignante au collégial est un monde d'objets dont la signification se construit dans les interactions du professeur avec lui-même, avec

les étudiants, avec les collègues enseignants et les autres acteurs du milieu collégial.

Les catégories d'objets qui constituent le monde de la pratique enseignante peuvent être définies à partir des composantes du processus de travail de l'enseignement collégial. Dans la synthèse du cadre théorique (Tableau 2.2), ces composantes sont explicitées à partir de l'analyse qu'en fait Tardif (1996). Ces composantes sont : les buts du travail des enseignants, l'objet du travail (les étudiants), les techniques et les savoirs des enseignants, les résultats ou le produit du travail, et l'enseignant lui-même comme travailleur.

Les objets reliés à la composante «buts de l'enseignement» concernent les buts et les objectifs qui sont transmis à l'enseignant, l'adaptation et l'interprétation qu'il en fait, l'explicitation qu'il en fait aux étudiants, etc. Les objets qui sont reliés à la composante «étudiants» concernent les caractéristiques des étudiants, leur résistance ou leur collaboration aux initiatives de l'enseignant, les dimensions émotionnelles des rapports avec eux, les stratégies utilisées pour les motiver, pour négocier avec eux, etc. Les objets reliés à la composante «techniques et savoirs» concernent les moyens dont disposent les enseignants pour réaliser leur travail, les méthodes apprises, les savoirs d'expérience, les trucs du métier, etc. Les objets reliés à la catégorie «résultats de l'enseignement» concernent les résultats tels que mesurés et ceux qui sont difficilement mesurables, l'interprétation des résultats de l'enseignement, etc. Les objets reliés à «l'enseignant comme travailleur» concernent la personnalité de l'enseignant comme moyen en vue des fins visées (sa façon d'engager sa propre personnalité dans les contacts avec les étudiants, de vivre un rôle de médiateur entre l'organisation scolaire et l'étudiant). Ils concernent aussi la dimension éthique qui intervient dans le travail avec les groupes d'étudiants (comment traiter équitablement les individus), dans la composante symbolique de l'enseignement (comment donner accès à ce qu'on maîtrise) et dans le choix des moyens utilisés (comment évaluer l'enseignement).

Les contextes d'interaction

Les interactions sont indissociables du contexte où elles apparaissent, au sens où c'est le contexte qui donne leur sens aux mots et aux actes. Le contexte ne concerne pas seulement la situation extérieure au sujet mais aussi son état interne.

Le cadre théorique a montré que la pratique enseignante s'enracine dans un temps et un espace, individuel et social. Ce temps et cet espace constituent une conjoncture dans laquelle un certain type de pratique peut apparaître. Dans le Tableau 2.2, le temps et l'espace constituent les grandes catégories descriptives du contexte des interactions constitutives de la pratique. Ces catégories sont explicitées à partir de l'analyse qu'en font Maheu et Robitaille (1991).

Le contexte temporel de la pratique, c'est un temps individuel, un moment de l'histoire de vie d'un professeur, de sa carrière professionnelle. C'est aussi un temps social, un moment de l'histoire des groupes dont il fait partie, conjoncture d'événements de la vie départementale, syndicale, de décisions prises par la direction du collège, le ministère, etc.

Le contexte de la pratique peut aussi être compris comme un espace individuel, constitué de la discipline d'enseignement d'un professeur, de ses activités d'enseignement, de sa pratique professionnelle plus large, des liens de cette pratique à des activités hors du milieu professionnel de travail. Cet espace individuel est inséré dans l'espace social de l'établissement particulier où sa pratique s'actualise. Les caractéristiques sociodémographiques de sa clientèle étudiante, la position, le rayonnement et la reconnaissance de ce milieu institutionnel dans l'ensemble du champ de l'enseignement collégial particularisent cet espace social.

2.4.2 Le développement professionnel

Le développement professionnel est envisagé dans son sens descriptif. Il désigne l'aboutissement, à un moment donné, des transformations de compétences et de composantes identitaires mobilisées dans les situations de pratique vécues par le professeur.

Les compétences

Les compétences sont des ensembles de connaissances et de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches. Dans le cadre théorique, les savoirs nécessaires à l'accomplissement des différentes tâches ne sont pas définis *a priori*.

Dans le Tableau 2.2, ce sont les tâches des professeurs du collégial qui spécifient les catégories de compétences qui sont l'objet de transformations dans les situa-

tions de pratique. Ces tâches ont été présentées dans la problématique de la recherche. Il s'agit de la préparation des cours (planification d'ensemble, préparation plus immédiate de l'enseignement et du matériel pédagogique), de l'enseignement en classe, de l'encadrement des étudiants en dehors des cours, de l'évaluation des apprentissages, de la participation aux tâches et aux responsabilités départementales (ces tâches et responsabilités incluant, en général, une participation à la gestion des programmes qui intègrent des cours donnés par le département) et à la vie pédagogique du collège.

Les composantes identitaires

Dans le cadre théorique, l'identité professionnelle est envisagée comme une dimension de l'identité sociale et associée à un processus d'identification à une profession, ainsi qu'à un réseau de relation avec les pairs. Les deux composantes essentielles de l'identité professionnelle de l'enseignant du collégial sont alors son rapport à son rôle professionnel et son rapport d'appartenance au groupe des professeurs de cégep.

À la position d'une personne dans une structure sociale (rôle, appartenance à un groupe particulier) sont associées des zones de la conscience subjective de soi à travers les images, les représentations, les modèles, les sentiments et les stratégies que cette position suscite. Les images, représentations, etc. suscitées par le rôle de professeur de cégep et par l'appartenance à ce groupe professionnel se construisent et se transforment dans les situations de pratique du métier et constituent différentes manifestations du développement professionnel.

Le rapport à un rôle peut être un rapport d'identification (s'efforcer d'acquérir les habiletés nécessaires, se conformer aux normes de ce rôle), mais aussi un rapport où on tente de redéfinir le rôle, de modifier les normes, etc. Dans tous les cas, les conceptions et les attitudes des professeurs envers les savoirs nécessaires à la profession d'enseignant et les normes de pratique sont des éléments importants de cette composante identitaire.

Le rapport à un groupe professionnel peut être un rapport d'identification au groupe. L'affiliation peut prendre différentes formes selon que le groupe de pairs est envisagé comme un groupe d'appartenance (on en fait partie) ou un groupe de référence (on y puise ses modèles, ses valeurs, ses normes). Certains professeurs de l'enseignement collégial peuvent avoir un groupe de référence externe

au milieu collégial (professeurs d'université, groupe professionnel correspondant à la matière enseignée, etc.).

2.4.3 Les modalités d'apprentissage

Le cadre théorique a posé que, parce qu'il se déroule au cours des années de pratique, l'apprentissage de la profession d'enseignant au collégial peut être compris comme un apprentissage par l'expérience. Dans l'apprentissage que ces professeurs font de l'enseignement, l'expérience de la pratique concrète ne peut que constituer un référent.

Dans le Tableau 2.2, le processus de la pratique enseignante est l'objet de l'apprentissage par l'expérience et le développement professionnel est le résultat global des apprentissages ayant porté sur différentes parties du processus. Ce cadre a pour fonction de systématiser l'analyse des façons dont ces apprentissages prennent forme et de faire apparaître des relations entre des modalités d'apprentissage et certains aspects particuliers de la pratique.

Tel que défini dans le cadre théorique, l'apprentissage par l'expérience est un processus qui aboutit à une reconstruction cognitive d'une expérience vécue et à une transformation de la personne (Dumas, 1995). Il peut être vécu individuellement ou en groupe. Il inclut réflexion et action ; dimensions cognitives et dimensions affectives. Il implique un cycle de quatre étapes (Kolb, 1984) :

- expérience concrète où on devient conscient d'un problème ;
- réflexion critique ;
- conception d'une nouvelle façon de connaître, d'agir, d'interagir, d'être ;
- expérimentation de cette nouvelle conception et vérification.

L'ensemble de ce processus se retrouve aussi dans l'analyse que fait Schön (1983) du processus d'apprentissage dans la pratique professionnelle :

- Expérience vécue d'un problème ou d'une surprise dans une situation de pratique ;
- le praticien se questionne sur le savoir implicite qu'il est en train d'utiliser, critique ce savoir ;
- restructuration de ce savoir ;
- mise en œuvre du savoir restructuré dans une autre action et vérification.

Dans ses éléments essentiels, cette démarche en quatre temps sous-tend la transformation de l'expérience en savoir et se retrouve dans toutes les modalités d'apprentissage présentées dans le Tableau 2.2.

La problématique et le cadre théorique ont explicité des modalités d'apprentissage de la profession qui existent dans le milieu collégial. Les professeurs sont autonomes dans la conduite de leur apprentissage de l'enseignement (apprentissage autodidacte, autoformation) en même temps qu'insérés dans une culture professionnelle qui offre des modèles de pratique (acculturation). En cas de difficulté, les professeurs recherchent tout d'abord les conseils et l'aide de collègues ; certains de ces collègues peuvent constituer, durant des périodes plus ou moins longues, des interlocuteurs privilégiés dans l'élaboration d'une pratique et son adaptation aux cas rencontrés (apprentissage par les pairs). Certains professeurs peuvent établir une relation privilégiée avec un collègue plus expérimenté (mentor). Enfin, bon nombre de professeurs s'inscrivent à des activités formelles de perfectionnement pédagogique.

Ces modalités correspondent donc à autant de situations d'apprentissage. Dans chacune de ces modalités observées dans la pratique, on retrouve les trois pôles de la situation d'apprentissage : celui du sujet (c'est toujours le professeur), celui de l'agent (ce sont les personnes en interaction avec qui le professeur réalise des apprentissages) et celui de l'objet d'apprentissage (il s'agit d'aspects particuliers de la pratique enseignante).

Compte tenu du choix méthodologique de construire les objets, les modalités, les contextes et les autres dimensions de l'apprentissage des professeurs à partir du matériel recueilli dans les récits, la synthèse du cadre théorique visait à définir de façon large les grandes lignes d'un cadre d'analyse provisoire. Ce cadre provisoire devait servir d'inspiration pour l'élaboration de la grille d'analyse tout en laissant place à l'enrichissement qu'apporterait le matériel des récits.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche porte sur le déroulement de l'apprentissage de l'enseignement au cours des étapes de la carrière. Il s'agit d'une recherche qualitative de type interprétatif. Savoie-Zajc (1996) résume les traits communs de ces recherches. La recherche est conduite en milieu naturel ; le chercheur étudie le phénomène en adoptant la perspective des participants avec lesquels il établit une interaction et il est son propre instrument de recherche. Utilisant une approche qui prend sa source dans le paradigme interprétatif, le chercheur tente de comprendre un phénomène à partir des significations que les participants lui accordent. C'est donc qu'il adhère à un postulat ontologique subjectiviste, selon lequel la réalité est multiple, complexe et socialement construite par les acteurs.

Tel que mentionné précédemment, cette recherche adopte une approche biographique et emprunte à la méthodologie des récits de vie ses moyens de cueillette de données. Les histoires de vie ou les récits de vie ont été utilisés depuis le début du siècle en anthropologie, puis en sociologie, comme outil de cueillette de données personnelles en vue de comprendre les mécanismes reliant les individus à des ensembles plus vastes. Depuis les travaux du sociologue Daniel Bertaux (1976, 1980, 1986), les récits de vie apparaissent comme un moyen de développer une approche originale d'un grand nombre de phénomènes ethno-psychosociaux (Pilon et Desmarais, 1994).

Notons que si l'approche du récit de vie a inspiré la méthode de cueillette des données dans cette recherche, il ne s'agissait toutefois pas de recueillir un récit de vie professionnelle ou un récit de carrière de la part des professeurs. Le terme «récit de vie» est un terme technique ; parmi les récits de vie on retrouve aussi les «récits de pratique» qui sont des récits de vie ciblés sur des pratiques professionnelles. C'est à cette variante que se rattache l'utilisation faite de cette méthode dans la présente recherche. 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.

Nous présentons maintenant quelques précisions sur la méthode des récits de vie. L'utilisation qui en a été faite dans cette recherche est ensuite située en regard d'autres recherches biographiques sur le développement des enseignants.

En ethnologie, on recueille des récits de vie à propos d'un objet précis et on les croise entre eux. Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) proposent le terme d'ethnobiographies pour désigner spécifiquement les histoires de vie où la personne est considérée comme le miroir de son temps et de son environnement. Dans la tradition anthropologique, depuis l'École de Chicago, le courant des histoires de vie a toujours fait partie des pratiques mises en œuvre dans les recherches sur le terrain. Ces recherches se situent dans la lignée de la sociologie compréhensive de Weber. La perspective est psychosociologique : il s'agit de comprendre le sens que les acteurs sociaux donnent à leurs actes et aux événements qui les concernent (Pineau et Le Grand, 1993).

En sociologie, certains chercheurs (Peneff, 1990) intègrent la démarche biographique parmi d'autres approches méthodologiques ; pour eux, le récit de vie entre dans la typologie des entretiens approfondis à caractère biographique. D'autres (Ferrarrotti, De Gaulejac) envisagent l'histoire de vie comme moyen d'un renouveau épistémologique, ce qui en fait une orientation épistémologique spécifique (Pineau et Le Grand, 1993).

Paradoxalement, le récit de vie est peu utilisé en psychologie (Legrand, 1993). Pineau (1980) mentionne cependant l'utilisation de la psychobiographie dans des recherches s'intéressant au développement. Ainsi comprise, la psychobiographie est utilisée dans deux courants principaux : le courant psychanalytique et celui des âges ou des cycles de la vie.

En éducation, les pionniers de ces pratiques sont des chercheurs qui mettent en place des dispositifs de formation en vue d'une recherche ou tirent de ces dispositifs des effets de recherche (Legrand, 1993). Ces pratiques se retrouvent en éducation des adultes (Pineau, 1980 ; 1983) et apparaissent dans des programmes de formation des maîtres (Dominicé, 1990) ou d'intervenants sociaux (Desmarais, 1994 ; Pilon, 1994).

Parmi les chercheurs qui utilisent les récits de vie certains s'intéressent surtout à approfondir les phénomènes vécus par les individus tandis que pour d'autres la compréhension du vécu individuel est plutôt un moyen permettant de mieux saisir des phénomènes transindividuels. Ces deux grandes orientations se re-

trouvent dans les recherches utilisant l'approche biographique pour étudier le « savoir enseignant ».

Parmi les chercheurs qui s'intéressent au « savoir enseignant », plusieurs utilisent l'approche biographique en vue de « décrire le monde de l'enseignement du point de vue des enseignants eux-mêmes », et de « représenter leurs savoirs en congruence avec leur culture ou avec leur socialisation dans le métier » (Raymond, 1993 : 139). Bon nombre de travaux sur le cycle de vie des enseignants partagent le même objectif et visent la compréhension de la genèse des savoirs.

Dans cet ensemble de recherches, Raymond (1993) distingue deux catégories d'études. Dans la première, une grande importance est accordée aux facteurs contextuels ; les chercheurs utilisent l'approche biographique pour ensuite esquisser des comptes rendus collectifs du développement des savoirs. S'y retrouvent les études à grande échelle sur les phases de la carrière enseignante (dont les travaux de Huberman, Grounauer et Marti., 1989) et des travaux réalisés à partir d'histoires de vie portant sur les conditions de travail des enseignants, ou sur les contextes culturels dans lesquels ils évoluent.

Dans la seconde catégorie, l'accent est mis sur le caractère unique, personnel et existentiel des savoirs. Elle regroupe des travaux qui relèvent de diverses approches : l'approche « reconceptualiste » qui s'intéresse aux « processus inhérents à la compréhension de soi-même en tant que véhicules d'émancipation personnelle et de développement professionnel » ; l'approche phénoménologique qui se centre sur les expériences vécues par les participants, particulièrement sur les phénomènes de leur développement « expérimentés » comme « éducatifs » ; l'approche dialectique du savoir de l'enseignant qui considère pensée et action non pas comme des domaines séparés mais « comme deux moments d'un même processus d'action professionnelle réflexive » (Raymond, Butt et Yamagishi, 1993 : 141). Se rattachant à cette dernière approche, Raymond considère que la dimension personnelle du savoir enseignant peut être mieux appréhendée si ce dernier est envisagé « comme un processus mouvant et dynamique d'autoformation, comme une construction progressive de sa propre autobiographie professionnelle » (Raymond, Butt et Yamagishi, 1993 : 142).

Dans notre étude, la question de recherche appelle un compte rendu collectif des façons dont les professeurs apprennent leur profession. Le caractère idiosyncra-

sique des parcours individuels est pris en compte en sollicitant des récits, une histoire du développement personnel. Mais il est pris en compte en vue de construire un compte rendu collectif.

La méthodologie des récits de vie renvoie à un vaste ensemble de pratiques très diversifiées (Legrand, 1993). Ces pratiques varient à divers titres, notamment quant aux objectifs de recherche poursuivis par leurs utilisateurs et quant à l'étendue des aspects de la vie des narrateurs faisant l'objet d'étude. Ainsi Clapier-Valadon et Poirier (1984) ont distingué ethnobiographies et psychobiographies. Dans les unes, on cherche à connaître l'opinion et les souvenirs d'une personne sur un problème donné ; dans les autres, on vise à faire parler cette personne sur elle-même. Dans l'ethnobiographie, la personne est considérée comme le miroir de son temps, de son environnement, alors que dans la psychobiographie le sujet se raconte à l'intérieur d'une trame événementielle (Poirier, Clapier-Valadon et Raybaut, 1983).

En éducation, un ensemble de pratiques se sont développées au Québec et en France depuis les années 80 utilisant les récits de vie dans une perspective à la fois de recherche, de formation et d'intervention¹¹ (Pineau, 1980 ; Pineau et Marie-Michèle, 1983 ; Dominicé, 1992 ; Desmarais, 1994 ; Pilon, 1994). Elles renvoient à la notion de « récit de vie de formation », « pratique du récit de vie qui se met en priorité au service des personnes qui se racontent et vise à obtenir au bénéfice de celles-ci un effet de changement et de transformation » (Legrand, 1993 : 218). Dans le récit de vie de formation, formation peut désigner la visée du récit (contribuer à la formation du narrateur) et aussi le champ investigué (l'histoire de formation du narrateur). Les utilisateurs sont surtout des formateurs d'adultes ; pour certains, ces récits deviennent ensuite matériau de recherche.

Dans la présente recherche, les objectifs de faire ressortir des trajectoires professionnelles « développementales », d'identifier les contextes, les objets et les modalités des apprentissages, se rapprochent de ceux des ethnobiographies, au sens où c'est la problématique de l'apprentissage professionnel des enseignants du collégial qui doit être éclairée par les récits recueillis. Également, bien que les récits recueillis portent sur une histoire de formation ou d'autoformation, les objectifs et le contexte de leur production diffèrent d'une approche comme celle

¹¹ Depuis 1986, une association réunit les praticiens de cette approche (Association internationale des histoires de vie en formation ASHVIF).

de la biographie *éducative* utilisée par Dominicé (1992). Celui-ci demande à des adultes en formation de reconstruire leur parcours de vie selon une dimension qu'il privilégie : la formation, ce que la personne fait de son éducation dans la construction de sa vie. L'objet du récit s'étend alors au parcours de vie dans son ensemble et c'est le développement personnel individuel que le participant et le chercheur visent à approfondir.

Bonnet (In Mucchielli, 1996) distingue les récits qui se rapportent à une vie dans son ensemble, dans sa globalité, de ceux portant sur des tranches de vie particulières, récits thématiques relatifs à certains moments vécus ou se rapportant à des pratiques individuelles, souvent professionnelles. Certains auteurs parlent de récits de pratiques pour désigner ces récits thématiques. Ce terme origine des travaux de Bertaux effectués à partir des récits de vie d'artisans boulangers. Réfléchissant sur sa méthode, il montre que les récits de vie permettent de découvrir des patterns de pratiques révélatrices de rapports sociaux sous-jacents (Bertaux, 1981). Plus concrètement, Poirier, Clapier-Valadon et Raybaut (1983) définissent le récit de pratique comme un récit de vie thématique centré sur les pratiques individuelles et plus particulièrement sur le vécu professionnel. Le terme pratique, ou activité pratique, inclut alors l'«exercice habituel d'une certaine activité, le fait de suivre telle ou telle règle d'action», «l'habileté spéciale qui en résulte» (André Lalande, *Vocabulaire de la philosophie*. In Poirier, Clapier-Valadon et Raybaut, 1983).

Cette forme de récit de vie thématique, ciblé, a été retenue ici. Dans la présente recherche, il ne s'agissait pas, cependant, de recueillir les pratiques professionnelles (ou pratiques pédagogiques) pour elles-mêmes, bien qu'elles aient été au cœur du sujet. Il s'agissait de récits ciblés sur les pratiques d'apprentissage professionnel.

Notons que les termes « récits de vie » et « histoires de vie », et d'autres termes apparentés (autobiographie, documents personnels, comptes rendus de vie, histoires de cas) sont souvent utilisés de façon presque interchangeable dans la littérature. Bertaux (1981) a proposé de réserver le terme d'histoire de vie (*life history*) aux récits autobiographiques complétés par d'autres données, tandis que le terme de récit de vie (*life story*) désignerait, au sens strict, la narration faite par la personne même. Legrand (1993) préfère également éviter le terme histoire de vie parce qu'il est plurivoque. Selon lui, l'histoire de vie a une « signification diffrac-

tée entre *life history* ou histoire de vie objectivante assimilée parfois à « l'étude de cas clinique » où l'on tenterait, à la manière de l'historien biographe, de s'approcher de l'histoire réelle en puisant à une multiplicité de matériaux biographiques, et *life story*, ou histoire d'une vie telle que la personne qui l'a vécue la raconte » (Legrand, 1993 : 179). En conséquence, dans la présente recherche, le terme de récit de vie est retenu de préférence à celui d'histoire de vie. Il réfère alors à la narration par la personne elle-même de sa propre vie ou de fragments de celle-ci.

3.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Les caractéristiques de l'échantillon découlent de la méthode d'échantillonnage appliquée. Nous présentons ci-dessous les choix faits pour constituer l'échantillon théorique puis les données sur l'échantillon réel.

3.1.1 L'échantillonnage

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 préalablement 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). Ces paramètres ont été choisis soit parce que des recherches (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986 ; Berthelot, 1991) avaient montré que des différences dans les pratiques se reliaient à ces dimensions (secteur d'enseignement, sexe), soit parce qu'ils sont conceptuellement associés à l'objet d'étude (expérience, perfectionnement pédagogique).

Il a aussi été décidé de recruter des participants qui avaient cinq années d'expérience d'enseignement au collégial ou davantage, cela malgré que les apprentissages réalisés au cours des cinq premières années de pratique constituent un objet important de la cueillette des données. En accord avec le choix fait à cet égard dans la recherche de Huberman, Grounauer et Marti (1989), il a semblé préférable de recueillir le récit de cette période une fois celle-ci traversée plutôt qu'au moment où elle est vécue. Les professeurs interviewés disposent alors d'un recul minimal de quelques années au moment où ils font le récit de leurs

débuts dans l'enseignement. Ce choix entraîne une perte sur le plan de la quantité et de la précision des données recueillies sur la période des débuts elle-même. Aucun des participants n'est en train de vivre cette période ; plutôt, ils se répartissent sur toutes les autres étapes. Cette perte ne touche cependant pas l'essentiel de l'objet de recherche, lequel est davantage centré sur les parcours d'apprentissage des professeurs que sur la connaissance d'une étape particulière. Des participants qui en seraient à leurs débuts n'auraient pas vraiment de parcours à raconter. Tandis que ceux ayant abordé d'autres étapes peuvent parler de l'impact des débuts sur les périodes subséquentes, ce qui nous rapproche davantage de l'objet de la recherche, la compréhension des divers parcours.

Enfin, il s'agit d'un échantillon de volontaires. Chaque enseignant sollicité était libre de refuser de participer.

3.1.2 Le plan d'échantillonnage

La problématique a fait ressortir que le perfectionnement pédagogique ne rejoint qu'une partie des professeurs. Également, elle a montré que l'expérience, le secteur d'enseignement (préuniversitaire ou technique) et le sexe influent sur divers aspects de la pratique enseignante. C'est en tenant compte de ces constats que quatre paramètres (expérience, perfectionnement pédagogique, secteur d'enseignement et sexe) ont été retenus pour élaborer 16 profils. Ces profils correspondent à toutes les combinaisons possibles de ces paramètres, lorsqu'on se limite pour chacun d'eux à deux niveaux de variation. Le Tableau 3.1 présente les caractéristiques définitoires des 16 profils.

Le Tableau 3.1 montre également qu'en combinant les deux paramètres plus directement en relation avec l'objet de la recherche, le perfectionnement pédagogique et l'expérience, quatre *types de profils* se dessinent. Chaque type de profil est représenté par quatre des 16 profils ; parmi les quatre profils correspondant à chacun des types, on retrouve deux profils d'enseignants du secteur technique et deux du secteur préuniversitaire, et pour chaque secteur on compte un profil féminin et un profil masculin. Les profils des types I et II incluent la caractéristique d'un perfectionnement pédagogique de 15 crédits ou plus, et les profils des types III et IV un perfectionnement de moins de 15 crédits. (Un crédit universitaire correspond à 15 heures de cours et à 30 heures de travail personnel.)

Tableau 3.1 Échantillon théorique : les 16 profils et les quatre types de profils

PARAMÈTRES	TYPES ET PROFILS															
	Type I				Type II				Type III				Type IV			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<i>Perfectionnement pédagogique</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Expérience d'enseignement collégial</i>	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+
<i>Secteur</i>	P	P	T	T	P	P	T	T	P	P	T	T	P	P	T	T
<i>Sexe</i>	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F

Légende :

Paramètres	Niveaux	
<i>Perfectionnement pédagogique</i>	-	aucun perfectionnement crédité ou moins de 15 crédits
	+	15 crédits ou plus de perfectionnement crédité (PERFORMA, autre programme universitaire en enseignement)
<i>Expérience d'enseignement collégial</i>	-	plus de 5 ans et moins de 14 ans
	+	14 ans et plus
<i>Secteur</i>	P	Préuniversitaire incluant les professeurs de la formation générale
	T	Technique
<i>Sexe</i>	F	Femmes
	H	Hommes

Ce critère a été établi à partir d'une estimation du nombre moyen de crédits accumulés par les professeurs du collège dont proviennent la majorité des participants. Ce nombre moyen a été établi à partir d'un échantillon représentant la moitié des professeurs de ce collège qui, à la fois, avaient plus de cinq ans d'expérience et s'étaient perfectionnés dans Performa. L'objectif de faciliter le recrutement de personnes correspondant aux profils 1 à 4, ceux qui combinent une moindre expérience et un perfectionnement pédagogique plus élevé, a aussi été pris en compte dans la définition de ce critère (éviter un critère trop exigeant).

Tant parmi les profils 1 à 8 que parmi les profils 9 à 16, on retrouve quatre profils qui incluent la caractéristique d'un nombre d'années d'expérience plutôt élevé (15 ans et plus) et quatre autres profils caractérisés par une expérience moindre (de 5 à 14 ans). Le critère du 15 ans d'expérience a été choisi en estimant le nombre moyen d'années d'expérience du corps professoral des cégeps au moment de réaliser la recherche.

Berthelot (1991) rapporte qu'en 1989-90, le corps enseignant du collégial avait en moyenne 13,8 années d'expérience. Compte tenu du vieillissement de la population des enseignants et de l'apport modéré de jeunes professeurs dans le corps professoral au cours des années 1990, il a semblé raisonnable de choisir 15 ans d'expérience comme ligne de démarcation entre les professeurs plus expérimentés que la moyenne et ceux moins expérimentés que la moyenne.

Enfin, une autre dimension prise en compte pour constituer l'échantillon n'apparaît pas dans les profils : il s'agit du collège où enseignent les participants. L'échantillonnage prévoyait la validation dans un deuxième collège des données recueillies sur la moitié des profils. Compte tenu des 16 profils « théoriques », l'échantillon comportait potentiellement 24 participants différents. Toutefois, pour des raisons de faisabilité, 18 participants ont été recherchés. En pratique, 19 ont participé à la recherche.

Pour recruter les 18 participants prévus, la stratégie suivante a été adoptée. Dans le premier collège, on rechercherait 12 participants correspondant à 12 profils et, dans le deuxième collège, on viserait à recruter des professeurs correspondant à six de ces 12 profils. Cette stratégie était conçue dans le but de couvrir le plus grand nombre possible de profils et de doubler un nombre suffisant de profils pour dépasser les cas uniques, et cela sans dépasser 18 participants.

Pour mettre en œuvre cette stratégie, il a fallu vérifier si tous les profils théoriques avaient la même importance dans la réalité (proportion de la population des professeurs pouvant correspondre à chaque profil). Parmi les 16 profils, 12 ont été recherchés de façon prioritaire dans le premier collège en prenant en considération les raisons suivantes. Tenant compte que les professeurs qui enseignent au secteur préuniversitaire et à la formation générale sont plus nombreux dans le corps professoral¹², on a cherché à combler dans le Collège 1 les huit profils se rattachant au secteur préuniversitaire, incluant la formation générale, et quatre des profils se rattachant au secteur technique, à savoir les profils 7, 8, 11 et 12. Les profils associant beaucoup d'expérience et beaucoup de perfectionnement (7 et 8), de même que ceux associant peu d'expérience et de perfectionnement (11 et 12) apparaissaient comme potentiellement plus faciles à retrouver dans le

¹² Corriveau (1991) mentionne qu'à l'automne 1988, 56% des professeurs enseignaient une discipline académique (préuniversitaire et formation générale) et 44% des professeurs enseignaient une spécialisation technique.

corps professoral, d'où le choix de rechercher prioritairement ces quatre profils parmi les huit qui se rattachent au secteur technique.

Le Tableau 3.2 montre que le recrutement des participants a permis de combler 13 des 16 profils prédéfinis. Sept des profils associés à un perfectionnement pédagogique plus élevé (types I et II) ont été comblés, incluant quatre profils de professeurs plus expérimentés (profils 5, 6, 7 et 8) et trois profils de professeurs moins expérimentés (profils 1, 2 et 4). L'échantillon réel comble aussi six profils avec peu de perfectionnement pédagogique (types III et IV), incluant deux profils de professeurs peu expérimentés (profils 9 et 11) et quatre de professeurs plus expérimentés (profils 13, 14, 15 et 16). Cinq profils ont été doublés dans le Collège II, dont quatre comportant plus de perfectionnement pédagogique et un seul en comportant moins.

Tableau 3.2 Échantillon réel : les profils représentés

PARTICIPANTS	PROFILS															
	Type I				Type II				Type III				Type IV			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<i>Recherchés au Collège I</i>	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
<i>Interviewés au Collège I</i>	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X		
<i>Interviewés au Collège II</i>		X			X	X	X				X				X	X
<i>Nombre de participants par profil</i>	1	2	0	1	3	2	2	1	1	0	2	0	1	1	1	1

Légende :

Types de profils	Perfectionnement pédagogique	Expérience
I	+	-
II	+	+
III	-	-
IV	-	+

Les profils 3, 10 et 12 n'ont pu être comblés. Ces trois profils correspondent à des professeurs moins expérimentés que la moyenne, l'un comportant un perfectionnement pédagogique et les deux autres peu ou pas. En conséquence, dans cette recherche, on dispose d'une moins grande variété de profils de professeurs moins expérimentés, minoritaires dans la profession actuellement. De façon générale, il a aussi été un peu plus difficile de recruter des professeurs ayant peu de formation pédagogique. On peut penser que le sujet de la recherche a davantage suscité le désir de participer chez les professeurs ayant un long parcours derrière eux et ayant recherché le perfectionnement pédagogique au cours de leur cheminement. Nous avons moins de participants se trouvant dans la situation inverse. Toutefois, nous avons sept participants moins expérimentés, dont trois sans perfectionnement pédagogique et quatre qui en ont beaucoup. Le nombre d'années d'expérience de ces participants varie largement et leurs récits ont permis de comprendre ce qui est vécu par les professeurs appartenant aux dernières générations d'enseignants du collégial.

3.1.3 Les autres caractéristiques prises en compte dans l'échantillonnage

Les paramètres de l'âge et de la scolarité dans la discipline n'ont pas été retenus pour former les profils, mais ils se diversifient néanmoins dans l'échantillon réel comme on le verra plus loin. La variable scolarité (nombre d'années reconnues aux fins de traitement) ne faisait pas non plus partie des dimensions définitives des profils mais, lorsque cela a été possible, on en a tenu compte pour diversifier l'échantillon. Surtout, une attention particulière a été accordée à la discipline d'enseignement de façon à ce que le plus grand nombre possible de disciplines différentes soient représentées dans le groupe des participants.

Enfin, on s'est assuré que les deux collèges d'où proviennent les participants soient très différents l'un de l'autre (Tableau 3.3). Le collège I est un établissement de plus de 5000 étudiants situé en région métropolitaine ; le collège II est un établissement qui accueille un peu moins de 2000 étudiants et qui est situé dans une ville moyenne entourée d'une région rurale. Le Collège I a été fondé au moment de la création des premiers cégeps, le Collège II a été fondé au début des années 1980 et possède donc une tradition moins ancienne comme institution indépendante.

Le choix de deux collèges visait simplement à doubler les représentants de la moitié des types. Toutefois, dans une certaine mesure, le collège est devenu en quelque sorte un paramètre de diversification.

Tableau 3.3 Données descriptives sur les deux collèges

	Collège I	Collège II	Ensemble des 48 cégeps
<i>Année de fondation</i>	1968	1980	1968 à 1996
<i>N étudiants</i>	5339	1993	M = 3344
<i>N professeurs</i>	322	148	M = 237
<i>% des étudiants au pré-universitaire</i>	54,49	58,45	M = 51,02

* Données tirées de l'Annuaire de la Fédération des cégeps (1997-98)¹³.

3.1.4 Le recrutement des participants

La chercheuse travaille au collège I depuis plus de 20 ans. Elle y a été professeur pendant 12 ans. Au moment de la recherche, elle est conseillère pédagogique, fonction qu'elle exerce depuis 10 ans et qui l'amène à travailler principalement à l'évaluation de programmes. Dans le Collège I, comme la chercheuse est connue dans le milieu, quoique non de tous (le collège compte plus de 300 enseignants à temps complet au secteur régulier) et comme son projet de recherche était connu de la direction du collège, elle a adressé directement à chaque professeur une lettre d'invitation à participer à la recherche (Appendice A). Cette lettre fait état du sujet et de l'orientation de la recherche et indique quelle sorte de collaboration est attendue des participants.

Les professeurs intéressés à participer répondaient par écrit et retournaient une fiche descriptive (voir lettre d'invitation, Appendice A) où ils devaient notamment indiquer leur discipline d'enseignement, le nombre de leurs années d'expérience et, s'ils avaient fait un perfectionnement pédagogique crédité, le nombre de crédits obtenus. C'est à partir de cette fiche qu'il était possible d'établir leur profil d'appartenance dans le plan d'échantillonnage.

¹³ Les nombres d'étudiants et de professeurs valent pour l'enseignement régulier au cours de l'année 1996-97.

En réponse à la lettre, beaucoup plus de candidats se sont proposés pour les profils comportant beaucoup d'expérience et de formation pédagogique (notamment les profils 5, 6, 8) que pour les autres profils. Dans tous les cas où plusieurs candidats se sont offerts pour un même profil, les premiers arrivés ont été choisis tout en tenant compte de la possibilité de diversifier les disciplines d'enseignement dans l'ensemble du groupe.

Les premières entrevues ont eu lieu en février et mars 1998 avec sept des volontaires. De façon à recruter des participants pour les profils qui restaient à combler suite à l'appel lancé à tous, une invitation écrite personnelle a été envoyée en avril à des professeurs correspondant aux profils 1, 2, 9, 11, 14 leur disant qu'ils correspondaient à un des profils recherchés. Quatre des cinq personnes sollicitées de cette façon ont répondu à l'invitation de participer. Ces entrevues ont eu lieu en avril et en mai 1998.

Finalement, au Collège I, onze profils ont été comblés dont dix des 12 qui étaient recherchés en fonction du plan d'échantillonnage. Dans trois cas, la fiche descriptive remplie par le participant sous-estimait ou taisait le perfectionnement pédagogique réalisé ; au moment de l'entrevue il s'est avéré qu'il ou elle correspondait à un autre profil que celui pour lequel il ou elle avait été recruté. C'est ainsi que deux profils comportant un faible perfectionnement pédagogique n'ont finalement pas été comblés (10 et 12).

Au Collège II, le recrutement a été amorcé en février 1998. Les moyens utilisés sont un contact téléphonique avec le conseiller pédagogique et une lettre de demande d'autorisation de recruter des participants envoyée au Directeur des études (voir copie en Appendice A). Celui-ci a répondu positivement et a permis à la chercheuse de présenter les buts et les modalités de la recherche lors d'une rencontre qu'il tenait avec les responsables de la coordination départementale. À cette occasion la chercheuse a pu établir un contact direct avec un professeur clé dans chacun des départements et lui confier la tâche de distribuer à ses collègues une lettre d'invitation à participer à la recherche (version légèrement modifiée de la lettre diffusée au Collège I, voir copie en Appendice A). Ces responsables de département ont pu s'informer sur la recherche et étaient en mesure de répondre à des questions des professeurs. Cependant ils étaient avertis qu'à des fins de confidentialité, les futurs participants étaient invités à transmettre leur réponse directement à la chercheuse via la boîte aux lettres du conseiller pédagogique.

Les réponses sont arrivées en deux temps. Dans un premier temps, une dizaine de volontaires se sont présentés dont six seulement avaient cinq années d'expérience ou plus. Ils ont donc tous été contactés. Dans un second temps d'autres réponses sont parvenues et deux participants additionnels ont alors été recrutés pour parvenir à doubler six des profils. L'un des participants, recruté pour doubler le profil 13, s'est finalement trouvé à correspondre au profil 5 ; c'est ainsi que cinq profils seulement ont été doublés. Les entrevues se sont échelonnées de mars à mai 1998.

3.1.5 Les caractéristiques des participants

Le Tableau 3.4 présente les caractéristiques des participants selon les paramètres des profils établis, à savoir le sexe, le secteur d'enseignement, l'expérience et le perfectionnement pédagogique. Dans le but de préserver l'anonymat des participants, ces données descriptives, de même que celles que l'on retrouve dans le Tableau 3.5, sont présentées par type de profil et non pour chacun des individus.

Le Tableau 3.4 permet tout d'abord de voir que l'échantillon réel est diversifié selon les paramètres sexe (11 hommes et 8 femmes) et secteur d'enseignement (11 au secteur préuniversitaire et 8 au secteur technique). Cette diversification se retrouve dans les quatre types de profil. Dans les profils des types II et IV (plus expérimentés), on retrouve, dans une proportion presque toujours équivalente, des hommes et des femmes, des professeurs du secteur technique et du secteur préuniversitaire. Par ailleurs, le regroupement des profils des types I et III (moins expérimentés), permet de constater la présence de quatre hommes et trois femmes, quatre enseignants du secteur préuniversitaire et trois du secteur technique.

On constate également que le nombre moyen d'années d'expérience de l'ensemble des participants (16 ans) se rapproche du nombre moyen d'années d'expérience du corps professoral des cégeps. Dans les deux types de profils d'enseignants plus expérimentés (Types II et IV), le nombre moyen d'années d'expérience¹⁴ (respectivement 22 ans et 20 ans) est nettement supérieur à la moyenne ; dans les deux profils de professeurs moins expérimentés (Types I et III), il est nettement inférieur à cette moyenne (respectivement 6,7 ans et 11 ans).

¹⁴ Le nombre d'années d'expérience de chaque participant a été calculé à partir de la session (automne ou hiver) et de l'année d'entrée dans l'enseignement collégial ; il inclut la session d'hiver 1998, moment où se déroulent les entrevues. Les années à temps partiel sont comptées au pro rata et les années où les participants ont complètement quitté l'enseignement sont soustraites.

Utilisant des données individualisées qui ne pouvaient être présentées dans le Tableau 3.4 pour des raisons déontologiques, on peut par ailleurs ajouter les précisions suivantes en ce qui concerne la diversification des participants relativement à l'expérience. Les profils des types II et IV regroupent les 12 professeurs les plus expérimentés. Parmi eux, six ont de 15 à 19 ans d'expérience et six autres ont plus de 20 ans on y retrouve quatre hommes et trois femmes, quatre enseignants du secteur préuniversitaire et trois du secteur technique.

Tableau 3.4 Données descriptives sur les participants de chaque type de profil selon les quatre paramètres de diversification

TYPES DE PROFIL	PARAMÈTRES DE DIVERSIFICATION									
	Sexe		Secteur		Expé- rience	Formation ou perfectionnement pédagogique				
	F	M	P	T		N moyen années	à l'entrée	en cours d'emploi		
					Diplômes divers 1er cycle		PERFORMA 1er cycle	Autres 1er cycle	PERFORMA 2e cycle	Autres 2e et 3e cycles
I (n=4)	3	1	3	1	6,7	4	(3)		1	1 (1)
II (n=8)	3	5	5	3	22	2 (1)	3 (3)	3	(1)	2
III (n=3)	-	3	1	2	11		(1)	(1)		
IV (n=4)	2	2	2	2	20		(1)			
Total (n=19)	8	11	11	8	16	6 (1)	3 (8)	3 (1)	1 (1)	3 (1)

* Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de participants qui ont commencé la formation mais ne l'ont pas terminée, qu'elle soit restée incomplète ou qu'elle soit en cours actuellement.

Légende :

Types de profils	Perfectionnement pédagogique	Expérience
I	+	-
II	+	+
III	-	-
IV	-	+

On constate également que le nombre moyen d'années d'expérience de l'ensemble des participants (16 ans) n'est pas très éloigné du nombre moyen

d'années d'expérience du corps professoral des cégeps (que nous avons estimé être de 15 ans environ ; voir section 3.2 de ce chapitre). Dans les deux types de profils d'enseignants plus expérimentés (Types II et IV), le nombre moyen d'années d'expérience (respectivement 22 ans et 20 ans) est nettement supérieur à la moyenne ; dans les deux profils de professeurs moins expérimentés (Types I et III), il est nettement inférieur à cette moyenne (respectivement 6,7 ans et 11 ans).

Les profils des types I et III regroupent les moins expérimentés parmi les participants. Parmi eux, cinq ont entre 5 et 9 ans d'expérience et deux ont entre 10 et 14 ans d'expérience. Ces derniers se retrouvent dans le groupe ayant peu de perfectionnement pédagogique (Type III). Relativement à l'expérience, les participants représentant les profils du Type I sont plus homogènes que ceux correspondant aux profils du Type III.

Le Tableau 3.4 comporte des données sur la formation pédagogique antérieure à l'entrée dans l'enseignement collégial alors que celle-ci ne faisait pas partie des paramètres de diversification de l'échantillon. Il s'est trouvé que les participants recrutés à partir du critère d'avoir fait plus de 15 crédits de perfectionnement pédagogique en avaient, dans l'ensemble, fait bien davantage. De plus, la moitié d'entre eux (six des 12 participants correspondant aux profils des types I et II) avaient un diplôme en enseignement lorsqu'ils ont commencé à enseigner au cégep, qu'il s'agisse d'une formation à l'École normale (1), d'un Baccalauréat en pédagogie (2) ou en enseignement professionnel (1), ou enfin d'un Certificat en enseignement collégial (2). En outre, un autre participant du Type II avait acquis la moitié des crédits du Certificat d'enseignement au secondaire au moment où il a obtenu un emploi au collégial.

Les quatre participants du Type I ont débuté dans l'enseignement collégial avec une formation pédagogique ; tous ont poursuivi un perfectionnement pédagogique par la suite, deux d'entre eux ayant même obtenu depuis un diplôme de 2e cycle (l'un d'eux poursuit au 3e cycle). Chez les participants qui se rattachent aux profils du Type II, six diplômes de 1er cycle et deux de 2e cycle ont été obtenus en cours d'emploi. Ces diplômes ont été acquis par six des huit participants du Type II, dont les deux qui étaient entrés avec une formation pédagogique. Les deux autres participants du Type II ont commencé leur perfectionnement pédagogique un peu plus tardivement dans la carrière et n'ont pas encore complété le

programme dans lequel ils sont inscrits (l'un de 1er cycle, l'autre de 2e cycle). Il est à noter que plusieurs participants des Types I et II s'inscrivent à des activités du CPEC de Performa nonobstant le fait qu'ils ont déjà obtenu, soit le CPEC, soit un autre diplôme de 1er ou de 2e cycle.

Quant aux sept participants recrutés sur la base du critère « avoir acquis moins de 15 crédits de perfectionnement pédagogique (profils des types III et IV)», cinq parmi eux n'ont acquis aucun crédit. Les deux autres sont inscrits au CPEC de Performa depuis peu ; ils ont fait moins de six crédits mais étaient intéressés à participer éventuellement à d'autres activités.

Les données présentées dans le Tableau 3.4 montrent que, dans les limites imposées par le nombre restreint de participants à cette recherche, les objectifs de diversification des participants, à partir de quatre paramètres prédéfinis, ont été atteints dans une large mesure, et ce, tant à l'échelle des types de profil qu'à celle de l'ensemble de l'échantillon.

Le Tableau 3.5 complète l'information descriptive sur les participants à la recherche en présentant des données sur d'autres caractéristiques dont la diversification dans chacun des types de profil, et dans l'ensemble de l'échantillon, contribue à élargir la portée de la recherche. Ces caractéristiques comprennent : la discipline ou la spécialisation enseignée, l'année où ils sont entrés dans l'enseignement collégial, leur âge et leur niveau de scolarité, à l'entrée au collégial et au moment où ils ont participé à la recherche.

Le Tableau 3.5 montre que dans chacun des quatre types de profil se retrouvent des participants enseignant des disciplines et des spécialisations appartenant à différents champs de savoirs représentés au cégep (sciences, sciences humaines, lettres, arts, etc.). En fait, les 19 participants à la recherche représentent neuf disciplines et sept spécialisations techniques différentes¹⁵. Tant du côté des disciplines que de celui des spécialisations techniques, cinq des six regroupements de champs de savoirs présents au cégep (voir Légende du Tableau 3.5) sont représentés par un ou plusieurs participants.

¹⁵ Ces disciplines et spécialisations ne sont pas spécifiées pour protéger l'anonymat des participants.

Tableau 3.5 Description des participants de chaque type de profil relativement à la discipline ou à la spécialisation enseignée, à l'année d'entrée au collégial, à l'âge et à la scolarité

TYPES DE PROFIL	Discipline ou spécialisation enseignée						Année d'entrée	Âge moyen		Scolarité moyenne	
	Code des regroupements ¹⁶							À l'entrée	À l'entrevue	N années	
	100	200	300	400	500	600	À l'entrée			À l'entrevue	À l'entrée
I		1	1	1		1	90-91	31	39	17	18
II	3	3	2				75	24	47	16	19
III		2	1				83-84	31	47	17	17
IV			2	1	1		76	27	49	16,5	17,8
Total	3	6	6	2	1	1	81-82	27	46	17	18

Légende :

Codes	Disciplines	Spécialisations techniques
100	Biologie et éducation physique	Techniques biologiques
200	Mathématiques et sciences	Techniques physiques
300	Sciences humaines et philosophie	Techniques humaines
400	Sciences administratives	Techniques administratives
500	Arts	Arts
600	Lettres	Lettres

3.2 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Dans cette section nous abordons la préparation de la recherche et les autres décisions méthodologiques qu'elle a impliquées. Nous présentons ensuite les modalités et le déroulement de la cueillette des données .

3.2.1 La préparation de la chercheure

Parmi les activités de préparation d'une recherche utilisant les récits de vie, Le-grand (1993) inclut la préparation psychologique et théorique du chercheur. Celui-ci doit tenter d'élucider son propre rapport préalable au thème. Pourquoi l'a-t-il choisi ? Dans quelle histoire vécue l'intérêt qu'il suscite s'enracine-t-il ? Que

¹⁶ Chaque discipline ou spécialisation enseignée au collégial a un code spécifique, à trois chiffres (Ex. : Psychologie = 350 ; Techniques du génie électrique = 243). Tant les disciplines que les spécialisations sont regroupées en six grandes catégories. La légende explicite ces regroupements.

prédétermine cette histoire en termes affectifs et cognitifs quant à l'appréhension et la conception de l'objet ?

Dans la présente recherche portant sur un groupe professionnel proche de la chercheuse, cette préparation était importante. La cueillette des récits a été réalisée deux ans après l'écriture du projet et, au cours de ces années, différentes démarches ont contribué à la préparation théorique et psychologique de la chercheuse. Ces deux volets de la préparation apparaissent d'ailleurs avoir été reliés. Le travail de lecture et d'écriture nécessaire pour établir la problématique, le cadre théorique et méthodologique de la recherche a contribué à la préparation théorique mais aussi à la préparation psychologique. Ce travail théorique, en effet, ne s'effectue pas dans l'indifférence et permettait d'identifier des idées, des valeurs et des attachements personnels que mettait en jeu le thème de recherche. La préparation théorique et psychologique était complétée par les réflexions suscitées par des contacts continus avec des professeurs et d'autres intervenants du milieu collégial, par la participation de la chercheuse au cours de ces deux années à un groupe de travail de PERFORMA¹⁷ sur les compétences des enseignants du collégial et par la réalisation d'entrevues exploratoires au cours de cette période.

Parmi les éléments de la relation de la chercheuse à ce thème de recherche qui se sont clarifiés, outre le fait qu'il permettait de revisiter et de mieux comprendre sa propre expérience d'apprentissage de l'enseignement collégial, il y avait l'occasion que fournissait cette étude de clarifier la situation dans laquelle plaçait la chercheuse, vis-à-vis des professeurs, la fonction de conseillère pédagogique qu'elle occupait depuis quelques années et d'élaborer une conception personnelle du rôle qu'elle avait à jouer. Comme bien des professeurs ont à apprendre leur métier «sur le tas», c'est aussi ce que la chercheuse avait eu à faire comme conseillère pédagogique et maintenant elle misait sur la présente recherche pour pousser plus loin son propre développement professionnel et pour se situer plus clairement face aux enjeux qui concernent le développement professionnel des professeurs.

Deux entrevues exploratoires réalisées au début de la première année avec des professeurs que la chercheuse connaissait socialement sans connaître leurs prati-

¹⁷ Ce groupe de travail, formé de répondants locaux de PERFORMA, était chargé de produire un cadre de référence pour le perfectionnement des enseignants sous forme de «profil des compétences». Ce travail a été publié par Jacques Laliberté et Sophie Dorais sous le titre *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*.

ques pédagogiques, ont permis de réaliser que le vocabulaire des questions demandait à être ajusté, et surtout de vivre l'expérience d'interviewer longuement des collègues sur leur développement professionnel et leur pédagogie, thèmes qui étaient vécus par eux comme très personnels. Ce fut l'occasion de mesurer le défi de susciter la confiance pour obtenir des propos très ouverts et l'importance de clarifier davantage la cible de la recherche.

Au début de la deuxième année, onze entrevues préliminaires réalisées avec quatre participants furent l'occasion d'endosser plus systématiquement le rôle de chercheure et de poursuivre la réflexion sur la relation ainsi établie avec les participants qui étaient en même temps des collègues, certains d'entre eux suffisamment proches pour avoir eu envie de se porter volontaires par amitié. Ce fut une occasion de percevoir les attentes que les participants éprouvent face à ce genre d'entrevues : désir d'être écouté, reconnu, désir de rendre service, espoir de faire le point, etc. Les difficultés découlant du choix de mener plusieurs entrevues avec une même personne, du désir d'utiliser très soupagement le canevas d'entrevue, des hésitations à réorienter les propos, d'une identification trop superficielle des objectifs essentiels à atteindre dans chaque entrevue, du temps insuffisant consacré à l'analyse de l'entrevue précédente avant d'aborder la suivante, etc., ont été pleinement vécues ! Il est alors apparu important d'aborder les entrevues avec un très bon contrôle des aspects procéduraux, et même d'installer une certaine régularité de procédure, de façon à être plus disponible pour la relation à établir dans le but de maximiser la pertinence et la qualité des données recueillies.

3.2.2 Les entretiens

De façon à adapter la méthode des récits de vie (dans leur variante récits thématiques ou récits de pratique) aux objectifs et aux conditions de réalisation de la recherche, certains choix ont été faits relativement au nombre, au type et à la structure des entretiens. Nous présentons ces choix et les modalités d'élaboration du canevas d'entrevue.

Le nombre et le type d'entretiens

La tradition du récit de vie fait appel à plusieurs entretiens répétés au rythme et à la convenance du narrateur, le plus souvent sur le ton de la conversation. Le

discours enregistré est toujours long et abondant avec des retours en arrière (Bonnet, 1996. In Mucchielli, 1996). La personne qui se raconte ne récite pas quelque chose qui serait déjà construit. Se situant dans la tradition phénoménologique, Seidman (1991) souligne que le narrateur reconstruit le sens, dans l'expérience même d'avoir à se raconter. Il considère que

(...) pour donner aux détails de leur expérience un commencement, un milieu et une fin les gens doivent réfléchir sur cette expérience. C'est ce processus qui consiste à choisir les détails constitutifs de l'expérience, à réfléchir à leur propos, à les mettre en ordre et, de ce fait, à leur donner un sens (*making sense out of them*) qui fait de la narration d'une histoire une expérience de création de sens. (Seidman, 1991 : 1. Traduction libre)

Pour permettre cette création de sens, il propose une série de trois entrevues où chacune joue un rôle particulier pour soutenir ce processus. De la même façon, Legrand (1993) imagine mal que le recueil d'un récit puisse se limiter à un entretien. Le narrateur est plus qu'un informateur ; il est un sujet interpellé dans son histoire. D'où la nécessité que s'opère, à travers son récit, une forme de perlaboration¹⁸. Il utilise de trois à cinq entretiens ; la fin est programmée dès le départ mais laissée dans une relative indétermination.

Le choix du nombre d'entrevues tient, entre autres raisons, au type d'entrevue pratiquée. Du moins dans certaines de ses formes, le récit de vie entretient des liens privilégiés avec l'entrevue non directive (Paillé, 1991 ; Savoie-Zajc 1997). Non directivité et nombre plus élevé d'entrevues vont de pair et se retrouvent notamment dans des recherches où des visées émancipatoires sont mises de l'avant ; la production même du récit permet déjà d'atteindre certains buts. Desmarais (1986b) exprime cette idée.

Un entretien n'a vraiment lieu que lorsque la personne prend la parole pour elle-même et entend dire quelque chose sur sa vie, rompant la relation de dépendance qui peut s'établir avec le chercheur. (...) L'informateur s'approprie ainsi le déroulement de l'entretien mais le

¹⁸ Traduction de l'anglais «working through», ce terme psychanalytique désigne le mécanisme par lequel un sujet parvient à surmonter la résistance qu'éveille en lui l'interprétation de ses conflits (*Le grand Robert de la langue française*, 2^e édition, 1985, Tome VII, p. 282). Concept utilisé ici par Legrand de façon analogique pour souligner que, d'une entrevue à une autre, un travail intérieur peut se faire chez le sujet, lui donnant accès à des dimensions plus profondes de l'expérience qui fait l'objet du récit.

chercheur reste attentif et interrogateur toute la durée de l'entretien.
(Desmarais, 1986b : 14-15)

Legrand (1993) accorde un rôle plus structurant au chercheur. Il considère qu' « il n'est de récit de vie que lorsque le narrateur prend sur lui le récit, et cela parce qu'il s'y sent concerné en première personne » (p. 199). Mais pour lui, cette prise en charge, si elle correspond à une potentialité latente, doit néanmoins être constamment soutenue par le chercheur, à travers une attitude active et conséquente dont les principes de base sont ceux qui caractérisent communément l'attitude non directive : écoute chaleureuse, compréhension empathique ou « neutralité bienveillante ». Cependant, il n'assimile pas cette attitude à une écoute silencieuse ou à des interventions qui se limiteraient à des reformulations inspirées par le seul cadre de référence du narrateur.

Clapier-Valladon et Poirier (1984) considèrent que l'entrevue semi-dirigée s'appuyant sur un guide d'entrevue s'avère appropriée dans le cas des récits de vie portant sur des tranches de vie délimitées, et qui ne conduisent pas le sujet à explorer sa prime enfance ou à revivre ses rêves. Les interventions de l'interviewer y sont plus nombreuses que dans les entretiens non directives, mais ne sont toutefois pas standardisées et elles suivent la pensée du narrateur.

Dans la présente recherche, les limites de temps, le nombre de participants, de même que le fait que la recherche aborde le phénomène à partir d'un cadre théorique structuré et dans la perspective de faire une analyse transversale des récits, imposaient une approche de ce type. Toutefois, de façon à favoriser la « prise de parole » des répondants et à aller suffisamment en profondeur, les questions préparées faisaient place à l'adaptation aux particularités de chacun. Le guide d'entrevue restait ouvert à la spécificité de chaque rencontre. La description qui suit de l'entrevue semi-dirigée, sous forme de « conversation dirigée », correspond tout à fait à l'esprit avec lequel on a choisi de mener les entretiens.

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. (Savoie-Zajc, 1997 : 4)

L'élaboration du canevas d'entrevue

Le modèle de Seidman (1991) a inspiré le canevas utilisé pour les entrevues préliminaires. Ces entretiens ont été réalisés avant que le cadre d'analyse ne soit fixé et étaient en quelque sorte exploratoires. Trois rencontres d'une heure étaient prévues avec chaque participant. Quatre participants ont été rencontrés dans ce contexte. Compte tenu des modifications qui ont été apportées subséquemment au canevas d'entretien, ces entrevues n'ont pas été utilisées pour l'analyse des résultats, mais elles ont servi de préparation tant pour la conduite des entrevues que pour l'élaboration du canevas final des entrevues.

Dans le cadre des entrevues préliminaires, la première entrevue visait à susciter une description de la pratique actuelle du professeur à partir d'exemples (approche pédagogique, rapports avec les étudiants, avec les collègues, aspects mieux ou moins maîtrisés de l'enseignement, sources de développement professionnel, etc.), puis de faire faire un retour en arrière afin de décrire la pratique telle qu'elle était à ses débuts. La deuxième entrevue partait des étapes identifiées et cherchait à recueillir un récit détaillé et contextualisé centré sur certains moments significatifs de ces étapes ou de leur thématiques. Il s'agissait de retracer les antécédents de ces moments ; le contexte de leur déroulement, les intentions qui animaient le professeur, les moyens choisis et les actions tentées, les significations et l'évaluation dégagées par le professeur de cette expérience, les conséquences qui l'ont suivie, etc. La troisième entrevue partait des étapes et des moments abordés dans les entrevues précédentes et amenait le professeur à dégager une compréhension plus générale de son parcours et à se projeter dans l'avenir.

Les entrevues préliminaires ont permis de valider certains aspects de cette approche. Le fait d'identifier de grandes étapes puis de revenir en arrière pour approfondir des aspects significatifs de celles-ci constituait une bonne amorce et un déroulement dans lequel les participants étaient à l'aise. De plus, à ce moment, la chercheure avait une vue d'ensemble qui facilitait son écoute et ses interventions. Par ailleurs, le fait de commencer en demandant aux participants de décrire leur pratique actuelle, constituait, malgré les invitations à procéder par des exemples une entrée en matière quelque peu abstraite et même confrontante pour certains.

Par ailleurs, dès qu'ils abordaient la période des débuts, les participants se mettaient en mode de narration et ils semblaient, dans l'ensemble, plus à l'aise. En pratique, il est apparu souhaitable de proposer deux entrevues plus longues plu-

tôt que trois. Suite aux entrevues préliminaires, nous avons décidé de retenir l'approche suggérée par Deslauriers (1991) lorsqu'on choisit la formule de deux entrevues. La première est moins structurée, la seconde l'est davantage et ciblée sur des points plus précis ; la première permet d'identifier les points sur lesquels revenir dans la deuxième. Cette procédure permet également, au cours de la seconde entrevue, une certaine validation par le participant des propos tenus lors de la première rencontre.

Suite aux entrevues préliminaires et à l'élaboration du cadre d'analyse, le canevas d'entrevue a été resserré. Également, nous avons tenu compte des suggestions de Clapier-Valladon et Poirier (1984) pour les entrevues focalisées. Ils recommandent deux procédés proposés par Merton (Voir Merton, Fiske et Kendall, 1990) qui s'avèrent très efficaces dans l'approche biographique : la rétrospection et l'exploration du contexte personnel. Dans la rétrospection, il s'agit de replacer le répondant dans la situation qu'il évoque et de faire préciser les souvenirs, les réactions, de manière à dépasser le plan des stéréotypes. L'exploration du contexte personnel cherche à saisir les attitudes, les rôles et les systèmes de valeurs.

Un protocole détaillé a été rédigé pour procéder aux entrevues de recherche. Il est présenté à l'Appendice B. Nous résumons ci-dessous le déroulement des deux entrevues.

Dans la première entrevue, les professeurs étaient d'abord invités à découper des étapes dans leur apprentissage de la profession depuis qu'ils la pratiquent. On leur demandait ensuite de décrire le déroulement de leur apprentissage lors de leurs débuts. Ils étaient encouragés à préciser les circonstances et le contexte de leur apprentissage, à expliciter ce qui les avait amenés à accorder de l'importance à certains apprentissages plutôt qu'à d'autres, à recourir à certains moyens d'apprentissage plutôt qu'à d'autres, etc. En conclusion du récit de cette étape, on leur demandait de dire comment, au moment de leurs débuts, ils voyaient leur façon d'apprendre la profession et comment ils la voyaient maintenant. Chacune des autres étapes était abordée de semblable façon.

L'entrevue se terminait par un survol de l'enchaînement des étapes, des moyens utilisés pour apprendre la profession, des changements dans les choix à cet égard au cours des étapes. La place que le professeur avait accordée et accordait au perfectionnement pédagogique dans son apprentissage était ensuite abordée.

Lors de la seconde entrevue les participants étaient invités à se remémorer les apprentissages effectués en relation avec les principales tâches professionnelles et à retrouver les façons dont ils avaient effectué ces apprentissages. Cette approche constituait une façon de revenir sur les étapes à partir d'un autre point de vue et de compléter l'inventaire des principaux apprentissages et des façons dont ils s'étaient réalisés. En conclusion de l'entrevue les participants étaient invités à formuler une impression d'ensemble sur leur cheminement et sur le cheminement des collègues dans l'apprentissage de la profession, de même que les suggestions qu'ils feraient à de nouveaux professeurs.

Cette deuxième version du canevas d'entrevue a été validée lors des entrevues avec les deux premiers participants. Une analyse préliminaire des résultats a montré qu'il permettait bien de recueillir le matériel recherché.

La réalisation des entrevues

Les entrevues se sont échelonnées de janvier à mai 1998. Elles ont eu lieu au collège des participants. Un local éloigné des classes et des bureaux des professeurs a été choisi. Les entrevues avaient lieu sur rendez-vous à la convenance des professeurs. Sauf dans deux cas exceptionnels, la deuxième entrevue a eu lieu une à deux semaines après la première. Dans tous les cas les deux entrevues ont eu lieu.

Les entrevues ont été enregistrées sur cassettes. La durée maximale de chaque entrevue était de 90 minutes. La plupart des entrevues ont effectivement duré 90 minutes et dans plusieurs cas la conversation s'est poursuivie de façon plus informelle, une fois le magnétophone rangé. L'intervalle entre les deux entrevues permettait aux participants de se remémorer des choses qu'ils apportaient à la deuxième entrevue. Il permettait à la chercheuse d'écouter la première entrevue et de s'en servir pour préparer la deuxième dans le but de compléter ou d'éclaircir certaines parties du récit.

Le consentement libre et éclairé des participants était assuré par une information claire et complète concernant la chercheuse et ses intérêts de recherche, le contexte de l'étude, la collaboration attendue des participants, l'usage qui serait fait du matériel recueilli et les procédés assurant la confidentialité. Le protocole d'entrevue et le protocole déontologique qui l'accompagne font état de ces informations qui étaient communiquées en début d'entrevue. (Voir Appendice B)

Certains participants ont manifesté une certaine inquiétude au début. À l'avance certains ont demandé ce qu'ils pourraient préparer. À la première entrevue, certains ont annoncé que leur expérience n'était peut-être pas représentative. D'autres craignaient de se sentir un peu chez le psychologue.

Au début de la première entrevue, la chercheure prenait quelques notes sur la chronologie des étapes évoquées par le participant, sur leur durée. Un petit schéma en résultait qui était placé à la vue du professeur pour que, tout au cours du récit, il soit validé ou modifié. De temps à autre, il servait d'aide-mémoire au participant lui-même. Ces notes comme les demandes d'éclaircir certains détails ont été perçues comme des marques d'intérêt, comme une aide à la construction du récit.

La présentation du début et les marques d'intérêt ont mis les participants en confiance et ont créé chez la plupart une grande aisance dans le récit. Les entrevues ont été conduites de la façon la plus souple possible. La perspective de recueillir un récit dominait sur celle de poser les questions contenues dans le canevas. Le canevas était un guide, non un questionnaire. Le but était d'amorcer une narration qui ferait le tour des étapes et qui préciserait le plus possible le comment des apprentissages. Les étapes n'étaient pas racontées vraiment les unes à la suite des autres. Les digressions ont été fréquentes. Des liens s'établissaient alors entre des phénomènes qui traversent les étapes.

Le message passé par la chercheure signalait son intérêt pour le point de vue des participants. Cet intérêt était réitéré par l'assistance apportée pour retrouver le fil, par les liens établis entre ce qui venait d'être dit et ce qui avait été dit précédemment. Les participants manifestaient quelquefois assez clairement qu'il se passait quelque chose qui pouvait être signifiant pour la compréhension de leur histoire.

3.3 MÉTHODE D'ANALYSE

Les deux entrevues réalisées avec chaque participant ont été intégralement transcrites et mises bout à bout, formant ainsi le texte du récit brut recueilli. Dix-neuf récits ont été ainsi constitués.

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 de l'enseignement collégial présentes dans les récits.

La visée de reconstitution d'une histoire à partir du récit correspondait à la préoccupation de conserver tant le mouvement, le sens de la trajectoire, que les significations particulières, ainsi que les contextes, les objets et les modalités d'apprentissage qui découlent de leur enracinement dans cette histoire. La visée d'identifier et de préciser les thématiques principales des récits se rattache à la recherche des dimensions constitutives des parcours. Une analyse verticale de chaque récit a été effectuée préalablement à une analyse transversale des parcours et des thèmes de l'ensemble des 19 récits.

L'établissement des parcours a requis de construire des outils d'analyse et des procédés de travail qui tiennent compte du cadre de référence théorique de la recherche et de la synthèse élaborée pour l'opérationnaliser (voir section 2.4) et qui soient en même temps ouverts aux dimensions et aux significations émergentes des récits. Ces outils sont une grille de codage et une grille d'analyse, des procédés de réduction des données et de présentation des récits.

L'élaboration d'outils et de procédés d'analyse (déconstruction et reconstruction des récits) coïncide avec le traitement d'un premier groupe de six récits provenant de participants très diversifiés. Cette étape a permis de dégager une procédure permettant de traiter plus rapidement les entrevues des 13 autres participants.

Le premier travail a été l'élaboration d'une grille de codage en vue de faire l'analyse thématique des récits. L'analyse thématique est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus (Paillé, 1996a).

Deux entrevues ont été codées en utilisant la méthode proposée par Paillé (1996b) selon laquelle le premier codage s'effectue en segmentant les entrevues par unités de sens et en leur attribuant des codes très proches des formulations des participants. Par ailleurs, il est tout de suite apparu nécessaire de coder chaque segment selon un double point de vue, chacun des segments étant porteur d'une ou de plusieurs thématiques, mais renvoyant aussi à une étape particulière

dans l'apprentissage du professeur. L'opération de codage devait donc être menée de façon à permettre de trier les segments soit par étapes, soit par thèmes.

Deux grilles de codage émergeaient simultanément, une grille «chronologique» qui comportait une rubrique pour chaque étape identifiée par le répondant. Une rubrique intitulée «antécédents» s'y ajoutait et permettait de coder les segments où le participant faisait référence à des expériences antérieures à son entrée dans l'enseignement collégial qui avaient été significatives pour son apprentissage de l'enseignement. Les participants ayant identifié trois à cinq étapes, cette grille comportait peu de rubriques.

La grille de codage «thématique» laissait, par ailleurs, apparaître une prolifération de codes. Une première analyse des codes obtenus après traitement de deux récits déboucha sur une première version de la grille d'analyse thématique, obtenue par condensation, regroupement et hiérarchisation de ces codes.

La grille de codage thématique fut remodifiée au cours du travail sur deux autres récits : ajout de rubriques, condensation de rubriques trop peu distinctes, hiérarchisation progressive de l'ensemble des rubriques qui en sont venues à former un ensemble de thèmes et de sous-thèmes. Par la suite, la mise en correspondance de la grille ainsi construite et du cadre d'analyse initial a permis à la fois d'harmoniser les thématiques aux grandes dimensions du cadre d'analyse et de restructurer ce dernier de façon plus fonctionnelle. Enfin, le codage de deux récits supplémentaires a permis de constater la stabilisation de la grille d'analyse qui sera présentée au chapitre suivant (voir aussi Appendice E).

Le logiciel InfoDepot¹⁹ a été utilisé à cette étape, comme outil d'analyse puis de synthèse. Les récits étaient segmentés dans un traitement de texte puis importés dans InfoDepot. Ce logiciel permettait de coder simultanément les segments en regard des deux grilles et ensuite de les trier, de les hiérarchiser et de les classer de diverses manières. À partir de cette mise en ordre, il était possible de procéder à la condensation des données et à la reconstruction de l'histoire. Il s'agissait de résumer chaque ensemble de segments portant sur une même thématique et ce, pour chaque étape, etc., l'ensemble de ces résumés constituant un condensé du récit relativement à un thème, une étape ou au parcours dans son ensemble. La

¹⁹ InfoDepot est un logiciel intégré : traitement de texte, organisateur, plan et matrice d'idées. Van der Maren (1997) explicite une façon de l'utiliser pour traiter des données qualitatives qui a servi de base au traitement effectué sur les six premières entrevues.

condensation consiste en un compte rendu qui reste près du contenu, qui reprend le plus possible les termes mêmes utilisés par les participants ; on y retrouve mot à mot des extraits des propos des participants.

Les entretiens codés des six participants ont été ainsi condensés. Ces opérations visaient à reconstituer le mouvement du parcours, à pallier l'effet de perte de sens qui aurait pu résulter de la segmentation des entretiens en vue du codage.

Le condensé des entretiens de chaque participant a consisté en un texte de 10 à 30 pages, découpé en étapes et en rubriques. C'est un texte riche qui permet de suivre le parcours du professeur. Le fait qu'il soit découpé en fonction de rubriques qui apparaissent dans le même ordre pour chaque étape, et pour chaque participant, facilite l'analyse transversale. Ce type de condensé a constitué une structure modèle. L'Appendice C présente des extraits de ces condensés.

Toutefois, les textes ainsi produits étaient trop volumineux pour l'analyse transversale. Des tableaux synthèses ont été constitués pour réduire encore les données. L'Appendice D présente un exemple de ces tableaux synthèses.

Par la suite, les entretiens des 13 autres participants ont été traités à l'aide de la grille d'analyse stabilisée. Pour ces entretiens les tableaux synthèses ont pu être produits directement à partir des entretiens, sans le traitement particulier des données dans InfoDepot.

La présentation en tableaux-synthèses permettait, chez chaque participant et d'un participant à l'autre, de comparer les propos recueillis sur chaque thème d'une étape à une autre. Un certain nombre de questions ont orienté cette analyse comparative.

- Certaines étapes se retrouvent-elles chez plusieurs : ex. antécédents, débuts, période critique qui se ressemblent ?
- Peut-on caractériser certaines étapes qui font suite aux débuts : ex. : stabilisation, expérimentation, approfondissement des savoirs, diversification, formalisation ou systématisation, etc. ?
- Certaines étapes sont-elles très particulières à des individus, idiosyncrasiques ?

- Certaines modalités d'apprentissage sont-elles plus présentes que d'autres dans les parcours ? en fonction de quelles autres dimensions des parcours leur présence varie-t-elle ? (étapes, contextes, objets, autres)
- Certains objets, certaines résultantes (transformation de compétences, de composantes identitaires) sont-elles plus présentes que d'autres ?
- Quelles différences et ressemblances ressortent lorsqu'on compare les parcours des personnes :
 - qui ont vécu dans un même contexte temporel ?
 - dans un même collège ?
 - qui appartiennent au même secteur d'enseignement ?
 - qui ont fait ou non un perfectionnement pédagogique ?

4. RÉSULTATS

Comment les professeurs du collégial apprennent-ils par la pratique leur profession d'enseignant? L'analyse des résultats reprend les deux axes autour desquels se sont organisés les récits des professeurs : d'une part, la séquence des étapes qu'ils ont identifiées dans leur cheminement et d'autre part, les thèmes de l'apprentissage et du développement professionnels qui interviennent dans leur description des étapes.

Nous présentons d'abord les résultats d'une analyse des étapes qui constituent les parcours individuels. Cette analyse permet d'identifier des enjeux de développement professionnel communs à tous. Ensuite les grands thèmes du développement professionnel qui sont abordés dans les récits sont présentés et approfondis par l'analyse transversale des dimensions qui s'y rattachent. Cette analyse a été menée de façon comparative ; elle a pris en compte la façon dont ces dimensions interviennent selon les étapes du développement professionnel des professeurs et, le cas échéant, les paramètres qui différencient les professeurs (secteur d'enseignement, perfectionnement, etc.). Les résultats de ces analyses conduisent à la réponse aux questions de la recherche.

4.1 LES ÉTAPES IDENTIFIÉES PAR LES PARTICIPANTS

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. Les étapes identifiées sont ainsi très liées à l'évolution de la pratique professionnelle tout au cours de la carrière.

Les parcours peuvent être représentés par une ligne de temps. Le Tableau 4.1 place sur une même échelle temporelle, celle des années scolaires, les étapes

Tableau 4.1 Les étapes de développement professionnel des participants

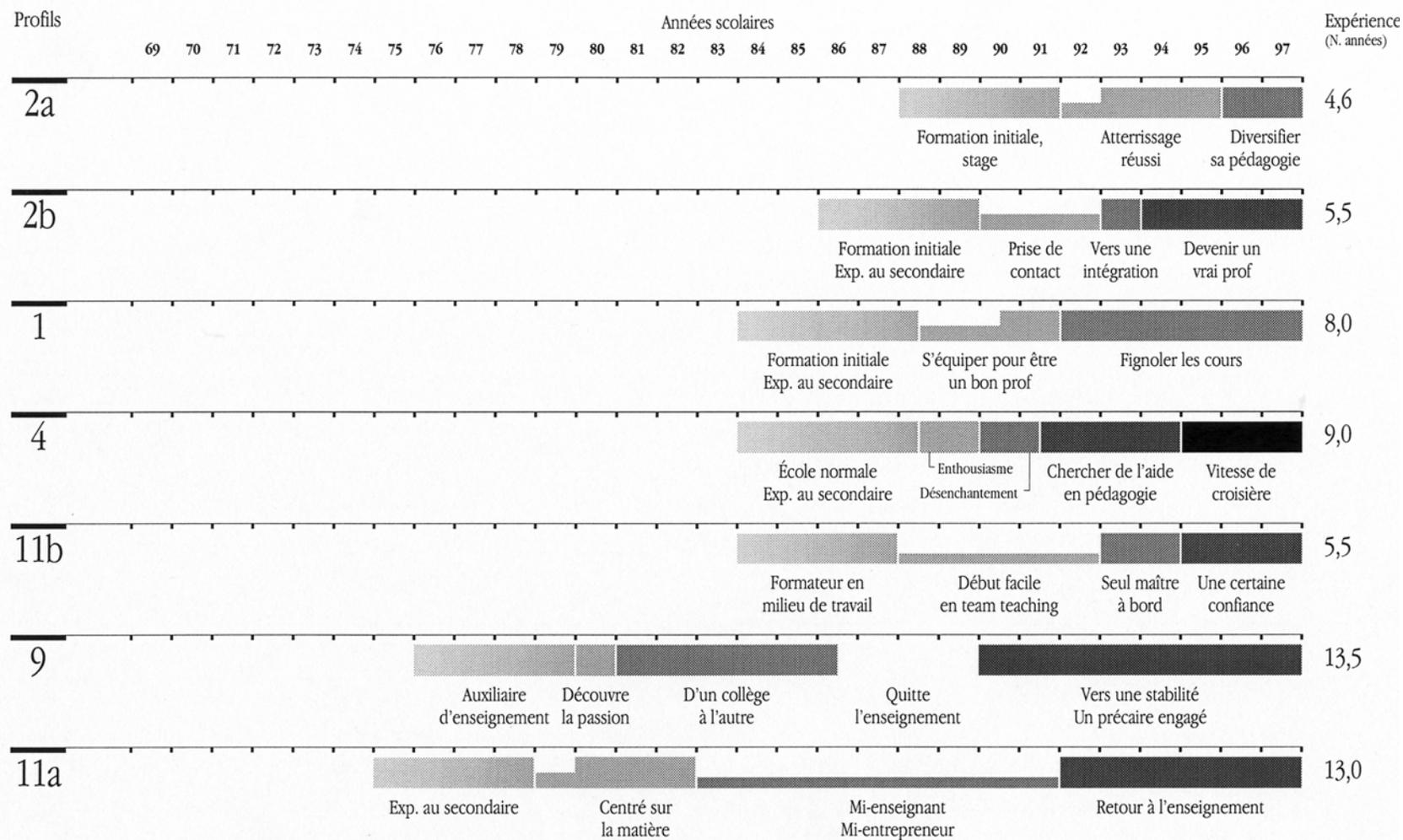


Tableau 4.1 Les étapes de développement professionnel des participants (suite)

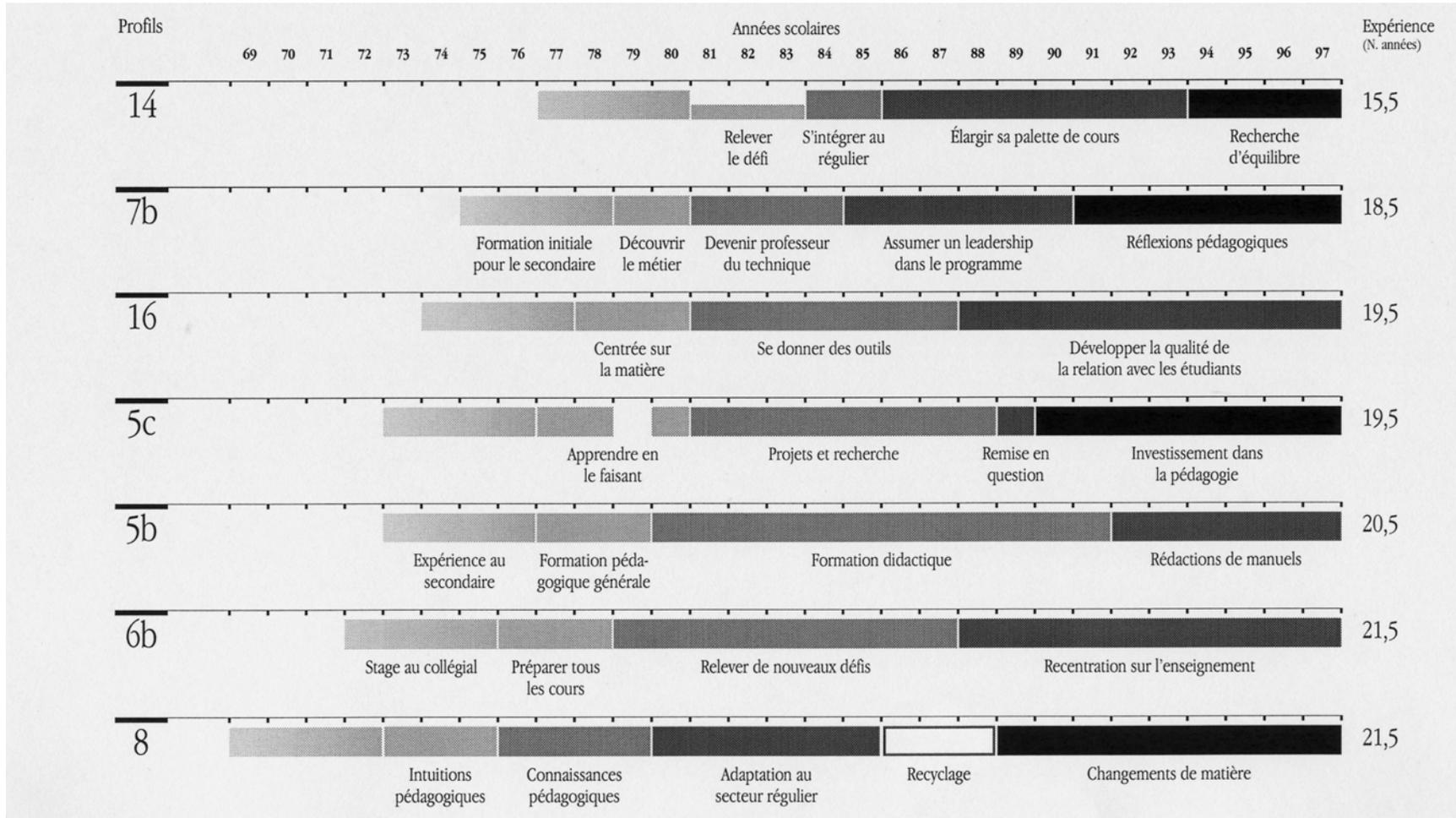
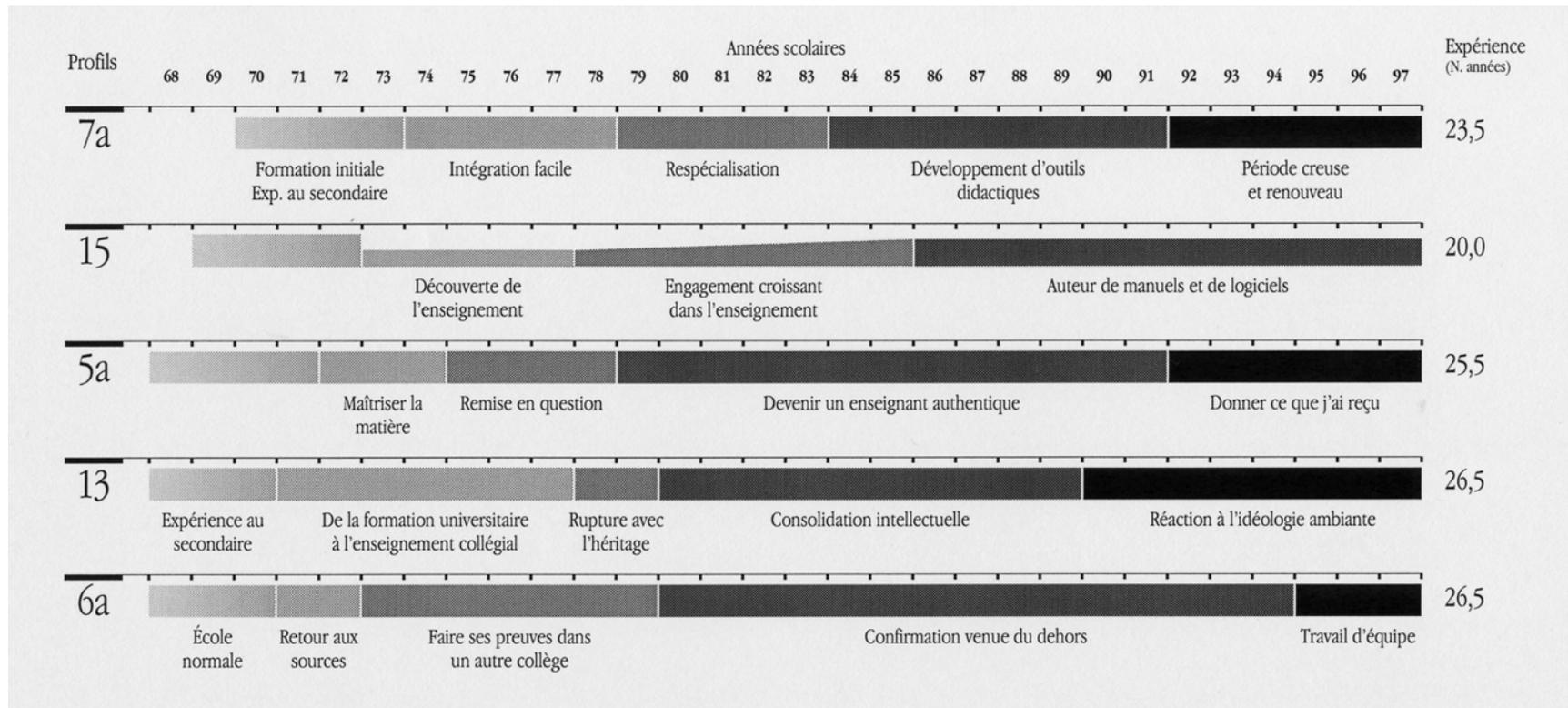


Tableau 4.1 Les étapes de développement professionnel des participants (suite)



identifiées par les dix-neuf participants. Les parcours y sont ordonnés des plus courts aux plus longs, l'année scolaire où le professeur a obtenu sa première charge d'enseignement au collégial constituant le point d'origine à cet égard. Les participants les plus expérimentés sont entrés au collégial en 1971 et la dernière année prise en compte pour le calcul des années d'expérience des participants était 1997-1998.

On observe dans le Tableau 4.1 la durée des différentes étapes dans chaque parcours. Chaque participant est identifié par le numéro du profil de l'échantillon théorique auquel il correspond (voir Tableau 3.1). Lorsque plusieurs participants se rattachent à un même profil, ils sont distingués par des lettres (ex. : 5a, 5b, 5c). Pour les participants qui ont enseigné à temps partiel durant quelque temps, certaines étapes correspondent à un nombre d'années d'expérience moindre que le nombre d'années chronologiques sur lesquelles elles s'étalent.

Une «période» que l'on pourrait intituler *Antécédents*, dont la durée ne peut être précisée et se confond avec l'ensemble des années qui précèdent l'entrée dans l'enseignement collégial, a été prise en considération. Elle n'est pas représentée par un tracé mais 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. Cet ajout souligne la présence des acquis que les professeurs apportent à l'apprentissage de l'enseignement au collégial.

Les participants étaient invités à donner un titre à chacune des étapes. Ces titres donnés par les participants ou, à défaut, inspirés de leurs propos, apparaissent dans le Tableau 4.1²⁰ Le titre évoque une thématique centrale de l'étape. La mise en relation des titres évoque la trame et la cohérence particulières de chaque parcours.

Nous présentons une analyse globale de ces parcours. Celle-ci permet de les comparer entre eux sous l'angle du nombre et de la durée des étapes qui les constituent, et des thématiques ressortant des titres que les professeurs ont donnés à ces étapes.

²⁰ Pour des raisons de lisibilité du tableau, des titres ont été abrégés. L'Appendice E présente les titres complets des étapes et leurs durées précises.

4.1.1 Nombre et durée des étapes

Dans le Tableau 4.1 on constate que deux participants ont identifié deux étapes (1, 2a) ; ils font partie des moins expérimentés. Tous les autres en ont identifié trois ou quatre, bien que leur nombre d'années d'expérience varie de 5,5 à 26,5 années. Les participants ont fait des divisions plus larges dans les parcours plus longs, et inversement. Notons qu'il n'a pas été demandé aux plus expérimentés de subdiviser davantage leurs étapes et qu'un temps égal d'entrevue a été consacré aux carrières plus courtes et plus longues. Ainsi, quelques professeurs parmi les moins expérimentés, ont défini une première et une seconde étape ne comportant chacune qu'une à deux années d'expérience (2b, 4, 11b, 14). À l'analyse, ces deux étapes apparaissent, dans leur cas, comme deux moments successifs dans leurs débuts ; un changement de contexte leur a fait vivre ces débuts en deux temps. Ce changement – passage de l'éducation des adultes au secteur régulier ou inversement (2b, 4, 14) ; passage du temps partiel au temps plein (2b, 11b); changement de collègue (14) – devient le marqueur du passage à une deuxième étape. Cependant, ce passage ne signale pas vraiment la fin de la période des débuts. Au contraire, la deuxième étape est vécue comme une poursuite de l'étape des débuts (2b, 4), comme de nouveaux débuts (14), voire comme les véritables débuts (11b). Il s'ensuit que, pour eux, c'est la troisième étape identifiée qui fait suite aux débuts et, d'ailleurs, le sens qu'elle prend s'apparente à celui de la deuxième étape chez les autres participants.

Ces remarques étant faites, on constate que dans l'ensemble du groupe, les débuts correspondent en moyenne aux trois premières années d'expérience. À quelques exceptions près, les participants se situent assez près de cette moyenne. Des différences plus marquées apparaissent entre les participants quant à la durée des autres étapes, notamment en raison des différences dans la durée totale des parcours. Également, indépendamment de l'expérience des participants, les étapes qui correspondent à des périodes de crise sont plus courtes.

En ce qui concerne l'étape qui fait suite aux débuts, les résultats convergent toutefois vers une durée moyenne d'un peu plus de six ans d'expérience chez les participants dont l'expérience totale dépasse 15 ans. Chez les participants de moins de 15 ans d'expérience, ou bien la durée se situe entre quatre et cinq ans d'expérience ou bien l'étape est encore en cours depuis cinq ans ou moins. Ces éléments tendent à montrer qu'à l'intérieur des dix premières années

d'expérience, deux étapes signifiantes du développement professionnel sont franchies et une troisième amorcée.

En ce qui concerne la troisième étape, elle est toujours en cours chez huit participants tandis que sa durée moyenne est de 10 ans chez six participants ayant abordé maintenant une quatrième étape. Si l'on considère tous ces participants, on constate que le plus souvent cette troisième étape est plus longue que les précédentes et qu'elle peut s'étaler sur plus de dix ans. Enfin, sept participants parmi les plus expérimentés ont identifié une quatrième étape, laquelle se poursuit.

Cette analyse du nombre et de la durée des étapes au sein des différents parcours permet de clarifier la façon dont les participants ont pu réagir différemment à la demande qui leur était faite de définir des étapes, de même qu'elle permet d'examiner de quelle façon se comparent entre elles les étapes identifiées par des participants dont l'expérience varie très largement. La demande faite aux participants de découper leur parcours en étapes se voulait avant tout une stratégie visant à favoriser l'explicitation de ce qu'avait été leur apprentissage et à établir des repères qui leur facilitaient les comparaisons et l'identification de transformations. Le but visé et communiqué aux participants n'était pas d'arriver à une reconstruction précise concernant le nombre d'étapes ou leur durée mais de retrouver par l'identification d'étapes quelque chose du mouvement de leur parcours d'apprentissage. Si les durées restent approximatives et relatives, elles s'avèrent toutefois signifiantes. L'analyse qui précède montre que les résultats permettent de décrire quatre étapes signifiantes dans les parcours d'apprentissage des participants.

Plus que le nombre ou la durée des étapes, ce sont les marqueurs choisis par les participants pour identifier le passage d'une étape à l'autre qu'il est intéressant de comparer. Ces marqueurs donnent un sens aux durées puisque décrire des étapes dans un cheminement nécessite de diviser un tout, une expérience continue, en fractions qui soient signifiantes en elles-mêmes. L'analyse des titres donnés aux étapes permet de mieux comprendre à quelle succession d'enjeux correspondent ces différents moments du développement professionnel des participants.

4.1.2 Thématiques des étapes

Certaines régularités apparaissent dans les thématiques des quatre étapes. Elles ressortent des titres donnés et des significations que les participants y rattachent (Voir les titres des étapes dans le Tableau 4.1). Par exemple, 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, les titres 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 par le titre (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.

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 titres 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 titres 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 collègue (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 une thématique de consolidation des acquis de la période des débuts qui ressort des titres 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.

Quant aux titres donnés à la troisième étape, ils 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 titres 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).

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 4.2 présente 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. L'analyse de ces apprentissages a fait ressortir cinq grands thèmes qui se subdivisent en plusieurs dimensions.

Tableau 4.2 Les enjeux correspondant à quatre étapes de développement professionnel des participants

Étapes	Enjeux	Manifestations
Débuts	<i>Insertion dans la profession</i>	<p>Découverte du milieu collégial et de l'enseignement</p> <p>Défis plus ou moins exigeants et stressants selon les antécédents et le contexte</p> <p>Centration sur la matière</p> <p>Émergence ou développement de préoccupations pour le «comment» enseigner</p>
2e étape	<i>Engagement dans la profession</i>	<p>Changements de contexte de travail pour s'assurer une charge, un poste</p> <p>Hésitation ou crise reliée à l'engagement à plus long terme</p> <p>Complément de formation disciplinaire ou pédagogique</p> <p>Diversification des cours, des tâches</p>
3e étape	<i>Développement professionnel orienté par un projet</i>	<p>Appui sur les connaissances approfondies et sur la diversité des expériences professionnelles</p> <p>Clarification des préférences et des valeurs en lien avec le développement professionnel</p> <p>Orientations qui émergent de remises en question importantes</p> <p>Projets à long terme dans un domaine d'intérêt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Création de matériel didactique - Approfondissement de la relation pédagogique - Exercice de rôles de responsabilité
4e étape	<i>Approfondissement du sens de son action</i>	<p>Faire face à des changements de contexte</p> <p>Poursuite des projets ou nouvelle orientation</p> <p>Réflexions qui s'approfondissent et désir de partage</p>

4.2 LES THÈMES DE L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

Lorsqu'on demande aux professeurs de raconter leur apprentissage de l'enseignement, de quoi parlent-ils ? De quoi sont tissées les étapes qu'ils identifient dans leur cheminement ? À partir de quels thèmes peut-on, à la fois, décrire l'apprentissage à chacune des étapes et comparer les étapes entre elles ?

Le Tableau 4.3 donne une vue d'ensemble des catégories de résultats. On y retrouve les cinq thèmes principaux qui permettent de décrire le processus d'apprentissage rapporté par les professeurs. Les trois premiers thèmes du tableau, *Contextes*, *Objets*, et *Modalités* de l'apprentissage, permettent de spécifier les apprentissages de chaque étape et de comparer les étapes entre elles.

Les deux autres thèmes, *Résultantes* et *Signification du processus*, regroupent des éléments qui contribuent à la compréhension de la signification globale, pour le professeur, de chacune des étapes qu'il a identifiées et de l'ensemble de son parcours. L'analyse des trois premiers thèmes permet de répondre aux questions spécifiques de la recherche. Le matériel recueilli sur les deux autres thèmes apporte un éclairage complémentaire et est pris en compte dans la discussion.

Thème 1 : les contextes d'apprentissage. En racontant leur apprentissage professionnel, les participants ont décrit les particularités de la situation de pratique où ils se trouvaient à différentes étapes. Ils se référaient notamment aux cours faisant partie de leur tâche d'enseignement et aux exigences spécifiques de ces cours, de même qu'aux relations vécues, pendant cette étape, avec leurs collègues, avec le département et avec le collègue. Ils ont aussi parlé des attentes, des valeurs, des besoins, des projets professionnels et personnels qu'ils avaient à ce moment de leur développement professionnel.

À cet égard, les participants prenaient en compte le bagage et les ressources qu'ils apportaient des étapes précédentes ou d'expériences antérieures à la pratique de l'enseignement (qualités personnelles, compétences acquises, référents identitaires à la profession enseignante, modalités d'apprentissage privilégiées, etc.). Ces antécédents constituaient en quelque sorte une dimension spécifique du contexte personnel.

Thème 2 : les objets d'apprentissage. En ce qui concerne les apprentissages vécus, les professeurs ont parlé de ce qu'ils cherchaient à comprendre, à savoir faire,

Tableau 4.3 Thèmes de l'apprentissage professionnel

Thèmes	Sous-thèmes
1. CONTEXTES	<ul style="list-style-type: none"> personnel d'enseignement départemental du collège
2. OBJETS	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> apprendre de son expérience apprendre en interaction avec d'autres apprentissages formels
4. RÉSULTANTES	<ul style="list-style-type: none"> composantes identitaires compétences
5. SIGNIFICATION DU PROCESSUS	<ul style="list-style-type: none"> signification de chaque étape transition vers l'étape suivante perception d'ensemble de son cheminement suggestions pour l'apprentissage professionnel des nouveaux enseignants

à réaliser, à chacune des étapes ; de ce qui les préoccupait ; de ce à quoi ils travaillaient ; de ce qu'ils cherchaient à maîtriser ; des problèmes qu'ils vivaient et cherchaient à résoudre ; des obstacles qu'ils cherchaient à surmonter. Ils parlaient aussi de ce qui avait été d'emblée plus facile pour eux, de ce qui avait requis moins d'apprentissage ou d'adaptation, de ce qui avait été découvert sans recherche ardue. Enfin, ils parlaient de «réussites», de progrès accomplis, de tâches

qu'ils réalisaient plus facilement, de solutions trouvées, d'expérimentations concluantes, etc.

De toutes ces façons, ils désignaient les *objets* de la pratique professionnelle. Ces objets devenaient, pour eux, objets d'apprentissage lorsqu'ils entraient dans cette pratique ou lorsqu'ils cherchaient à la développer.

Thème 3 : les modalités de l'apprentissage. Enfin, avec un peu plus de difficulté, les professeurs ont retracé les façons dont les apprentissages s'étaient accomplis, les démarches à travers lesquelles les changements s'étaient opérés. Ils ont dit : c'est avec l'expérience. Mais encore ? Ils ont parlé d'erreurs, de tâtonnements, de découvertes, d'observations, de réflexions, de bricolages, d'expérimentations, mais aussi d'échanges avec d'autres, de débats, de travail d'équipe et également de démarches plus formelles : lectures, recherches, formations et consultations diverses. De toutes ces façons, ils décrivaient les *modalités* de leur apprentissage professionnel.

Thème 4 : les résultantes de l'apprentissage. En lien avec les démarches d'apprentissage de chaque étape, les professeurs ont nommé ce qui, de façon plus globale, avait été acquis. Ils précisaient la nature des changements qui s'étaient produits.

Ainsi, ils désignaient les *résultantes* de l'apprentissage, lesquelles pouvaient être rattachées aux grandes catégories de tâches de l'enseignement et aux principales interactions constitutives de l'identité professionnelle. On pourrait ici parler des transformations qui avaient été vécues et qui, pour les participants, signalaient que des apprentissages avaient été réalisés.

Thème 5 : la signification globale des étapes et du parcours. Les professeurs ont identifié des étapes dans leur apprentissage de l'enseignement. Chacune des étapes avait une signification globale particulière qui pouvait être reliée à une trame d'ensemble de leur parcours individuel. Une thématique importante des récits est donc celle de la *signification* globale de chaque étape et celle du parcours dans son ensemble.

Les éléments ou les événements dont le professeur tient davantage compte pour expliciter la signification particulière d'une étape, pour marquer le passage vers l'étape suivante, s'avèrent importants pour saisir la dynamique globale des parcours. En reconstituant et en se remémorant leur parcours, les participants évoquaient une perception d'ensemble de leur apprentissage et pouvaient

l'expliciter. Les suggestions qu'ils formulaient à l'intention d'un éventuel collègue qui entrerait dans l'enseignement évoquaient également cette perception d'ensemble et la signification globale de leur parcours. La signification globale du parcours et des étapes constitue un cadre à l'intérieur duquel le professeur interprète les thèmes spécifiques reliés à l'apprentissage, tels que les contextes, les objets, les modalités et les résultats de l'apprentissage.

Comment les professeurs apprennent-ils par la pratique leur profession d'enseignant ? Les cinq grands thèmes mentionnés ci-haut donnent une première réponse. Les trois premiers thèmes – à savoir les contextes où s'insèrent les apprentissages, les objets sur lesquels ils portent, les modalités par lesquelles ils s'accomplissent – permettent d'analyser des apprentissages particuliers à l'intérieur des parcours individuels. Les autres thèmes, portant sur les résultantes de l'apprentissage et sur la signification globale du processus, permettent de comprendre que les professeurs apprennent leur profession d'enseignant à l'intérieur d'un parcours formé d'étapes où se dessine un projet. Les résultats présentés ci-dessous indiquent les dimensions rattachées aux trois premiers thèmes et comparent l'expérience des participants relativement à ces dimensions au cours des différentes étapes de leur apprentissage. Les deux autres thèmes sont abordés brièvement et repris dans la discussion.

4.2.1 Les contextes

Le contexte des apprentissages professionnels de chaque professeur est envisagé comme la résultante particulière de l'emboîtement et de l'interrelation de plusieurs contextes, certains plus proches, d'autres plus éloignés dans l'espace social, à un certain moment dans le temps. Dans la grille d'analyse présentée au Tableau 4.2, on distingue quatre contextes où se situent les apprentissages professionnels des enseignants du collégial : un contexte personnel, un contexte d'enseignement, un contexte départemental et un contexte collégial. Le contexte collégial comporte des dimensions qui se rattachent au cégep comme organisation (climat, modes de gestion, etc.) et comme institution (ordre d'enseignement spécifique qui a une histoire, une mission, etc.).

Ces quatre contextes peuvent être envisagés comme des cercles concentriques dont le plus petit serait le contexte personnel, imprégné de l'individualité et de la vie intérieure du professeur, et dont le plus grand serait le contexte du collègue et

du réseau collégial, s'étendant largement pour inclure des rapports sociaux avec les groupes et les institutions influant sur la pratique professionnelle. Entre les deux, proche du contexte personnel, se situe le contexte d'enseignement. C'est l'espace où le professeur évolue dans les tâches qui lui sont confiées ; c'est aussi le cadre de ses interactions avec «ses» étudiants. Quant au contexte départemental, lieu principal des rapports entre collègues, c'est aussi une sorte d'interface entre le contexte de la tâche individuelle d'enseignement du professeur et la réalité plus large du collège. En d'autres termes, le contexte d'enseignement constitue un microcontexte, alors que le département peut être envisagé comme un mésocontexte et le collège comme un macrocontexte.

Contexte personnel

Le contexte personnel désigne ici les circonstances particulières à un moment de l'histoire de vie du professeur qui exercent un impact sur son apprentissage professionnel. C'est aussi ce que le professeur apporte à cette situation d'apprentissage : attitudes et valeurs, statuts et rôles qui influent sur la façon dont il interprète et définit la situation ; éléments de son histoire personnelle qui constituent des antécédents tant de son choix d'enseigner que des aptitudes qu'il apporte à l'apprentissage de la profession à une étape donnée.

Pour l'étape des débuts, tous les participants tiennent compte des circonstances de leur entrée. Les différents contextes d'entrée qu'ils décrivent – entrée planifiée et désirée de longue date ou apparemment due au hasard d'une occasion qui s'est présentée, réorientation précoce ou tardive – se rattachent à des enjeux identitaires. Ils décrivent aussi le contexte de leur entrée en termes de la préparation qu'ils avaient ou n'avaient pas pour enseigner. Les deux dimensions sont reliées. Les participants entrés au collégial avec une formation pédagogique se retrouvent essentiellement parmi ceux qui avaient fait dans l'enfance ou dans l'adolescence le choix d'enseigner.

Le Tableau 4.4 présente les variantes observées relativement à ces deux dimensions du contexte personnel des participants à leurs débuts. En ce qui concerne la relation entre l'entrée dans l'enseignement collégial et les choix professionnels antérieurs, les participants se répartissent entre trois situations différentes.

Tableau 4.4 Dimensions du contexte personnel reliées au développement professionnel à la période des débuts

Dimensions	Variantes observées	Impact sur l'apprentissage
<i>Choix professionnels antérieurs</i>	<i>L'entrée dans l'enseignement collégial constitue :</i> - la réalisation d'un choix professionnel de longue date	Des études en pédagogie ont souvent été entreprises avant l'entrée au collégial Enjeu de valider un choix identitaire Composantes identitaires déjà acquises Recherche active de conseils et de perfectionnement
	- un <i>essai</i> à la faveur d'une occasion d'emploi	Entrée non planifiée Découverte d'une profession que l'on aime Désir de faire aussi ses preuves dans la pratique disciplinaire ou professionnelle
	- une <i>réorientation</i> après avoir pratiqué une autre profession	Entrée progressive assez souvent Enjeu de valider une réorientation et de redéfinir son identité professionnelle
<i>Préparation à l'enseignement</i>	<i>On entre dans l'enseignement collégial</i> - après une <i>formation pédagogique</i>	Mise en pratique de connaissances et de modèles Certaines erreurs de débutants évitées
	- avec une <i>expérience pratique</i> d'enseignement	Effet facilitant de la confiance acquise dans les situations antérieures
	- <i>sans expérience</i> d'enseignement <i>ni formation</i> pédagogique	Méconnaissance des attentes Crainte de ne pas être à la hauteur

Un premier groupe se constitue de ceux ayant choisi assez tôt d'être enseignants, soit dès l'enfance ou, du moins, avant leurs études universitaires (1, 2a, 4, 5b, 6a,

6b, 7b). Un deuxième groupe est formé des professeurs s'étant orientés vers un emploi dans l'enseignement collégial à la fin du premier cycle universitaire ou au cours des études de 2e ou de 3e cycle (5c, 9, 11a, 13, 14). À quelques exceptions près, toutes ces personnes pour qui l'enseignement a été une première carrière enseignent au secteur préuniversitaire.

Un troisième groupe est formé des professeurs pour qui l'enseignement est un choix de carrière intervenu après qu'ils aient acquis quelque expérience dans une autre profession (5a, 7a, 8, 15, 16) ou même une seconde carrière (2b, 11b). À une exception près, tous ces professeurs enseignent au secteur technique.

Pour les sept participants du premier groupe, le choix d'enseigner précède celui d'enseigner au collégial. «Enfant, j'aimais l'école, je jouais à l'école, je voulais être professeur au primaire. (...) Au cégep, je suis tombée en amour avec ma discipline, j'ai décidé d'être prof de cégep.» (2a) Dans ce groupe, presque tous ont entrepris des études en pédagogie pour se préparer à enseigner. En débutant dans l'enseignement collégial ces personnes viennent donc valider un choix professionnel fait de longue date et auquel elles se sont préparées. Cet enjeu est accentué chez ceux qui ont patienté plusieurs années (quatre, cinq, six ans) avant qu'une porte ne s'ouvre au collégial (1, 2a, 4). Sans doute en lien avec cet enjeu, ils recherchent activement les conseils, le soutien ou même le perfectionnement. «J'étais à temps partiel ; j'en ai profité pour suivre des cours Performa. (...) Je voulais développer une bonne méthode au départ.» (1) Le fait d'avoir choisi tôt dans la vie de devenir enseignant peut aussi refléter, comme c'est clairement le cas pour un participant, des antécédents qui contribuent à beaucoup d'aisance dès les débuts. «Ma grand-mère était enseignante, mon père était enseignant, mon frère a commencé à enseigner (...) Les examens, le milieu scolaire, on est tombé dedans comme Obélix dans la potion magique. (...) Je me suis toujours senti à l'aise dans une classe.» (5b).

Parmi les cinq participants du deuxième groupe, personne ne s'était vraiment destiné à l'enseignement avant d'en faire l'essai. À la fin ou au cours de leurs études, ils sont sollicités ou trouvent de l'emploi comme professeur au collégial. Notons que tous sont entrés dans les années 70, période faste d'ouverture de postes. Aucun d'eux n'avait entrepris une formation en enseignement. Toutefois, trois d'entre eux avaient eu l'occasion d'enseigner, soit au secondaire, soit à

l'université. Dans l'ensemble, ces trois professeurs ont eu des débuts plus faciles que les deux autres sans expérience aucune.

Dans ce groupe, certains ont toutefois adopté très rapidement cette carrière. «J'ai découvert le collégial, que je ne connaissais pas beaucoup. (...) Je me suis rendu compte que j'aimais ça. Aider les autres à apprendre, c'était une grande motivation.» (13) «Tout de suite, j'ai eu la piqûre de l'enseignement.» (9) D'autres restent partagés pendant plusieurs années ; le désir de faire leurs preuves sur le terrain de la pratique professionnelle les fait hésiter à opter pour une carrière d'enseignant.

Pour le troisième groupe, l'entrée dans l'enseignement constitue une réorientation. La plupart interrompent une carrière professionnelle à peine amorcée, un peu comme d'autres laissent inachevées des études de 2e ou de 3e cycle. L'attrait du contexte de travail, du rôle, des possibilités de croissance personnelle préside à leur entrée dans l'enseignement. «Je cherchais un métier où je pourrais interagir avec des gens.» (5a) «Le milieu de l'entreprise était très encadré ; je cherchais plus de liberté, des occasions de développement.» (7a) Ils choisissent d'enseigner à un moment où ils peuvent comparer cette profession à une autre qu'ils ont exercée. Pour quelques-uns qui entrent dans l'enseignement collégial à la fin de la trentaine ou de la quarantaine, le choix est mûri, il s'agit nettement d'une seconde carrière, d'un passage vers une vie nouvelle : réalisation d'un idéal de jeunesse jusque là mis en veilleuse (2b), nouvelle carrière entreprise après la retraite (11b).

Parmi les participants, plusieurs ont débuté avec une certaine préparation : études en pédagogie, expérience de l'enseignement. La plupart de ceux qui avaient une formation pédagogique initiale (en général, une formation pour l'enseignement secondaire) rapportent qu'ils ont cherché à mettre en pratique leurs apprentissages théoriques, qu'ils ont évité certaines erreurs et avaient une longueur d'avance sur leurs collègues quant à des connaissances conceptuelles et pratiques (1, 2a, 2b, 7a, 7b). «J'ai commencé avec une image du bon enseignement.» (1) «Je savais qu'il y a des erreurs de débutants à éviter. (...) Je savais que je pouvais communiquer avec les élèves (...) ; non seulement que la classe embarquait mais que moi je me sentais bien là-dedans.» (2b)

Plusieurs avaient une certaine expérience de l'enseignement, expérience en général assez brève (5b, 7b, 8, 9, 11a, 11b, 13). Ceux qui avaient déjà eu des expé-

riences propres à leur donner confiance ont connu des débuts plutôt agréables. En particulier, ils ne rapportent pas de difficultés majeures à entrer en relation avec les étudiants ou à «faire passer la matière» en classe. Toutefois, comme le souligne l'un d'eux : «C'est quand même stressant d'être parachuté dans une classe face à des étudiants. (...) C'est une période de survie, même quand ça va bien.» (7b)

Ceux qui disent être entrés sans préparation et sans connaître très bien les attentes à leur égard voient l'institution du cégep comme «intimidante» (5a, 14) ou «indifférente» (16). Ils qualifient leurs débuts de très stressants, ils craignaient de ne pas être à la hauteur.

Considérant ces trois situations à l'entrée, on note que parmi les participants, très peu avaient une préparation vraiment spécifique à l'enseignement collégial. Par ailleurs, comme l'indiquent les données du Tableau 4.5, que ce soit via une formation pédagogique ou une expérience pratique, la plupart d'entre eux (13/19) avaient déjà développé certains liens particuliers avec la profession enseignante ; ils avaient vécu des expériences significatives qui les en avaient rapprochés.

Les données de ce tableau permettent d'analyser la préparation à l'enseignement des participants à leurs débuts en fonction des paramètres de diversification de l'échantillon. C'est chez les participants les plus expérimentés, entrés majoritairement durant les années 70, qu'on retrouve les professeurs sans formation ni expérience. Également, les participants entrés avec une formation pédagogique sont proportionnellement plus nombreux chez les moins expérimentés.

D'autres éléments illustrent également la présence de référents identitaires à la profession enseignante présents chez plusieurs participants à leurs débuts. Même s'ils ne le mentionnent pas nécessairement en lien avec le récit des débuts, plusieurs se référeront à un ou à des professeurs qui se sont révélés particulièrement importants dans leur cheminement d'études et leur développement personnel (2a, 5b, 6a, 7b, 9, 11a, 13, 14).

Des professeurs leur ayant fait découvrir une discipline qui se révèle très signifiante à un moment important de leur quête (2a, 13), ou encore des professeurs faisant partie de leur famille et grâce auxquels ils se sont familiarisés

Tableau 4.5 Type de préparation à l'enseignement des participants, au moment de leurs débuts au collégial, en fonction des paramètres de diversification de l'échantillon

Préparation à l'enseignement	Paramètres de diversification						N total
	Sexe		Secteur		Expérience		
	F	H	P	T	+	-	
Sans expérience pratique ni formation pédagogique	3	3	4	2	6	0	6
Expérience pratique sans formation pédagogique	1	5	3	3	3	3	6
Formation pédagogique et expérience pratique	4	3	5	2	3	4	7
Total avec expérience	5	8	8	5	6	7	13
Total	8	11	12	7	12	7	19

Légende

Secteur	P	Préuniversitaire	Expérience	+	15 ans ou plus au moment de l'entrevue
	T	Technique		-	Moins de 15 ans au moment de l'entrevue

avec le monde de l'enseignement et des enseignants (5b, 11a) ; avant tout, des professeurs qui les ont touchés et ont influencé leur devenir (2a, 7b, 9, 13).

«Leur dénominateur commun, c'était la passion qui les animait, leur soif de connaître, leur ouverture sur le monde, leur curiosité. (...) C'étaient tous des gens qui ne tombaient pas dans les modes intellectuelles, des gens que la réflexion, le travail intellectuel avaient menés dans telle ou telle direction. Et j'ai toujours senti que quand ils travaillaient avec nous, ils travaillaient vraiment avec nous, on se sentait interpellé comme individu, ça les intéressait de savoir qui on était aussi.» (13)

Avec le recul certains ont réalisé qu'ils cherchaient à enseigner comme ces professeurs qui les avaient touchés (6a, 9, 13). Leur image d'un bon enseignement, de l'enseignant qu'ils veulent devenir, tient à ces personnes. Ces expériences constituent un bagage de valeurs, de représentations du rôle d'enseignant qui oriente l'ensemble d'un parcours. Ce témoignage l'illustre.

«Il y a eu un prof de cégep que certains étudiants trouvaient «dur» ou «baveux» mais que moi j'ai toujours aimé parce que c'est quelqu'un qui

avait un regard pénétrant , qui nous regardait droit dans les yeux, et puis sa matière il voulait nous la donner. (...) Ce que j'ai aimé c'est l'ambiance qu'il créait (...) Quand on avait des mauvais résultats, des choses comme ça, il ne se gênait pas pour nous critiquer et nous mettre au pied du mur parce qu'il savait qu'on avait les capacités de le faire.» (9)

Également, certains types de circonstances personnelles peuvent influencer sur les apprentissages à toutes les étapes. Dans le récit de leur développement professionnel, les participants pointent des expériences de vie qui ont contribué à leur développement personnel et par là, retentissent sur les compétences et l'identité professionnelle : responsabilités familiales, engagements sociaux, activité professionnelle en parallèle, étude personnelle, vie intellectuelle. Ils soulignent que la traversée des étapes de la vie joue un rôle ; l'expérience d'être parent, particulièrement parent d'adolescents, est souvent mentionnée.

Plusieurs parlent aussi d'épreuves personnelles qui, une fois traversées, ont fait d'eux de meilleurs professeurs. Une maladie grave, un deuil, une séparation, une crise personnelle, ont été l'occasion de remettre en question ses priorités, d'acquérir une meilleure connaissance de soi, de devenir plus ouvert et de se centrer davantage sur les relations humaines dans l'enseignement (2b, 4, 5a, 6b, 13, 16). «Je suis devenu plus ouvert, plus accessible. (...) Les étudiants sont devenus plus importants comme personnes.» (13) «Avant, j'étais plus *workaholic*. (...) D'avoir vécu quelque chose de plus difficile, ça m'a amenée à mieux comprendre, à être plus sensible. » (16)

Le contexte personnel, ce sont aussi les circonstances de vie personnelle qui permettent de consacrer beaucoup de *temps* à son travail et à son développement professionnel à certains moments (5a, 6b, 7b, 11a, 16). Plusieurs, en effet, tout en enseignant à plein temps, ont poursuivi, durant une longue période, un perfectionnement formel important, ont mené des travaux de rédaction considérables ou ont consacré beaucoup de temps personnel à la vie intellectuelle. Ces projets s'actualisent au cours de la deuxième étape ou des étapes subséquentes.» «Ma mère prenait les enfants la fin de semaine pour me permettre d'écrire.» (6b) «Je n'avais pas d'obligations familiales, je travaillais sept jours sur sept. Je n'avais pas de disponibilité pour rien d'autre.» (16) À plusieurs moments, ils ont éprouvé le besoin que le contexte de leur vie personnelle leur laisse beaucoup de temps

à consacrer à la vie professionnelle, une vie professionnelle qui débordait largement le cadre strict de leur tâche d'enseignement.

Contexte d'enseignement

Le contexte d'enseignement d'un professeur inclut les particularités reliées à la discipline enseignée, aux clientèles auxquelles il enseigne, à sa tâche d'enseignement et aux conditions de réalisation de celle-ci. Au collégial, la «tâche individuelle d'enseignement» d'un professeur, constituée des cours dont il est responsable à une session donnée, met en relation ces différents éléments. La succession des tâches d'enseignement d'un professeur au cours des années structure un certain espace où ses apprentissages professionnels vont prendre place. Cet espace individuel de pratique que sont les cours donnés par un professeur se relie à un espace et à un temps social dans lesquels se situent ces cours avant et en dehors de lui.

Le Tableau 4.6 présente les principales dimensions du contexte d'enseignement prises en compte par les participants lorsqu'ils décrivent leur apprentissage professionnel. Le degré de familiarité ou de nouveauté des cours composant la tâche du professeur à une étape donnée constitue une dimension subjective de ce contexte d'enseignement. Au même moment, les antécédents de ces cours au département ou dans le réseau collégial de même que les pratiques départementales liées au développement des cours constituent des dimensions du versant social de ce contexte.

Pour les débutants, tous les cours étaient nouveaux. Les premiers cours donnés constituaient le contexte des premiers apprentissages. Par ailleurs, l'espace de pratique dans lequel ces professeurs avaient à se situer et à se développer était plus ou moins balisé par des collègues. Selon les cas, l'apprentissage s'est déroulé en référence à des cours déjà passablement définis par des prédécesseurs ou des coéquipiers (1, 2b, 9, 11b) ou bien il s'est réalisé dans un cadre peu défini et passait par la préparation d'un cours ou de plusieurs cours à partir de zéro, ou presque (2a, 4, 7a, 6b, 11a, 14, 15, 16). Les besoins d'apprentissage liés au contenu, le stress lié à la quantité d'apprentissages à faire et à l'incertitude des résultats ont été ressentis par tous, mais beaucoup plus fortement par une majorité des participants du deuxième groupe. Toutefois certains ont vécu ce stress comme très dynamisant (11a, 15).

Tableau 4.6 Dimensions du contexte d'enseignement reliées à l'apprentissage professionnel

Dimensions	Variantes	Impact sur l'apprentissage
<i>Familiarité des cours</i> qui font partie de la tâche	Cours nouveaux, cours révisés, cours jamais donnés auparavant	Importance des besoins d'apprentissage liés au contenu Contexte de défi et de stress Stimulation Occasion de remise en question, d'expérimentation
	Cours déjà donnés, cours rodés	Expérimentation, changement, procède d'une motivation interne Plus de liberté pour les apprentissages pédagogiques
<i>Histoire, antécédents</i> de ces cours	Cours à monter, jamais donnés encore	Absence d'une tradition didactique et pédagogique de référence Sources d'apprentissage sont à l'extérieur du milieu
	Cours déjà donnés ou rodés au département	Sources d'apprentissage existent dans le milieu : tradition, personnes ressources, matériel
<i>Pratiques départementales</i> relatives à ces cours	Cours préparés en solo, à partir de lignes générales	Validation par les collègues absente ou limitée aux grandes lignes
	Cours préparés avec collègue(s) sur une base d'affinités	Accès au savoir de l'autre Liberté Soutien mutuel
	Cours pris en charge par une équipe	Beaucoup d'occasions d'observer et de participer Confrontation des points de vue Besoin de se situer

À l'étape des débuts, la nouveauté des cours est le lot commun. Dans les étapes suivantes, ce sort échoit plus souvent à ceux qui appartiennent à des programmes fréquemment révisés (secteur technique ; nouvelles technologies). Très souvent, cependant, la préparation de nouveaux cours procède d'un choix relié au développement professionnel. Les cours déjà donnés peuvent aussi servir de

contexte d'apprentissage, comme le soulignent des participants ayant souvent donné les mêmes cours. «Je change toujours quelque chose. Je ne reprends jamais le même plan de cours. » (6a) Un contenu bien maîtrisé donne une grande liberté pour expérimenter sur le plan pédagogique. « Je suis plus audacieuse ; j'aborde des choses plus complexes, j'organise des activités hors classe.» (2a)

Pour plusieurs professeurs expérimentés, prendre un nouveau cours implique de se mettre en situation de créer et d'apprendre (2b, 5a, 5b, 6b, 7a, 7b, 9, 14, 16). Ils le prennent pour réaliser un projet : développer un contenu qui les intéresse (2b, 5b, 6b, 7a, 16) ; mettre en œuvre une approche pédagogique différente (5a, 14) ; baliser un terrain vierge pour donner un cours encore jamais donné (5b, 6b). Certains initient à l'avance un perfectionnement disciplinaire, des recherches, des apprentissages autodidactes, pour se qualifier, se préparer à donner des nouveaux cours à venir (5b, 7a, 16). Dans les disciplines où il y a moins de révisions de programme, le changement consiste parfois à travailler avec des clientèles différentes (5a, 9, 14), notamment des groupes d'étudiants faibles ou moins motivés.

Donner de nouveaux cours, élargir sa palette, c'est un projet de développement professionnel qui contribue à une meilleure maîtrise par le professeur de son contexte d'enseignement. «Je voulais donner tous les cours pour prendre ma place au département.» (6b) À l'échelle d'un parcours, le contexte d'enseignement est quelque chose qui échoit au professeur débutant et qui, de plus en plus, devient un espace de pratique que les choix de développement professionnel ont contribué à définir.

À chaque étape, mais de façon plus marquée à l'étape des débuts ou lorsqu'il donne un nouveau cours, les apprentissages du professeur sont influencés par les antécédents du cours et par les pratiques départementales. Si le cours a peu d'antécédents dans le milieu, les sources d'information et les lieux d'apprentissage se trouvent à l'extérieur du collège. Dans certains programmes nouvellement créés, ou révisés de façon majeure, des débutants se sont retrouvés à donner des cours qu'ils étaient les premiers à construire pour le collégial (6b, 11a, 15). En fait ils avaient été recrutés pour les bâtir, situation valorisante pour eux. Pour faire leurs apprentissages, ils se sont mis en contact avec d'autres collègues, des milieux de travail. Ils ont jeté les bases d'une tradition pour ce cours. Une situation analogue se retrouvera tout au long de la carrière de certains pro-

fesseurs. Dans les programmes techniques où les départements sont relativement petits, c'est monnaie courante qu'un professeur construise seul un ou plusieurs nouveaux cours, qu'il sera seul à donner (4, 7a, 7b, 16). Ce défi plaît aux professeurs expérimentés qui aiment faire de la recherche pour constituer un cours. Cependant, dans le contexte de révisions accélérées de programme c'est une fois les contenus définis qu'on peut poursuivre des apprentissages pédagogiques. «C'était une période intense de construction de nouveaux cours ; sur le plan pédagogique, je fonctionnais sur mes acquis.» (7b)

Dans d'autres cas, les antécédents existent, mais il n'y a pas de transmission par des collègues d'une tradition orale ou écrite relativement au cours. Les participants ayant fait leurs débuts à l'Éducation des adultes donnent l'exemple d'un apprentissage dans ce type de contexte. Le nouveau professeur doit structurer son cours à partir d'indications minimales et le plus souvent dans un temps record. Un tel contexte n'est pas nécessairement perçu négativement ; il peut être interprété comme une preuve de confiance (2b, 9), comme la chance de ne pas être observé de trop près (14) autant que comme une marque d'indifférence (4). Lorsque le professeur n'a par ailleurs, aucune appartenance à un département, l'apprentissage se fait surtout par le feed-back des étudiants et par l'intermédiaire des rapports avec eux. L'entrée au secteur régulier, lieu de validation par des collègues, pourra être vécue comme un second début en quelque sorte plus stressant que le premier.

«J'étais plus ou moins sûre de ce que je donnais comme matière parce que j'avais tout bâti mes affaires toute seule quand j'étais à l'Éducation permanente. Ça me rendait insécure et j'avais l'impression d'avoir comme un poids un peu sur moi ; en fait, du monde qui me regarde faire là et agir. Je me sentais plus évaluée par ces personnes-là. » (14)

Un contexte d'enseignement similaire, au sens où il n'y a pas de tradition transmise, est identifié par les professeurs qui commencent à enseigner au secteur régulier en donnant des cours qu'ils sont seuls à donner, ou qui n'ont jamais été donnés au département (2a, 6b, 16). Cette période est vécue dans une grande insécurité malgré une bonne performance. Après coup, ces professeurs considèrent que la période était marquée par une centration excessive sur le contenu, ne leur laissant pas assez de temps pour des apprentissages d'un autre ordre.

Un cours donné en solitaire peut toutefois être synonyme d'apprentissages pédagogiques. L'exemple est fourni par ce professeur qui, bien que débutant au collégial, a déjà enseigné ailleurs une matière semblable. Dégagé du contenu, son projet est d'expérimenter une pédagogie plus active que celle de son prédécesseur – et des collègues de son département – profitant ainsi de la liberté offerte par le fait d'être seul à donner un cours (que personne d'autre d'ailleurs ne veut donner!).

À l'opposé, le contexte d'enseignement qui préside aux débuts de certains enseignants les met d'emblée en rapport avec un ou des cours définis, documentés, rodés par ceux qui les ont donnés avant eux, ou avec des cours qu'une équipe continue à faire évoluer (1, 2b, 5a, 6a, 13, 11b). Un contexte d'enseignement fortement balisé et habité par d'autres amène un nouveau professeur à se confronter à des plus expérimentés, à rechercher la façon dont il se situe par rapport à un univers intellectuel qu'il n'a pas construit.

Pour certains, ce contexte déjà existant est représenté par une seule personne. Leur contexte d'enseignement se connecte à celui d'un ou d'une collègue dont ils se sentent proches ou dont ils se découvrent complémentaires. Ils adoptent les pratiques d'un collègue prêt à partager avec eux tout en se sentant libres de proposer des choses de leur cru et de faire des choses différentes lorsqu'ils veulent expérimenter (2a, 7b, 11b). Dans un autre cas, c'est de reprendre au pied levé le cours d'un collègue malade, en suivant la planification prévue par ce dernier, qui offre l'occasion d'essayer des choses qui ne sont pas de son cru mais qu'on essaie pour voir, pour apprendre, «avec une sorte de légèreté amenée par le fait de savoir que l'on n'est pas responsable des choix» (2b).

Pour d'autres, ce contexte est représenté par un travail d'équipe de tous les instants. Pour un participant intégré à une équipe à la période des débuts, c'était d'être plongé dans les débats sur le contenu, le niveau, les moyens d'enseignement ; c'est d'apprendre à construire et à donner le cours en équipe avec ses collègues, mais en expérimentation constante (5a). Ce contexte exigeait beaucoup d'énergie pour fournir sa collaboration à l'équipe à un moment où tout était nouveau pour lui et où l'apprentissage de l'enseignement en classe avec les élèves le sollicitait. «C'était fonctionner au niveau de la survie, collé sur le cours du lendemain. C'était beaucoup de travail et l'incertitude des résultats.» (5a) Pour un débutant, l'insertion dans une équipe en train de définir son projet

s'avère un défi exigeant. Pour un autre entré dans une équipe dont les projets sont plus rodés, c'est surtout l'aspect formateur et stimulant qui ressort.

« (...) tout en étant moi-même je faisais partie d'une équipe, donc je pouvais y aller comme je voulais, mais j'avais des exemples de comportement des autres profs vis-à-vis des étudiants et puis on le partageait en équipe, ce comportement-là.» (9)

Le Tableau 4.7 présente les données sur les caractéristiques du contexte d'enseignement des participants à différentes étapes de leur parcours. Les principales dimensions de ce contexte sont les mêmes à toutes les étapes. Ainsi, il y a des cours nouveaux à toutes les étapes, qui peuvent ne pas être documentés et qu'on aura à préparer en solo. Les préparations en solo restent très fréquentes peu importe l'étape, surtout au secteur technique où des cours sont donnés à peu de groupes différents.

Le Tableau 4.7 fait également état d'une évolution dans la composition de la tâche globale des professeurs au cours des étapes. Les tâches et responsabilités connexes à l'enseignement font plus souvent partie du contexte des plus expérimentés alors que les moins expérimentés sont plus susceptibles d'avoir une tâche incomplète ou au contraire de cumuler des tâches.

Une tâche trop lourde dans les débuts ou au moment d'une révision de programme limite le temps disponible pour les apprentissages. «On apprend à se débrouiller, à préparer les cours sans avoir le temps de le faire, à trouver des moyens pour alléger la tâche». (2a) Le fait d'assumer des tâches ou des responsabilités connexes à l'enseignement oriente les apprentissages vers d'autres objets. Ces apprentissages peuvent être complémentaires ou bien décentrer de l'enseignement, comme l'illustre le fait que certains professeurs ressentent le besoin de revenir à l'enseignement à plein temps pour reprendre le fil de leurs projets pédagogiques (6b, 16).

Tableau 4.7 Distribution des participants en fonction des caractéristiques de leur contexte d'enseignement à différentes étapes de leur développement professionnel*

Caractéristiques		Étapes		
Dimensions	Variantes	Débuts	2e	3e-4e
		N participants		
Familiarité du prof avec les cours qui font partie de sa tâche	Cours jamais donnés seulement	17	5	3
	Cours déjà donnés seulement		6	3
	Les deux		6	9
Antécédents des nouveaux cours au département et au collègue	Cours documentés	11	6	4
	Cours à monter	4	2	6
	Les deux	2	3	2
Pratiques départementales relatives à ces cours	Cours préparés en solo (à partir de lignes générales)	11	13	10
	Cours préparés avec collègue(s) sur une base d'affinités	4	2	3
	Cours pris en charge par une équipe	2	2	1
Tâche globale du prof	Temps partiel	4	2	1
	Cumul de portions de tâches dans deux ou plusieurs collèges	2	3	
	Inclut des tâches ou des responsabilités connexes à l'enseignement	2	4	12

* Ce tableau s'appuie sur l'information fournie par 17 participants. En raison du caractère incomplet des informations recueillies auprès de deux participants, ceux-ci ne sont pas inclus.

Contexte départemental

Le contexte départemental désigne les circonstances, la vie, les pratiques, les règles d'interaction du département et des individus qui en font partie. Dans les récits des professeurs, les pratiques de collégialité, les règles et les attentes formelles concernant la pratique professionnelle et les mesures de soutien aux nouveaux enseignants constituent des aspects du fonctionnement du département qui influencent le développement professionnel à différentes étapes.

Par leur composition et par leur histoire, les départements auxquels se réfèrent les participants dans leur récit diffèrent à bien des égards. Dix participants appartiennent toujours au département auquel ils se sont joints à leur entrée dans l'enseignement. Les neuf autres ont connu au moins deux départements d'attache, dont deux en ont connu trois, et un en a connu neuf. Au total, 36 départements différents sont pris en compte dans les récits des participants. Ces départements varient en taille (de trois ou quatre professeurs à plus de 30). Ils sont monodisciplinaires ou multidisciplinaires. La plupart des départements sont mixtes mais certains sont exclusivement féminins ou masculins.

À leur entrée dans l'enseignement collégial, les plus expérimentés parmi les participants ont connu un département en train de se constituer. La plupart des membres du département, et parfois tous, étaient des professeurs relativement jeunes et nouveaux. Les moins expérimentés sont entrés dans des départements où la très grande majorité des professeurs avaient vécu toute l'histoire du département.

Trois types de départements sont évoqués par les participants. Les départements de type «collégial» fonctionnent en équipe globale et les pratiques de collégialité y sont présentes ou même très développées. Dans ces départements, les relations de coopération dominent. Non qu'il n'y ait pas de conflits possibles, mais une régulation est à l'œuvre. On recherche l'équité ; les débats se font et les divergences sont possibles. Dans ce type de département, soulignent les participants (2a, 5a, 6b, 7b, 9, 11b), on retrouve plus d'accueil et d'intégration des nouveaux, plus de soutien mutuel, plus d'ouverture aux initiatives individuelles et aux expérimentations, plus d'occasions de discuter et de débattre.

À l'opposé, certains départements fonctionnent sans cohésion. Ce sont les départements de type «atomisé». Les interactions sont réduites, les débats sont évités. Le département est vécu comme un lieu administratif relativement indifférent (7a, 14, 16). On y retrouve peu d'accueil et d'intégration des nouveaux. L'apprentissage se fait en solitaire. «Personne ne te donne d'indices, personne ne te donne de techniques. J'aurais aimé que quelqu'un me dise : comment ça va dans ta pédagogie ? (...) » (16)

D'autres départements sont divisés par des conflits momentanés ou durables : conflits de personnalité, d'intérêts, d'idéologies,... (4, 5b, 6a, 6b, 7b, 13, 14). Un professeur nouveau ou plus ancien peut alors se trouver rejeté, dissident. L'ac-

cueil, l'intégration et le soutien sont affectés, de même que l'ouverture aux initiatives. Les nouveaux ont de la difficulté à s'y faire une place.

Le département ne constitue pas toutefois une donnée constante, même pour les participants qui appartiennent au même département depuis leurs débuts au collégial. La taille, la composition, la culture des départements se modifient. Ces changements peuvent être suffisamment importants pour qu'un fonctionnement plus collégial s'installe là où il y avait atomisation ou conflit ou, au contraire, pour que la cohésion s'émousse et fasse place à l'indifférence, etc.

Pour quelques participants, depuis leurs débuts, le département a été et demeure un lieu de collégialité (1, 2a, 2b, 5a, 11b, 15). Ils apprécient leur département et se sont sentis épaulés à leurs débuts et au cours des étapes suivantes. Trois d'entre eux signalent toutefois que le département ne peut répondre à tous leurs besoins de développement professionnel. Quand leurs intérêts ou leurs besoins touchaient davantage le «comment enseigner» que la matière d'enseignement, ils ont cherché des ressources à l'extérieur du département.

Trois autres professeurs qui vivent actuellement dans un département collégial racontent une période où le département a vécu des conflits. Notamment, ces conflits étaient amenés par une croissance rapide du département avec les pressions qui s'ensuivent pour une modification des règles du jeu. Le conflit a été résolu suite à une période émotivement difficile pour plusieurs. Ces professeurs avaient reçu du soutien à leurs débuts ; le département n'était pas divisé alors. Au moment du conflit, ils ont été impliqués activement dans la résolution de la crise de croissance. Ce fut une occasion d'apprendre à concevoir et à faire accepter des modes de fonctionnement pour faire évoluer la situation vers plus d'équité et de collaboration (5b, 6b, 7b).

Trois professeurs ont vécu la majorité de leurs étapes dans un département sans cohésion (7a, 14, 16). La majeure partie du temps, ils se sont tenus à une certaine distance du département, au sens où ils n'y échangent pas sur des questions pédagogiques. Pour deux personnes entrées sans préparation, les débuts ont été solitaires et difficiles. La troisième avait déjà, à ses débuts, une formation et de l'expérience. Il trouve un groupe d'échange en poursuivant une formation universitaire en pédagogie. Il se perfectionne et cherche à expérimenter. Quand le département devient plus collégial, il travaille en équipe. Les deux autres poursuivent plutôt leur développement en solo, mais dans une grande complicité

avec les étudiants. Deux professeurs de ce groupe s'investissent également longtemps dans un perfectionnement disciplinaire.

Trois autres professeurs ont vécu plusieurs étapes, dont celle des débuts, dans un département divisé, dont le fonctionnement était peu démocratique ou transparent (4, 6a, 13). Ils se sont retrouvés comme en surveillance ou en situation de faute appréhendée. Ils ont reçu peu de validation des collègues du département. Le perfectionnement disciplinaire est entrepris dans une recherche d'échange, d'appartenance, de consolidation. Particulièrement pour deux de ces professeurs, il a été difficile de bâtir une confiance. Ces personnes ont fini par trouver une forme de soutien affectif à l'extérieur du département, tard. À l'opposé, des professeurs ayant fait leurs débuts dans un département collégial et ayant développé une certaine confiance durant leurs débuts ont réussi à poursuivre leur développement à partir de ces acquis lorsqu'ils se sont retrouvés par la suite dans des départements atomisés ou divisés.

Cette analyse fait ressortir le rôle positif des départements de type collégial dans le développement professionnel des enseignants particulièrement à la période des débuts. Toutefois, certains exemples le montrent, la collégialité du département est aussi le résultat des modes d'interaction des professeurs qui en font partie. En prenant des initiatives pour développer un fonctionnement collégial dans leur département, certains professeurs ont cherché à exercer une influence sur leur contexte de pratique et à se donner de meilleures conditions de développement.

Le Tableau 4.8 présente les caractéristiques des départements de type collégial. En plus d'offrir davantage de soutien aux nouveaux enseignants, ils se caractérisent par des pratiques de collégialité, plus d'occasions de travail en équipe, des modes de fonctionnement établis qui favorisent le respect des différences individuelles et l'exercice des responsabilités collectives.

Dans ces départements, les échanges informels sont fréquents et portent plus souvent sur des questions professionnelles. Dans les autres types de département, les échanges informels sont limités et les échanges pédagogiques peu fréquents. Or, l'importance de l'intégration à la vie du groupe ou d'un sous-groupe, à ses lieux d'échanges informels quotidiens, spontanés, au partage de matériel, est soulignée par la très grande majorité des participants. Cette importance vaut pour l'apprentissage à toutes les étapes de la vie professionnelle.

Tableau 4.8 Caractéristiques des départements de type «collégial» qui ont une influence sur l'apprentissage professionnel

Caractéristiques	Dimensions
<i>Pratiques de collégialité</i>	<ul style="list-style-type: none"> Contacts et échanges informels réguliers Consultation des collègues en cas de difficultés avec des étudiants Interenseignement Interobservation Ouverture aux projets et aux expérimentations Débats sur la matière et sur la pédagogie
<i>Travail d'équipe</i>	<ul style="list-style-type: none"> Possibilité de faire équipe Équipes à l'oeuvre au département Projet pédagogique départemental
<i>Modes de fonctionnement</i>	<ul style="list-style-type: none"> Principes de distribution de tâche autres que l'ancienneté Norme favorisant les échanges et le travail d'équipe Norme favorisant l'entente sur les objectifs et la liberté des moyens Discussion ouverte des problèmes pédagogiques communs Stratégie de recherche de solution aux frictions
<i>Soutien aux nouveaux enseignants</i>	<ul style="list-style-type: none"> Accueil Offre explicite d'aide Accès au matériel Encadrement informel ou plus formel

Les échanges informels peuvent constituer une forme de consultation ou y conduire. Souvent, on fait appel aux collègues ayant déjà donné le cours. Moins souvent, on consulte les collègues quand on vit une situation délicate ou conflictuelle avec des étudiants. Certains soulignent l'importance du soutien psychologique apporté dans ce contexte d'échanges informels. Quelquefois c'est le soutien pédagogique qui serait nécessaire (trucs, stratégies), soulignent certains (2b, 4, 5a).

Dans les départements de type collégial, il y a davantage de travail d'équipe (1, 2a, 5a, 5b, 6b, 9). Dans certains cas, des projets pédagogiques départementaux

émergent (2a, 9). L'interenseignement et l'interobservation ont été mentionnés, quoique plus rarement. Dans quelques cas, l'interobservation est favorisée par le travail en salle commune (5b, 9).

Les débats de fond menés dans un esprit d'ouverture aux différents points de vue sont un lieu d'apprentissage dans les départements de type collégial. Le choc des idées, les arguments qui forcent à remettre des conceptions ou des pratiques en question, l'ouverture à des points de vue procédant d'autres disciplines et d'autres expériences sont invoqués comme occasions d'apprentissages importants par plusieurs (5a, 5b, 7b, 11b, 13).

Des modes de fonctionnement vécus comme favorables au développement professionnel se retrouvent dans les départements de type collégial. Dans les départements atomisés, il arrive plus souvent que la gestion collective du département s'exerce sur un mode «laisser faire». Les droits acquis s'exercent ; les responsabilités communes sont tenues à un minimum. Dans les départements qui vivent des conflits, la situation est peu favorable au développement de règles communes de fonctionnement.

Notamment, les règles départementales qui président à la distribution des tâches ont un impact sur le développement professionnel (5a, 5b, 6b, 7a, 11b). Dans les départements de type collégial, on retrouve des règles qui assurent que les nouveaux ne donnent pas des cours qu'ils seront seuls à donner et qu'ils pourront compter sur un appui (11b). Des participants ont également souligné le rôle des règles qui favorisent l'accès de tous les professeurs au répertoire de cours du département, tout en tenant compte de l'importance d'une certaine continuité pour permettre à un professeur de développer le cours et de se développer dans ce processus (5a, 5b).

Le département exerce une influence sur les conditions de développement professionnel par les normes qu'il véhicule concernant la pratique professionnelle. Les normes que les participants ont citées comme favorables à leur développement représentent des attentes de collégialité (5a, 5b, 6b, 7b, 9, 11b). Elles concernent, par exemple : le travail d'équipe pour la répartition des contenus entre les cours et pour la construction des cours ; la concertation et la continuité entre les cours ; l'approbation collective des plans de cours ; l'harmonisation des évaluations ; le soutien des collègues lorsque des étudiants font des commentaires négatifs à l'endroit d'un professeur. Les départements qui fonctionnent sur un

mode collégial sont favorables à la liberté académique et à l'expérimentation ; ils permettent ou encouragent les initiatives. Plusieurs soulignent que les normes favorisent l'échange sans qu'il y ait d'obligation d'uniformité. « On aurait mal vécu avec quelqu'un qui nous aurait privé de ses idées, de sa contribution. On cherchait la meilleure idée à expérimenter mais, ce choix fait, chacun restait libre de le mettre en œuvre. » (5a)

L'établissement de modalités pour l'intégration des nouveaux favorise l'apprentissage de ceux-ci, il donne aussi l'occasion aux plus expérimentés d'analyser leur expérience de débutant, de se questionner sur la façon de faire servir leur expérience aux collègues tout en respectant leur cheminement différent (7b, 16). Dans les départements de type collégial, l'aide est explicitement offerte aux nouveaux professeurs, de même qu'on leur facilite l'accès aux documents et au matériel pédagogiques développés par les collègues.

Au delà des différences de fonctionnement entre les types de départements, certaines caractéristiques d'ensemble apparaissent. Par exemple, les échanges formels portent le plus souvent sur la planification et la préparation des cours et, à l'occasion de ce travail, sur la culture des étudiants et les règles de fonctionnement au collégial. Les évaluations des apprentissages sont le deuxième objet en importance des échanges formels. Par ailleurs, ces échanges portent plus rarement sur la prestation des cours, sur le vécu de cette prestation, sur l'apprentissage de la profession d'enseignant, sur la pédagogie, entendue au sens large comme le domaine du *comment on enseigne*. En fait, les échanges formels semblent concerner davantage les aspects plus instrumentaux (plus formalisables) du savoir enseigner au collégial : la planification, l'organisation du cours et des laboratoires, le matériel pédagogique, les travaux à donner, les évaluations, le niveau de difficulté, la quantité de travail. Les aspects interpersonnels et personnels de l'enseignement sont beaucoup moins souvent l'objet explicite de ces échanges.

On note également qu'il y a peu de règles formelles sur certains aspects du développement professionnel. Par exemple, peu de participants mentionnent des attentes départementales relativement au perfectionnement disciplinaire ou pédagogique. Dans certains départements le perfectionnement pédagogique est valorisé, et dans d'autres il est peu valorisé ou ignoré.

Des normes explicites relatives à l'engagement dans les tâches collectives au département et à l'activité professionnelle à l'extérieur sont rarement mentionnées. Les interventions du département face à des professeurs en difficulté ou à des professeurs délinquants (relativement à leurs obligations professionnelles) ne sont pas balisées. Elles constituent un apprentissage difficile pour ceux qui sont plongés dans une situation de cet ordre.

Contexte collégial

Les participants réfèrent relativement peu au contexte institutionnel du collège pour expliciter les circonstances de leur apprentissage professionnel. Ce contexte semble un cadre assez lointain pour certains. Des professeurs ont toutefois souligné que certains aspects du cégep ayant changé avec les années sont en lien avec le contexte d'apprentissage. L'expérience des participants s'échelonne du début des années 70 à maintenant, donc presque depuis la création des cégeps en 1968. De décennie en décennie, ce contexte a changé.

De façon générale, les années 70 sont synonymes, pour les participants, d'une atmosphère de liberté dans les collèges. Les expérimentations pédagogiques très libres sont possibles (6a, 7b). Les conséquences d'une expérimentation moins réussie ne semblent pas trop pesantes, ce qui constitue un encouragement à essayer. Cette liberté d'essayer caractérise les apprentissages des professeurs qui débutent durant cette période dans des départements où il n'y a pas d'aînés et guère de traditions (5a, 7b, 11a).

Les idéologies égalitaristes et la contre-culture présentes dans la société circulent aussi au cégep, influençant les choix des professeurs relativement aux buts poursuivis dans les cours, aux moyens d'évaluation des apprentissages utilisés de préférence (13). C'est aussi un contexte très stimulant tant il y a de nouveaux programmes à construire, et les professeurs, même inexpérimentés, sont appelés à en créer les cours (5a, 6b, 7b, 11a, 15). Ceci se traduit par la collégialité (5a, 11a, 15). L'insertion se déroule, en principe, dans les départements, mais elle peut être à peu près absente (6a, 7a, 16), intense et exigeante (5a, 13), chaleureuse et souple (7b).

Ceux qui ont vécu cette période des années 70 comme professeurs au collégial soulignent la diminution de l'expérimentation libre et l'importance décroissante des valeurs collectives (dont les valeurs égalitaristes, la démocratisation de

l'éducation) qui caractérisent la décennie 80 (7b, 13). Ces changements font en sorte que les professeurs qui arrivent osent moins expérimenter, le droit à l'erreur semblait moins évident.

Durant les années 80, les programmes se stabilisent un peu. Des manuels pédagogiques destinés au collégial apparaissent (6b, 7b). C'est la décennie de la montée, puis de la décroissance, de l'utilisation de l'audiovisuel et le début des APO (13). Des mouvements pédagogiques s'organisent. Ils mettent de l'avant l'évaluation formative, l'approche programme, la formation fondamentale et l'aide à l'apprentissage et se diffusent dans les collèges par l'entremise du perfectionnement et des journées pédagogiques. Ils viennent stimuler la réflexion de certains, donner forme à des intuitions, apporter le défi de nouveaux apprentissages (5a, 7b, 16). On voit apparaître des préoccupations pédagogiques plus palpables de la part de la direction des collèges : politiques pédagogiques relatives au plan de cours, à l'évaluation ; promotion de certaines pratiques ; évaluation de l'enseignement (5a, 7b, 14, 16).

Au cours des années 90, dans la suite du mouvement amorcé dans les années 80, le milieu est plus sensibilisé aux besoins des étudiants (5a). Les directions de collège ont des exigences plus précises sur le plan pédagogique (7b, 16). Les années 90 sont aussi marquées par le contexte de la réforme (promulguée en 1994) et des compressions budgétaires. Comprendre ce qui se passe au niveau du collège et du réseau collégial demande des connaissances qui échappent longtemps aux nouveaux (1, 2b). Des plus anciens déplorent que la réforme de l'enseignement collégial et l'approche par compétences soient présentées comme un dogme (5b, 13), que le temps à consacrer à l'appropriation de nouveaux moyens pour atteindre des fins qui ne sont pas l'objet de débats, s'accroît sans cesse (13). Dans ce contexte, le perfectionnement pédagogique peut apparaître à certains comme une entreprise visant l'uniformisation des moyens (13). En raison de l'accélération des révisions de programmes dans le secteur technique, la charge de travail est très lourde dans certains départements. Elle impose une mise à jour très exigeante sans ressources supplémentaires (7b, 16).

Enfin, l'augmentation du nombre de nouveaux professeurs est un phénomène des années 90. Des professeurs plus expérimentés sont sensibles aux besoins des nouveaux arrivants et ils s'impliquent pour faciliter leur apprentissage (5a, 7b, 16). Ceux-ci soulignent qu'au niveau du collège, il n'y a toujours que peu ou pas

de ressources ou de services pour soutenir les professeurs en période difficile ou pour les assister dans leur développement. Lorsque le département ne peut répondre à ces besoins, il y a un vide.

4.2.2 Les objets d'apprentissage

Dans la grille d'analyse (Tableau 4.2), les objets d'apprentissage désignent le «quoi» de l'apprentissage de la profession. Les objets de travail, de préoccupation, de questionnement des professeurs constituent leurs objets d'apprentissage. Ces objets, ils ont cherché à les maîtriser ou ils ont développé à leur endroit des façons de faire. Ce sont des questions auxquelles ils ont cherché réponse. Les obstacles, les difficultés rencontrées renvoient également à des objets d'apprentissage. Enfin, les objets s'incarnent dans des objectifs d'apprentissage poursuivis sciemment par les enseignants.

Ces objets d'apprentissage peuvent être de divers ordres : attitudes, concepts, comportements, faits, informations, gestes, méthodes. Ils peuvent appartenir au registre des savoirs, des savoir-faire, ou des savoir être. Ils renvoient à un contenu (tâches, personnes, matière d'enseignement, etc.).

Dans les récits des participants, les objets d'apprentissage se rapportent à la matière enseignée, à leurs tâches d'enseignants, mais aussi aux rapports sociaux constitutifs de la profession ainsi qu'à la connaissance de soi. Ces différents objets constituent autant d'aspects de la profession importants pour les professeurs. À toutes les étapes du développement professionnel, les professeurs ont construit des savoirs sur ces objets et de ces objets. Dans l'ensemble, d'une étape à l'autre, ils les abordent à partir de préoccupations qui évoluent.

Les propos relatifs aux objets d'apprentissage abondent dans les récits des participants. Ce thème regroupe le plus de propos dans le corpus des entrevues. Il a donc fallu procéder à des opérations importantes de réduction des données.

Dans l'analyse verticale de chaque récit, les énoncés relatifs aux objets d'apprentissage étaient regroupés à la fois en fonction des étapes d'apprentissage du professeur et en fonction de neuf objets principaux identifiés dans la grille d'analyse (voir Tableau 4.3). L'analyse transversale a consisté, pour chacun de ces objets, à regrouper tous les exemples d'apprentissage qui s'y rattachaient en fonction de trois moments du développement professionnel : les débuts, la deuxième étape et les étapes suivantes (regroupement des 3e et 4e étapes).

L'analyse thématique des exemples ainsi regroupés a fait émerger les dimensions principales de ces objets, sur lesquelles se concentraient les visées d'apprentissage des professeurs. Il en résulte une série de neuf matrices, chacune mettant en rapport les dimensions principales d'un objet avec les exemples d'apprentissage s'y rattachant, et ce, à trois moments du développement professionnel. Des exemples de ces matrices sont présentés en Appendice G.

Ces matrices ont donc servi à dégager deux types de résultats au sujet des objets d'apprentissage des professeurs. D'une part, elles ont permis d'identifier les dimensions de chaque objet qui, d'une étape à l'autre, étaient la cible des apprentissages des professeurs. Cette liste de dimensions donne alors un aperçu de la nature des savoirs recherchés par les professeurs, de la signification de ces objets pour eux. D'autre part, elles ont permis de faire ressortir, pour chaque étape, les préoccupations particulières à l'origine des apprentissages visés relativement aux objets et à leurs dimensions. On peut alors apercevoir comment l'objet d'apprentissage et ses dimensions principales s'appréhendent différemment d'une étape à l'autre.

La présentation de ces résultats procède en deux temps. Tout d'abord, nous explicitons la signification des objets d'apprentissages à partir de leurs dimensions, puis nous mettons en évidence la progression des apprentissages relatifs à chaque objet d'une étape à l'autre.

Les principaux objets d'apprentissage et leurs dimensions

Élaboré à partir de la série des matrices, le Tableau 4.9 présente pour chaque objet les dimensions qui apparaissent dans les apprentissages à toutes les étapes (au sens où à chaque étape des participants, plus ou moins nombreux, ont mentionné des apprentissages relatifs à ces dimensions). Celles-ci ressortent donc comme des facettes signifiantes de l'objet, des facettes permettant de le définir.

Soulignons que l'analyse des objets d'apprentissage et de leurs dimensions s'intéresse au contenu et aux visées des apprentissages des professeurs. Elle ne porte pas sur les résultats des apprentissages, même si elle peut apporter des indications à cet égard. En entrevue, les participants ne devaient pas établir des distinctions nettes entre buts visés et buts atteints.

Tableau 4.9 Les objets d'apprentissage des professeurs et leurs principales dimensions

Objets	Dimensions
<i>La matière enseignée</i>	La matière des cours La base de connaissances disciplinaires Le rationnel du choix des contenus
<i>La préparation des cours</i>	Les acquis et les besoins de formation des étudiants L'approche pédagogique globale du cours La définition des objectifs Le plan de cours La préparation des documents et du matériel didactiques La gestion du temps du cours et de son temps de préparation
<i>Les interactions avec les étudiants</i>	Les étudiants comme personnes La relation établie avec les étudiants L'interprétation des situations difficiles et les interventions appropriées
<i>L'enseignement en classe</i>	Les façons de mobiliser les étudiants Les façons de présenter la matière Les façons de faire participer les étudiants et de les mettre au travail La création d'un climat favorable à la participation Les règles de fonctionnement en groupe et leur application
<i>L'encadrement des étudiants</i>	Les modalités d'encadrement pour tous Les modalités particulières d'encadrement Le rôle et la responsabilité du professeur dans l'encadrement
<i>L'évaluation des apprentissages des étudiants</i>	La définition des critères Le choix des objets d'évaluation La stratégie globale d'évaluation L'élaboration des instruments d'évaluation La communication avec les étudiants à propos de l'évaluation Le rôle et la responsabilité du professeur en rapport avec l'évaluation

Objets	Dimensions
<i>Les interactions avec les collègues</i>	Les collègues comme professeurs Les modes d'interaction avec les collègues Le travail en équipe disciplinaire Les collaborations au-delà du département Leadership et assistance pédagogiques aux collègues
<i>La profession enseignante, réalité sociale</i>	Le collège et son fonctionnement Les modes de participation à la vie collégiale Le département et son fonctionnement Les modes de participation à la vie départementale Les responsabilités du professeur au collégial Une conception de la profession comme réalité sociale
<i>Soi-même comme professeur</i>	Les atouts individuels pour le travail de professeur Les difficultés personnelles rencontrées Des caractéristiques personnelles qui influent sur l'apprentissage professionnel La conscience développée de son cheminement professionnel Le rapport entretenu avec la profession et le sentiment d'appartenance

Nous dégageons donc dans cette section, à partir des récits des professeurs, des aspects de la profession enseignante qui ressortent comme objets sur lesquels des savoirs nécessaires ont été recherchés en cours de pratique. L'évolution des pré-occupations d'une étape à l'autre témoigne toutefois d'une progression des apprentissages.

Le Tableau 4.9 présente les savoirs recherchés par les professeurs en regard de neuf objets principaux. Il permet de dégager la signification que prennent pour eux ces objets d'apprentissage de la profession. Aux fins de la présentation qui suit, les neuf objets d'apprentissage du Tableau 4.9 sont regroupés sous les rubriques suivantes :

1. la matière enseignée ;
2. les tâches d'enseignant ;
3. les rapports sociaux constitutifs de la profession ;
4. soi-même comme enseignant.

La matière enseignée

La matière enseignée ne fait pas référence uniquement aux savoirs disciplinaires eux-mêmes, bien que ceux-ci constituent une dimension importante. Il s'agit également de savoirs sur la matière d'enseignement en tant qu'objet distinct, objet constitué pour l'enseignement, et aussi de savoirs relatifs au choix des contenus disciplinaires qui vont devenir des contenus d'enseignement. La matière des cours apparaît clairement comme un objet d'apprentissage différent des connaissances disciplinaires elles-mêmes, puisque les professeurs disent se réapproprier, adapter, compléter, reconstruire des connaissances pour composer et maîtriser la matière de leurs cours.

La discipline ou la spécialité enseignée constitue également un objet d'apprentissage tout au long des années de pratique. Que ce soit par des formations ou des apprentissages personnels visant une spécialisation plus poussée ou une respecialisation, par l'étude de sa discipline ou de disciplines connexes, les professeurs approfondissent des savoirs disciplinaires, les complètent, les mettent à jour.

Le choix et l'organisation des contenus sont des activités par lesquelles la matière du cours est constituée. Une dimension importante des apprentissages relatifs à la matière concerne donc ces activités et les savoirs qui les sous-tendent. Les apprentissages qui touchent le choix et l'organisation des contenus se rattachent à l'intégration à un niveau supérieur des savoirs à enseigner. «Réorganiser sa pensée sur la matière permet de trouver un nouveau sens, un nouveau fil conducteur qui permet d'élaguer» (13).

Les tâches d'enseignant

Les tâches d'enseignant comme objets d'apprentissage sont les savoirs nécessaires à la préparation des cours, à l'enseignement en classe (en laboratoire pour plusieurs, en stage dans certains cas), à l'encadrement des étudiants et à l'évaluation de leurs apprentissages. Ces objets apparaissant dans les récits des professeurs reflètent les différentes phases de l'enseignement : la phase préactive (préparation), la phase active (enseignement et encadrement) et la phase post-active (évaluation).

La préparation des cours

Dans l'ensemble, les dimensions de cet objet ciblées par les participants rendent manifeste le travail de conception effectué par le professeur du collégial en vue de préparer ses cours. La dimension « approche pédagogique globale » a été construite pour tenir compte du développement des conceptions pédagogiques qui président au travail de préparation. La préparation d'un cours origine d'un projet alimenté par ces conceptions.

Également, la dimension « acquis et besoins de formation des étudiants » fut construite pour expliciter la visée des apprentissages faits par les professeurs pour préparer leurs cours en fonction des clientèles spécifiques et diversifiées auxquelles ils s'adressent. Le travail de conception est manifeste aussi dans la définition d'objectifs et dans la création du matériel didactique.

L'enseignement en classe

Les dimensions ayant émergé reflètent les deux ordres de réalité dont le professeur prend charge lorsqu'il donne un enseignement en classe : le travail sur la matière à apprendre et les interactions dans le groupe. Les dimensions visées par les apprentissages des professeurs font apparaître une cible commune : apprendre à assumer simultanément ces deux aspects, le travail sur les contenus à apprendre ne pouvant se faire que dans une interaction engageant les étudiants. Pour les professeurs, l'enseignement en classe ne se résume pas à présenter la matière, mais inclut des activités de préparation des étudiants aux apprentissages et d'autres les conduisant à s'approprier activement la matière.

L'encadrement des étudiants

Dans le processus de travail des enseignants, l'encadrement des étudiants s'avère un prolongement de l'enseignement. Une partie des apprentissages relatifs à l'encadrement a trait aux moyens par lesquels le professeur peut structurer le travail à effectuer par les étudiants en dehors de la classe. C'est la dimension « encadrement pour tous » dans le Tableau 4.9. Une autre partie des apprentissages liés à l'encadrement touche les approches utilisées avec des étudiants ayant des besoins particuliers. Il s'agit le plus souvent d'étudiants aux prises avec des difficultés, mais il peut aussi s'agir d'encadrement offert à des étudiants performants dans le cadre d'activités d'enrichissement (parascolaires).

L'encadrement individualisé se confond partiellement avec la consultation du professeur à son bureau par les étudiants. Or, cette consultation ne porte pas que sur l'apprentissage de la matière. Les savoirs recherchés par les professeurs quant au travail d'encadrement visent donc aussi dans une certaine mesure leur intervention auprès d'étudiants dont les problèmes ou les demandes débordent la matière d'enseignement. Une dimension spécifique des apprentissages reliés à l'encadrement touche la conception élaborée par le professeur de son rôle dans l'encadrement et sa compréhension du partage de responsabilités avec d'autres intervenants au collège à cet égard.

L'évaluation des apprentissages des étudiants

Les dimensions qui ressortent des apprentissages poursuivis par les professeurs mettent en relief le processus de travail que nécessite l'évaluation, à savoir la définition des critères, le choix des objets d'évaluation, l'élaboration d'instruments. Certains apprentissages des professeurs ont à voir par ailleurs avec l'utilisation des différents types d'évaluation, le poids accordé à différents travaux, etc., à l'intérieur d'une stratégie globale d'évaluation des apprentissages dans un cours.

Les apprentissages des professeurs concernant l'évaluation comportent des aspects relativement techniques et rationnels. Il s'agit d'apprentissages qui permettent de procéder avec plus de rigueur à la définition des exigences et à la confection des outils. Toutefois, certaines dimensions laissent voir que les professeurs sont aux prises avec des questions d'un ordre autre que technique, qu'il s'agisse des façons de communiquer les résultats d'évaluation aux étudiants, particulièrement les mauvais résultats, ou qu'il s'agisse de diverses questions d'équité requérant une réflexion de l'enseignant sur les responsabilités qu'il assume seul et sur celles qu'il partage avec d'autres en matière d'évaluation.

Les rapports sociaux constitutifs de la profession

Ces rapports sociaux jouent un rôle important dans l'apprentissage de l'enseignement. Ils figurent parmi les objets et parmi les modalités d'apprentissage.

Les interactions avec les étudiants

Les interactions avec les étudiants constituent un objet important. L'analyse des dimensions associées à l'apprentissage de chacune des tâches d'enseignement montre que même celles qui s'exercent en l'absence des étudiants (préparation, évaluation) se vivent dans une interaction symbolique et anticipée avec eux. En préparant ses cours, le professeur utilise des savoirs sur les acquis et les besoins spécifiques des étudiants. Lorsqu'il évalue les apprentissages, il se préoccupe de la façon de communiquer les résultats aux étudiants et des implications éthiques de ses décisions.

Toutefois, les types d'apprentissage recherchés par les professeurs révèlent que la relation avec les étudiants constitue un objet d'apprentissage qui n'est pas seulement fonction de l'exercice des tâches. Au delà de leurs caractéristiques d'apprenants, ce sont les caractéristiques des étudiants comme personnes qui font aussi l'objet des apprentissages des professeurs. Au delà de la relation établie avec les étudiants pour leur apprendre une matière, il existe une relation établie avec eux comme personnes. Le développement, la nature, les implications de cette relation sont l'objet de questionnement et d'apprentissage pour les professeurs.

Les rapports avec les étudiants comportent aussi leur part de difficultés. Dans certains cas, ces difficultés atteignent la personne du professeur dans ses aspects vulnérables. Les apprentissages liés à l'interprétation de situations émotivement difficiles dans les rapports avec les étudiants et ceux liés aux façons de composer avec ces situations jouent un rôle important dans le développement professionnel des professeurs.

Les interactions avec les collègues

Les rapports avec les collègues constituent également un objet d'apprentissage pour les professeurs, notamment parce que certains rôles joués avec, ou encore envers, les collègues font partie intégrante de l'exercice de la profession. Dans les récits de professeurs, les collègues eux-mêmes comme personnes, mais surtout comme professeurs, constituent un objet d'apprentissage. Quelle sorte de professeurs sont mes collègues ? Comment évoluent-ils dans la profession ? Dans quelle mesure sont-ils pour moi des modèles ? De quels collègues suis-je plus proche par mes pratiques, par mes choix ? Les collègues comme professeurs sont

un objet d'apprentissage parce qu'ils sont un point de référence constant, un point de comparaison, éventuellement une source d'inspiration. Dans leur développement professionnel, les professeurs prennent en compte leur connaissance des pratiques de leurs collègues.

Les modes d'interaction avec les collègues sont aussi objet d'apprentissage. Dans le milieu de l'enseignement collégial, quelles sont les façons d'interagir entre collègues ? Des savoirs et des savoir-faire doivent être développés pour participer à divers types d'interaction. Ces savoirs s'exercent dans les interactions informelles, dans le travail d'équipe, ainsi que dans les situations d'interaction plus formelles. Une large partie des interactions se déroulent avec les collègues du département mais plusieurs professeurs ont fait part de collaborations établies avec des collègues d'autres départements ou d'autres collègues.

Les professeurs ont parlé de différents savoirs à développer pour interagir avec les collègues, par exemple : savoir défendre ses idées, argumenter, débattre, éventuellement assumer une position divergente. Dans le travail en équipe, il s'agit de savoir assumer la responsabilité de certains travaux, savoir autant critiquer le travail d'autrui que recevoir la critique.

Dans un autre registre, des professeurs ont mentionné la capacité de consulter les autres et de faire part de leurs difficultés et celle de parler de leur pratique de façon ouverte. Par ailleurs, des professeurs ont parlé de la capacité à se situer face à des plus expérimentés ainsi que de l'autonomie acquise par rapport aux collègues occupant une position d'autorité. Bref, les modes d'interaction avec les collègues font appel à un ensemble d'habiletés et de capacités qui permettent de susciter des échanges et d'y participer activement. Aussi, il s'agit finalement d'habiletés à exercer un leadership pédagogique auprès de collègues et à leur apporter une assistance professionnelle.

La profession enseignante, réalité sociale

La profession comme réalité sociale ressort comme autre objet d'apprentissage des professeurs lié aux rapports sociaux vécus dans le travail. En regard de cet objet, les professeurs font mention d'apprentissages reliés à la connaissance du contexte d'exercice de la profession. Les dimensions servant de cibles à ces apprentissages concernent le contexte du collège, du département, de même que les responsabilités individuelles et collectives qui se rattachent à la profession.

Les dimensions concernant le collège incluent tout ce qui fait la culture du collège et du collégial : spécificité du collégial dans le système d'éducation ; fonctionnement du réseau collégial; structure organisationnelle du collège ; ressources ; politiques pédagogiques ; positions syndicales. Les dimensions visées par les apprentissages impliquent la connaissance de cette culture et les savoirs nécessaires pour participer à la vie collégiale dans ses aspects plus formels.

Également, les apprentissages visés incluent une connaissance du département comme lieu social et organisationnel : les responsabilités du département, ses politiques, les normes et les pratiques acceptées, les traditions. Ils concernent aussi des habiletés pour participer à la vie départementale et y assumer des responsabilités (coordination des enseignements, solution de problèmes divers, sélection et évaluation des professeurs, coordination départementale). Les savoirs reliés à la participation incluent ceux qui permettent d'exprimer ses choix et ses positions et d'intervenir dans le groupe pour proposer et faire cheminer des idées, des changements, des projets. Les capacités liées à l'exercice de responsabilités incluent la façon de créer un climat de confiance, de susciter des remises en question, de formuler des problèmes pour qu'ils trouvent plus facilement solution.

Enfin, les autres dimensions visées par les apprentissages concernent la profession elle-même et notamment les responsabilités du professeur. Quelles sont ses responsabilités individuelles ? Quelles responsabilités partage-t-il avec d'autres ? Quels sont les aspects du travail où s'exerce sa marge d'autonomie ? Quels sont ceux à propos desquels il lui faut s'harmoniser avec les collègues? Les apprentissages ciblés par les professeurs en rapport avec la profession portent sur la responsabilité sociale de l'enseignant dans le cadre du programme mais aussi sur la responsabilité face aux enjeux organisationnels et aux enjeux de la profession et du développement professionnel, face aussi aux enjeux plus larges de l'éducation. Ces différents apprentissages liés à la profession en tant qu'elle s'insère dans un ensemble de rapports au sein de divers contextes sociaux ont, comme versant personnel, l'élaboration d'une conception de la profession. Celle-ci reflète des choix et des valeurs que le professeur veut prendre en compte. Ces apprentissages concernent finalement les caractéristiques de la profession et les savoirs nécessaires pour l'exercer.

Soi-même comme professeur

Les apprentissages des professeurs ont également pour objet leur propre personne, telle qu'elle se révèle à eux dans l'exercice de la profession, de même que leur évolution personnelle et professionnelle. L'identification des attitudes, des habiletés, des talents personnels contribuant à leur pratique professionnelle de même que l'identification de zones de difficulté personnelle entraînant des problèmes dans l'enseignement s'avèrent des apprentissages importants pour les professeurs. Cette connaissance de soi influence leur décision de s'engager dans l'enseignement et leur démarche de développement professionnel. Une dimension de cette connaissance de soi se rapporte à la conscience tant du chemin parcouru dans son apprentissage professionnel que des caractéristiques personnelles ayant orienté la trajectoire. Cette connaissance du chemin parcouru de même que l'examen des changements survenus et des constantes forment la base de l'identité professionnelle.

L'évolution des apprentissages au cours des étapes

Second tableau synthèse élaboré à partir des données sur les objets d'apprentissage, le Tableau 4.10 présente, en regard des neuf objets identifiés dans le Tableau 4.9, un aperçu des apprentissages particuliers reliés à chaque étape. Le Tableau 4.10 permet d'identifier pour chaque étape des préoccupations particulières à l'origine des apprentissages visés à propos des différents objets. Les commentaires suivants visent à faire ressortir l'évolution qui apparaît dans la façon dont les objets sont appréhendés d'une étape à l'autre.

La matière enseignée

La matière du cours se situe au coeur 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)

Tableau 4.10 Principaux apprentissages visés par les professeurs à trois moments du développement professionnel

Objets	Apprentissages visés		
	Débuts	2e étape	3e-4e étapes
<i>La matière enseignée</i>	<p>Maîtriser la matière des cours</p> <p>Comblar les lacunes de sa formation disciplinaire</p>	<p>Maîtriser la matière des nouveaux cours</p> <p>Consolider sa maîtrise disciplinaire</p> <p>Approfondir le choix des contenus</p>	<p>Maîtriser la matière des nouveaux cours</p> <p>Se tenir à jour ou se ressourcer dans sa discipline</p> <p>Approfondir le choix des contenus et la réflexion didactique</p>
<i>La préparation des cours</i>	<p>Identifier le niveau des étudiants</p> <p>Choisir, définir, une approche</p> <p>Préparer les documents et trouver du matériel ; «se préparer»</p>	<p>Adapter les cours à diverses clientèles</p> <p>Expérimenter différentes approches</p> <p>Prendre en compte le programme et les politiques institutionnelles</p> <p>Créer des exercices et du matériel</p>	<p>Analyser les acquis et les difficultés</p> <p>Prendre en compte le processus d'apprentissage</p> <p>Repenser, redéfinir les objectifs de formation</p> <p>Créer des outils didactiques</p>
<i>Les interactions avec les étudiants</i>	<p>Connaître les étudiants</p> <p>Établir de bons contacts. Se situer ni trop proche ni trop loin</p> <p>Interpréter le manque d'intérêt et les réactions négatives</p>	<p>Connaître et comprendre de nouvelles clientèles</p> <p>Interpréter le manque d'intérêt et les réactions négatives</p>	<p>Comprendre les problèmes des étudiants, leur développement personnel</p> <p>Être plus proche des étudiants. Jouer un rôle d'éducateur</p> <p>Interpréter le manque d'intérêt et les réactions négatives</p> <p>Développer de nouvelles capacités de communication</p>
<i>L'enseignement en classe</i>	<p>Susciter l'intérêt, l'attention</p> <p>Bien présenter la matière</p> <p>Favoriser les interventions, les questions des étudiants</p> <p>Être à l'aise devant un groupe</p> <p>Établir et appliquer des règles de fonctionnement</p>	<p>Questionner les étudiants individuellement</p> <p>Résoudre des problèmes de discipline</p> <p>Organiser le travail des étudiants en classe</p>	<p>Mobiliser les étudiants</p> <p>Limiter à l'essentiel la quantité de contenu présentée</p> <p>Intégrer la participation des étudiants</p> <p>Être présent au groupe</p> <p>Assurer la discipline en souplesse</p> <p>Donner des exercices qui font réfléchir et apprendre</p>

Objets	Apprentissages visés		
	Débuts	2e étape	3e-4e étapes
<i>L'encadrement des étudiants</i>	<p>Structurer le travail personnel des étudiants</p> <p>Donner de l'aide individuelle</p> <p>Connaître les ressources pour les étudiants en difficulté</p>	<p>Intervenir auprès d'étudiants en difficulté</p>	<p>Structurer son approche et développer des outils</p> <p>Expérimenter des formes d'encadrement adaptées à différents groupes</p> <p>Analyser les limites de son action auprès des étudiants en difficulté</p>
<i>L'évaluation des apprentissages</i>	<p>Situer le niveau des exigences</p> <p>Faire correspondre l'évaluation aux objectifs poursuivis</p> <p>Varié les moyens utilisés</p>	<p>Vérifier la correspondance entre les objectifs, le contenu enseigné et l'évaluation</p> <p>Expérimenter différentes stratégies d'évaluation</p> <p>Améliorer les façons de communiquer avec les étudiants à propos de l'évaluation (avant et après)</p>	<p>Améliorer la pertinence et la précision des critères</p> <p>Améliorer la pertinence du choix des instruments, la clarté et la précision des consignes</p> <p>Expérimenter l'évaluation formative</p> <p>Analyser la signification pour l'enseignement des résultats de l'évaluation</p> <p>Réflexion sur les responsabilités du prof en évaluation</p>
<i>Les interactions avec les collègues</i>	<p>Connaître ses collègues</p> <p>Consulter ses collègues</p> <p>S'insérer dans le groupe (département)</p> <p>Exprimer son point de vue dans le groupe</p>	<p>Développer de nouvelles collaborations</p> <p>Exprimer son point de vue dans les débats, argumenter</p> <p>Faire ses preuves auprès du groupe en relevant des défis</p> <p>Prendre l'initiative de discussion ou de perfectionnement visant la solution de problèmes pédagogiques qui touchent tout le groupe</p>	<p>Développer son réseau de relations hors du département et du collège</p> <p>Acquérir de l'autonomie par rapport aux figures d'autorité ou d'influence dans le département</p> <p>Échanger de façon plus ouverte sur sa pratique avec des collègues</p> <p>Élaborer des projets pédagogiques et y associer des collègues</p> <p>Animer une réflexion pédagogique dans un groupe</p> <p>Jouer un rôle de «mentor» (assistance, supervision, formation)</p>

Objets	Apprentissages visés		
	Débuts	2e étape	3e-4e étapes
<i>La profession enseignante, une réalité sociale</i>	<p>Comprendre le cadre d'exercice de ses responsabilités professionnelles : responsabilités individuelles, partagées, départementales, etc.</p> <p>Se familiariser avec la culture organisationnelle et départementale</p> <p>Saisir la spécificité de l'ordre d'enseignement collégial</p>	<p>Analyser les problèmes éthiques inhérents aux rapports avec les étudiants et aux responsabilités partagées avec les collègues</p> <p>Réflexion sur les exigences de la profession en termes de compétences disciplinaires et pédagogiques</p> <p>Intervenir dans les réunions départementales</p> <p>Participer à des comités du collège ou du réseau collégial</p>	<p>Amener des changements dans les pratiques départementales</p> <p>Assumer la responsabilité de la coordination départementale</p> <p>Défendre des positions départementales ou syndicales dans des instances du collège</p> <p>Réflexion sur les conditions d'apprentissage de la profession</p>
<i>Soi-même et la profession d'enseignant</i>	<p>Découvrir ses atouts personnels et ses zones de difficultés pour la pratique de l'enseignement</p>	<p>Analyser ses difficultés</p> <p>Tenir compte de ses atouts dans ses choix</p> <p>Découvrir des enjeux de développement personnel et professionnel qui sont liés</p>	<p>Modifier des attitudes pour surmonter des difficultés dans l'enseignement</p> <p>Prendre conscience de ses motivations à enseigner et de son cheminement dans la profession</p>

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 3e et à la 4e 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 tâches d'enseignant

La préparation des cours

Dans les débuts, les participants butent sur des caractéristiques des étudiants qu'ils n'avaient pas prévues. «La clientèle était beaucoup moins proche du niveau universitaire que je l'avais cru.» (5b) «Je n'étais pas préparée aux étudiants réels d'aujourd'hui. Je m'attendais à retrouver chez eux la même révolte que j'avais vécue face aux injustices sociales.» (2a) Par la suite, ils cherchent à tenir compte de leur connaissance des différentes clientèles dans la préparation des cours. Enfin, durant la 3e et la 4e période, les préoccupations des professeurs se rattachent à une analyse plus stratégique des caractéristiques des étudiants ayant un impact sur l'apprentissage.

Les approches pédagogiques mises en œuvre évoluent avec leur mise à l'essai. Elles tirent leur origine, selon les cas, de traditions disciplinaires, de choix idéologiques ou pratiques, de l'exemple de collègues et, pour certains, de la formation pédagogique. D'une étape à l'autre, les fondements sur lesquels s'appuient ces conceptions prennent en compte l'expérience acquise et celle des collègues (2e étape), de même que des connaissances plus précises sur l'apprentissage et une réflexion sur les buts de la formation (3e-4e étapes).

À l'étape des débuts, seuls deux professeurs ayant reçu des commentaires d'un conseiller pédagogique relatent des apprentissages reliés aux objectifs ou au plan de cours. Lors des étapes subséquentes, les apprentissages reliés au plan de cours sont plus présents et concernent sa rigueur.

La préparation immédiate des cours et la gestion du temps requièrent beaucoup d'apprentissages lors de la période des débuts. Les notes avec lesquelles on va entrer en classe se voient notamment accorder une grande importance. «Ma préoccupation, c'était d'avoir suffisamment de notes de cours, ma matière bien préparée, ma séquence bien énoncée. Puis, j'en avais toujours trop mais j'étais contente d'en avoir trop.» (16) Préparer son cours, c'est aussi «se préparer». Par la suite, les apprentissages visent davantage le matériel didactique. À la deuxième étape, l'accent est mis sur le fait de disposer d'exercices permettant aux étudiants d'être actifs et au professeur de faire face aux imprévus. Aux éta-

pes suivantes, le défi de faire apprendre alimente le développement de matériel didactique plus rodé ou qu'on cherche à formaliser.

L'enseignement en classe

À l'étape des débuts, pour préparer les étudiants aux apprentissages, les professeurs cherchent des moyens de susciter l'attention et l'intérêt tandis qu'aux étapes suivantes, ils développent des moyens qui mobilisent les étudiants de façon plus globale. On note à ce sujet un effet de contexte. D'une part, ce sont surtout des professeurs entrés récemment avec une formation pédagogique qui mentionnent cette préoccupation dès l'étape des débuts. D'autre part la préoccupation existe chez plusieurs des participants qui en sont à leur 3e ou 4e étape. De sorte que c'est plutôt en lien avec des étapes traversées au cours des années 90 que cette préoccupation apparaît chez les participants. Également elle est très nettement le fait de professeurs du secteur préuniversitaire. Comme le souligne un professeur de sciences humaines, la nécessité de préparer et de mobiliser les étudiants en vue des apprentissages proposés est beaucoup plus grande maintenant qu'au début de sa carrière. «Les étudiants actuels sont dans le présent, ils ont une faible conscience du passé et de la difficulté à se projeter dans l'avenir». (13) En conséquence, il utilise maintenant des stratégies particulières pour établir des ponts entre leur expérience immédiate et les domaines de connaissance où les événements passés et les éléments théoriques jouent un rôle important.

En ce qui regarde la présentation de la matière, la préoccupation de «bien» la présenter (bonne quantité, bon débit, bons outils de présentation) évoluera vers un souci de ne présenter que ce qui s'avère essentiel aux apprentissages des étudiants. Rechercher les moyens de faire «moins de magistral» devient alors un objectif d'apprentissage pour plusieurs.

En ce qui concerne la participation des étudiants, à l'étape des débuts, les professeurs cherchent surtout à laisser place aux interventions sans perdre le fil de leur cours, tandis qu'à la deuxième étape, ils utilisent des moyens pour susciter et diriger la participation, tel celui de questionner les étudiants individuellement. Enfin, aux étapes suivantes les apprentissages témoignent de moyens qui intègrent souplement la participation des étudiants à la présentation des contenus et des activités d'apprentissage du cours. Dans la même veine les apprentissages des débuts conduisent les professeurs à être à l'aise devant un groupe alors que

les plus expérimentés cherchent à développer les façons d'être présent au groupe et donc de percevoir et d'utiliser ce qui s'y passe dans le but de favoriser les apprentissages.

Dans l'ensemble, peu de participants ont relaté des apprentissages reliés au maintien de la discipline en classe. À partir de ceux qui l'ont fait, on peut remarquer que les apprentissages des débuts consistent à découvrir qu'il faut établir des règles claires, les communiquer et les faire respecter. Ceci étant acquis, les apprentissages des étapes suivantes concernent la solution de problèmes particuliers et la capacité d'anticiper les problèmes et donc d'assurer la discipline en souplesse. Toutefois, quelle que soit son expérience, un professeur n'est jamais à l'abri d'un groupe difficile, soulignent quelques expérimentés.

L'encadrement des étudiants

Pour plusieurs, la découverte des débuts consiste à réaliser la nécessité de structurer beaucoup le travail personnel demandé aux étudiants. Aux étapes suivantes, après avoir acquis des moyens et développé des outils pour structurer le travail des étudiants, les apprentissages des professeurs se centrent autour d'une préoccupation pour clarifier les responsabilités des étudiants et pour donner un sens à leur travail personnel. L'encadrement individuel et la consultation sur demande sont davantage mentionnés comme objets d'apprentissage à la deuxième étape et aux étapes suivantes. Ainsi un certain nombre de professeurs ayant accueilli, à l'étape des débuts, ceux venus les consulter auront appris, lors des étapes suivantes, à se montrer proactifs en cette matière. Certains, en fonction de sensibilités particulières, vont au devant d'étudiants qui présentent un certain type de difficulté. À la fois les apprentissages des professeurs les amènent à structurer et à diversifier davantage leurs moyens d'interventions, et à la fois ils les incitent à se questionner de façon plus profonde sur leur rôle face aux étudiants et sur différentes questions d'ordre éthique reliées à l'encadrement. Dans les débuts, des questions concrètes se posent. «Jusqu'où les aider sans leur donner les réponses ? » (6b) «Jusqu'où va mon rôle de prof et où commence celui de services spécialisés au collège ? » (4) Par la suite, émergent des questions plus larges. «Comment encadrer en respectant la liberté des étudiants ? » (11b) «Jusqu'où donner du support sans m'engager au-delà de ce que permettra ma disponibilité future ? » (16) «Ne doit-on pas éviter l'acharnement pédagogique ? » (13)

L'encadrement des étudiants est un objet d'apprentissage pour lequel on observe un net effet de contexte. Chez tous ceux cherchant à développer leurs interventions dans ce domaine les préoccupations apparaissent au cours d'étapes qui se déroulent dans les années 90. Chez les moins expérimentés, la préoccupation est relativement présente dès les débuts, alors qu'elle apparaît chez les expérimentés surtout à la faveur de la 3e ou de la 4e étape, c'est-à-dire chez ces professeurs traversant l'étape en cours au moment de l'entrevue.

L'évaluation des apprentissages des étudiants

À la période des débuts, les apprentissages liés à l'évaluation des apprentissages des étudiants s'attachent surtout au «niveau» des exigences et à la confection d'instruments d'évaluation accompagnée de la préoccupation de varier les moyens. Seuls les professeurs récemment entrés font part, dès cette étape, de préoccupations quant à l'arrimage de l'évaluation aux objectifs poursuivis. Cette préoccupation apparaît aux étapes subséquentes chez ceux entrés dans les années 70 et 80.

Ces professeurs plus expérimentés mentionnent qu'ils ont fait beaucoup d'apprentissages liés à l'évaluation au cours des dernières années, qu'il s'agisse de pratiques visant une plus grande clarté et une plus grande rigueur dans la rédaction des consignes, des examens, et autres travaux, ou dans l'information donnée aux étudiants sur les critères et les attentes. Une autre dimension importante réside dans la réflexion plus large sur l'évaluation accompagnant ces différents changements de pratique : réflexion sur la pertinence des critères, réflexion sur l'éthique en évaluation, réflexion sur la signification des résultats des étudiants en termes de pertinence ou d'efficacité des pratiques d'enseignement.

Les rapports sociaux constitutifs de la profession

Ces rapports incluent les interactions avec les étudiants et avec les collègues. Les récits des professeurs amènent également à prendre en compte le rapport à la profession, rapport symbolique qui s'enracine dans des interactions sociales.

Les interactions avec les étudiants

Dans les débuts de l'apprentissage de l'enseignement, il s'agit d'abord de connaître les étudiants, c'est-à-dire de se familiariser avec leurs intérêts, avec la culture étudiante du cégep particulier où ils enseignent. Aux étapes suivantes, les préoccupations tournent autour d'une compréhension plus approfondie des étudiants, de ce qu'ils vivent en dehors des études, de l'étape de développement qu'ils traversent. Cette compréhension débouche sur des préoccupations entourant le développement personnel des étudiants au-delà des apprentissages scolaires, sur la réalisation de l'impact des interventions des professeurs sur ce développement.

La plupart disent avoir eu des contacts faciles et agréables avec les étudiants dès leurs débuts dans l'enseignement. Plusieurs soulignent la faible différence d'âge qui les séparait alors des étudiants. « Les étudiants étaient des *«chums»*. » (11a) Cette proximité d'âge peut entraîner toutefois des difficultés à assumer le rôle de professeur. Des enseignantes ont dû apprendre à se situer ni trop proche ni trop loin des étudiants. «La première année, je voulais trop être cool, la deuxième année, j'étais trop sévère, la troisième année j'ai trouvé un juste milieu. » (6b)

La problématique de la juste distance acquiert une signification différente lorsque les enseignants atteignent l'âge d'être le père ou la mère des étudiants. Des professeurs qui avaient souligné le caractère égalitaire de la relation qu'ils établissaient avec les étudiants lors de leurs débuts s'aperçoivent de leur tendance à maintenant faire des interventions de «parent». À la troisième ou à la quatrième étape, plusieurs réalisent être plus proches des étudiants et plus à même de jouer un rôle d'éducateur, de contribuer à la croissance personnelle des étudiants.

Des professeurs cherchent les moyens de composer avec des réactions d'étudiants confrontantes pour eux, par exemple, le manque d'intérêt pour le cours, la matière, les activités proposées, etc. À la période des débuts, un décalage perçu comme trop important entre l'intérêt qu'on éprouve soi-même et celui constaté chez les étudiants, entre le niveau de ses attentes concernant la réaction des étudiants et la réalité, peut constituer un certain choc. «Tu entres [dans l'enseignement] avec toutes sortes d'espoirs (...) notamment espérer que les étudiants soient très motivés et captivés, et croire qu'en rendant le cours très intéressant, on va atteindre ce niveau d'écoute-là, et ça va être génial. » (7b) En confrontant la réalité des étudiants à leurs propres attentes, certains ont réussi dès les premières années à faire en sorte que leur désillusion ne soit pas un désenchantement. Pour certains, cet ajustement des attentes vient plus tard, après une pé-

riode critique impliquant une remise en question de soi. D'autres types de comportement des étudiants requièrent également des apprentissages : différentes manifestations de déplaisir, d'agressivité (mécontentement, contestation, provocation, reproches, hostilité). Il n'est pas toujours possible d'apprendre à composer avec ces réactions négatives qui parfois heurtent de plein fouet. Des professeurs disent chercher à se blinder, vainement. «J'essaie de ne pas trop me laisser atteindre mais c'est difficile ; même les vieux profs sont toujours atteints par ça... » (2b) L'enseignant exerce un métier où il n'est jamais à l'abri de «l'agressivité tout à coup qui vient d'un élève qui est dur (...) ; tu ne vois plus que lui, t'arrives pas à te dire, ils sont 39, il y en a un qui est comme ça (...). C'est dur. » (2b)

Les interactions avec les collègues

En ce qui concerne les relations avec les collègues on constate qu'au cours de la période des débuts, il s'agit d'abord de connaître les collègues immédiats et leurs pratiques. Cette connaissance permet de développer éventuellement des relations d'amitié qui rendront plus facile de consulter les collègues lorsque nécessaire. Apprendre à s'exprimer dans le groupe au milieu de collègues plus expérimentés constitue également un apprentissage des débuts. Ces apprentissages sociaux témoignent de la situation d'insertion professionnelle où se trouve le débutant. Au cours de la deuxième étape, les apprentissages des professeurs s'effectuent au bénéfice d'un impact plus grand auprès des collègues. Il est davantage question d'argumenter, de débattre, de prendre des initiatives, de présenter des projets. Au cours des étapes suivantes, les apprentissages visent l'assomption d'un rôle plus affirmé auprès des collègues, impliquant à la fois une prise d'autonomie par rapport à des aînés et l'exercice d'un leadership. Ceci peut prendre différentes formes : animer une réflexion pédagogique dans le groupe ; piloter un projet en y associant des collègues ; apporter une assistance aux professeurs moins expérimentés.

La profession enseignante, une réalité sociale

Quant au contexte de travail que constitue le collège, les apprentissages des débuts, chez les rares professeurs qui en mentionnent ont trait aux informations de base. Les apprentissages viendront surtout aux étapes suivantes et s'effectueront à l'occasion de l'exercice d'un rôle formel particulier, tel que membre d'un comité au collège ou dans le réseau collégial.

En ce qui concerne le contexte du département, les aspects plus formels de son fonctionnement préoccupent peu les professeurs débutants. À partir de la deuxième et surtout de la troisième étape, plusieurs font des apprentissages en exerçant des responsabilités particulières, notamment celle de la coordination départementale. À l'exercice de rôles de responsabilité se greffent les apprentissages sur les façons d'amener des changements de pratique ou de fonctionnement dans le département.

En regard de cet objet qu'est la profession enseignante telle qu'elle s'exerce dans un contexte social, les débutants ont surtout fait mention d'apprentissages et de préoccupations relatifs à la définition et à la compréhension de leurs responsabilités personnelles. La réflexion sur les responsabilités professionnelles se poursuit aux étapes subséquentes, prenant pour objet les problèmes éthiques liés à l'exercice de ces responsabilités, les compétences que requiert la profession, les conditions du développement professionnel.

Soi-même comme professeur

Les débuts dans l'enseignement sont l'occasion de se découvrir sous l'angle des qualités personnelles qu'on peut mettre à profit dans la profession d'enseignant. «Je suis expressive quand je parle en public.» (2a) «Je suis structuré et organisé ; les étudiants me l'ont confirmé. » (1) «J'ai beaucoup de discipline personnelle ; je me donne un horaire et je travaille régulièrement. C'est pas tout le monde qui peut faire un métier comme ça. » (16) On découvre aussi des zones de difficultés particulières : par exemple, beaucoup de trac pour entrer en classe ; sentiment d'infériorité face aux collègues quant à ses connaissances disciplinaires. «J'avais beaucoup de difficulté à accepter que ce ne soit pas parfait. » (6b) «J'avais toujours manqué de confiance en moi et là j'avais une peur panique du jugement de mes collègues. » (6a)

Au cours des périodes suivantes ces découvertes s'approfondissent mais aussi les professeurs ont appris à la fois à utiliser leurs forces et à connaître leurs limites.

Les projets de développement professionnel en tiennent compte. Dans certains cas, ils incluent des démarches pour modifier des attitudes qui sont sources de difficultés dans l'enseignement. À la troisième et à la quatrième étape apparaissent chez plusieurs des réflexions sur leur cheminement dans la profession (5a, 6a, 7b, 9, 11a, 13, 14, 15).

4.2.3 Les modalités d'apprentissage

Dans la grille d'analyse, les modalités d'apprentissage désignent les différentes manières dont se construisent les savoirs. Il s'agit des façons d'apprendre rapportées par les professeurs, des moyens utilisés, des démarches les ayant conduits à l'atteinte des résultats.

Ces modalités ont été regroupées en trois catégories. Deux catégories concernent des apprentissages que l'on peut qualifier d'informels, ou d'autonomes, parce qu'ils se réalisent ou peuvent se réaliser «en marge de tout dispositif éducatif formel et sans l'intervention d'un agent éducatif institué» (Carré, 1994. In Champy et Étévé, 1994 : 55). Ces deux catégories sont les suivantes : apprendre par la pratique (ou par l'action) et apprendre par l'interaction avec les étudiants et avec les collègues. La troisième catégorie regroupe les modalités d'apprentissage intervenant en contexte de formation. Ces modalités renvoient à des apprentissages dits formels parce qu'en lien avec des sources de savoirs ayant une reconnaissance formelle.

Le Tableau 4.11 présente les modalités qui se rattachent à chaque catégorie. Les modalités liées à l'apprentissage par la pratique peuvent se regrouper en deux volets, le volet action et le volet réflexion. Quoique nécessairement reliés dans l'apprentissage, ces deux volets fournissent une distinction utile pour analyser les façons d'apprendre mentionnées par les participants.

Quant aux modalités se rattachant à l'apprentissage par l'interaction, on distingue dans le tableau celles qui interviennent dans l'interaction avec les étudiants et celles qui interviennent dans l'interaction avec les collègues.

Les modalités d'apprentissage formel sont regroupées en fonction de différents contextes de formation. Il peut s'agir aussi d'un contexte d'autodidaxie.

Tableau 4.11 Modalités d'apprentissage de la profession par les professeurs

Catégories	Modalités	
<i>Apprentissage par la pratique</i>	Volet action	Apprendre par essais et erreurs Faire des expériences Transposer, adapter Expérimenter systématiquement
	Volet réflexion	Réfléchir sur son expérience Analyser sa pratique
<i>Apprentissage par l'interaction</i>	avec les étudiants	Observer Écouter Consulter, questionner, rechercher le feed-back Échanger
	avec les collègues	Apprendre d'eux : observer, écouter analyser le matériel des collègues
		Apprendre avec eux : consulter, rechercher le feed-back ; analyser ensemble débatte produire ensemble
<i>Apprentissage formel</i>	Formations universitaires Formations non créditées Formations autodidactes Travaux de recherche	

Les modalités d'apprentissage par la pratique

Dans la grille d'analyse, on retrouve la rubrique *apprentissage par l'expérience* qui renvoie aux modalités suivantes : l'apprentissage par essais et erreurs, par la découverte, par la réflexion, par l'analyse de sa pratique, par l'expérimentation. Examinant les données regroupées dans ces rubriques de la grille d'analyse, il est apparu que l'on y distinguait un volet où les modalités se définissent davantage

en lien avec l'action, et un autre où elles se définissent davantage en rapport avec la réflexion.

Dans le premier volet se retrouvent différentes façons de construire des savoirs pratiques à partir d'essais. Les diverses manières de faire des essais vont de l'approche par essais et erreurs à l'expérimentation systématique où les essais sont tentés dans un contexte autorisant certaines vérifications.

Tenter des expériences – en quelque sorte des expériences pour voir – et transposer des manières de faire apprises de d'autres, en les adaptant au contexte de son enseignement constituent deux autres façons de réaliser des essais. Dans le deuxième volet, on retrouve différentes modalités dont le point commun est le suivant : pour apprendre, le professeur se situe à quelque distance des actions posées afin d'examiner son expérience et sa pratique. Ce sont des modalités axées sur la recherche ou sur la transformation du sens des actions.

Le volet action

Les façons d'apprendre de ce volet aboutissent principalement à augmenter le répertoire d'actions ou de pratiques, et à améliorer la maîtrise de celles-ci. Des savoirs procéduraux et contextuels reliés à ces pratiques sont élaborés.

Apprendre par essais et erreurs

Plusieurs participants disent avoir fait certains apprentissages par essais et erreurs. La moitié d'entre eux utilisent spécifiquement cette expression. D'autres parlent d'apprentissage «sur le tas», de tâtonnement.

Pour certains, ce mode réfère à une façon d'apprendre associée à des moments ou à une période difficiles (4, 5a, 7b, 11b, 14, 16). Une erreur peut se vivre comme un choc. «J'ai présenté ma correction d'examen en classe et je me suis fait planter par les étudiants qui étaient très habitués à argumenter. » (11b) «J'avais laissé ces étudiants très libres et j'ai eu une mauvaise surprise à la remise des travaux. » (14) Le fait de devoir faire des essais dans une situation qu'on connaît mal est stressant (5a, 16). «C'était beaucoup de travail sans garantie de résultats. » (5a)

D'autres parlent plutôt en termes de rodage, d'ajustements avec l'expérience, de bricolage, pour décrire une situation où ils ont amélioré une façon de faire par approximations successives (2b, 5b, 11a, 13). Les «erreurs» n'ont pas le même

caractère ou le même impact dans ce cas. Il s'agit plutôt ici de faire des essais et d'en tirer parti. «Je suis devenu bricoleur. Je faisais des essais. J'assemblais les blocs de matière de différentes façons. » (13) Les essais ressemblent un peu à des tests.

Quelques-uns réalisent, parfois avec le recul, que des modèles non encore identifiés guidaient leurs essais (4, 5a, 13). «C'était un apprentissage sur le tas guidé par des modèles et par l'image que j'avais de moi comme communicateur et comme enseignant. » (5a) L'apprentissage par essais et erreurs, l'élaboration d'une façon de faire par approximations successives, un certain tâtonnement, ne semblent pas synonymes d'absence de cadre de référence.

L'apprentissage par essais et erreurs est évoqué surtout dans les récits de la période des débuts et ce, par des professeurs entrés sans formation pédagogique (5a, 5b, 9, 11a, 11b, 13, 14, 16). Les exemples de ce type d'apprentissage ont trait tant à la préparation de cours qu'à l'enseignement ou à l'évaluation des apprentissages des étudiants. Toujours pour cette même période, des professeurs ayant, eux, débuté avec une formation pédagogique parlent de leurs essais en disant plutôt qu'ils «expérimentaient» (1, 2a, 2b, 7a). De fait ces professeurs décrivent une situation où ils appliquaient une idée ou les connaissances acquises, plutôt qu'une situation d'apprentissage par tâtonnement. «J'expérimentais différentes façons de laisser beaucoup d'initiative aux étudiants. » (7a)

Au-delà de la période des débuts, l'apprentissage par essais et erreurs est rarement évoqué. Toutefois, ce mode peut réapparaître lorsque le professeur rencontre une situation vraiment difficile à laquelle ses acquis ne l'ont pas préparé. Par exemple, il en était ainsi pour un professeur qui cherchait une façon d'intervenir dans le but de résoudre une crise départementale. «C'était un apprentissage sur le tas, à l'aveuglette, coûteux, pénible émotionnellement. » (7b)

Faire des expériences

Cette expression est utilisée ici pour désigner certaines situations où les professeurs ont appris en «expérimentant» quelque chose. Expérimenter correspond alors davantage à «faire l'expérience de» quelque chose qu'à mener une expérimentation avec une certaine visée de vérification.

Il s'agit d'expériences menées de façon spontanée, inspirées par l'intuition, la réflexion, ou d'essais tentés pour le plaisir de faire quelque chose de nouveau, de différent, voire de «marginal», de mettre en somme à profit sa créativité (2a, 2b, 6a, 7a, 7b, 13, 14). Les exemples de ce type d'essais concernent surtout des façons d'intervenir en classe. «Je réfléchissais à toutes sortes d'idées entre les cours, des idées à tester. Puis à un moment donné, j'étais en classe et je l'essayais parce que l'occasion se présentait. » (13)

De telles expériences peuvent être sans lendemain ou déboucher sur une découverte. L'idée pourra alors être reprise de façon plus systématique. «Spontanément en classe, j'ai créé un exemple à partir d'un événement impressionnant dont j'avais été témoin le jour d'avant. Ça a tellement bien marché que par la suite j'ai réutilisé souvent cette formule de l'exemple «vécu». (14)

Ces exemples d'expériences tentées à partir d'une intuition sont fournis surtout dans le récit des premières étapes. Certains professeurs expérimentés valorisent toutefois beaucoup la spontanéité (11b, 13, 14) et disent chercher à se placer dans des conditions pour «laisser une place à l'aléatoire, nécessaire tant à l'apprentissage qu'à l'enseignement. » (13)

Transposer, adapter

Les professeurs utilisent très souvent les verbes «appliquer» ou «expérimenter» pour décrire une démarche où il s'agit de transposer des savoirs ou d'adapter des façons de faire à un nouveau contexte. Cette modalité d'apprentissage se rencontre dans tous les récits. Les exemples apportés par les participants font ressortir la dimension d'adaptation inhérente à l'application. Dans les exemples fournis, appliquer une manière de faire c'est la recréer.

Dans la période des débuts, il s'agit d'exemples où les professeurs ont transféré dans le contexte de leur pratique au collégial leurs savoirs théoriques ou pratiques. Il peut s'agir de savoirs acquis dans une formation, restés «théoriques» jusque là (1, 2b, 7b). «J'expérimentais ce que j'avais appris sur les déplacements en classe, le balayage visuel et tout ça. » (2b) Ou encore de savoirs pratiques maîtrisés dans un autre contexte d'enseignement (5b, 9, 13). «Quand j'étais auxiliaire d'enseignement à l'université, j'avais appris à créer des problèmes spécifiques pour découvrir ce que les étudiants comprenaient ou pas. J'ai appliqué ça dans mes cours au cégep. » (9) Très souvent il s'agit de mettre en œuvre une planifica-

tion ou une stratégie pédagogique élaborée conjointement avec des collègues ou de reprendre un matériel élaboré par d'autres, ce qui crée un besoin d'adaptation à sa réalité propre (2a, 2b, 5a, 7b, 11a). Une première adaptation résulte de l'appropriation personnelle ; des adaptations subséquentes tiendront compte des résultats obtenus.

Au cours des étapes suivantes, cette modalité d'apprentissage demeure très importante et s'actualise en appliquant de nouveaux savoirs théoriques tirés du perfectionnement, de la recherche ou de lectures, en transférant ses propres savoirs pratiques à de nouveaux contextes ou en développant de nouvelles façons de faire à partir de pratiques empruntées à des collègues. La recherche d'idées nouvelles s'affirme comme une activité importante ; les occasions d'échanges informels se révèlent importantes à cette fin, mais aussi les colloques, les journées pédagogiques. Plus largement, les idées à transposer originent de domaines d'activité les plus divers (arts, politique, pratiques professionnelles, sport, organismes humanitaires, etc.). Cette modalité d'apprentissage est utilisée pour développer les compétences permettant la réalisation des tâches : la préparation des cours, l'enseignement, l'encadrement, l'évaluation.

Expérimenter systématiquement

Dans la grille d'analyse, l'expérimentation renvoie à des situations d'apprentissage où les essais ont un caractère systématique et où l'analyse des résultats est rigoureuse. En cela l'expérimentation se distingue des autres façons de faire des essais pour apprendre de son action, présentées précédemment.

Plusieurs exemples d'expérimentation systématique ont été relatés (1, 5a, 5b, 6b, 7a, 7b, 9). Ces expérimentations touchent l'enseignement en classe et se retrouvent plutôt dans les récits de la troisième ou de la quatrième étape. Dans ces cas le professeur conçoit une stratégie ou un matériel nouveau puis l'utilise en se donnant divers moyens de vérifier si les résultats qu'il prévoit sont atteints. «J'ai monté une innovation pédagogique, j'ai monté une version du cours où les étudiants peuvent faire les apprentissages de façon autonome sans venir au cours. Je voulais voir si les résultats de ces étudiants se compareraient à ceux d'étudiants de même force qui avaient suivi le cours traditionnel.» (1)

Dans certains cas, l'expérimentation s'effectue en marge d'un perfectionnement dans Performa (1, 5a, 7b). Dans d'autres cas, l'expérimentation d'un matériel ou

d'un manuel se réalise en liaison avec des travaux de recherche menés dans le but de produire le matériel lui-même (5b, 6b, 7a). Plusieurs de ces expérimentations impliquent la participation de collègues (5a, 5b, 7a, 9).

Parmi les points communs entre ces situations, on remarque que l'expérimentation se situe à l'intérieur d'une démarche possédant une certaine envergure et qu'elle s'associe au développement d'un cadre de référence théorique, fourni par le perfectionnement ou la recherche. La motivation à l'origine de l'expérimentation inclut le goût d'innover et le désir non seulement de vérifier si ça marche, mais aussi de «comprendre pourquoi une stratégie fonctionne» (1). On remarque que les professeurs ayant développé des pratiques ou du matériel nouveau par l'expérimentation systématique intègrent ces éléments à leur pratique de façon durable par la suite.

La réflexion

Les façons d'apprendre incluses dans ce volet peuvent se regrouper en deux sous-groupes. Dans le premier sous-groupe, se trouve un type de réflexion qui explore les aspects affectifs de l'expérience et qui s'oriente surtout vers la compréhension du sens de l'expérience personnelle. Dans l'autre sous-groupe, l'analyse aboutit à expliciter des dimensions en jeu dans les situations de pratique, ainsi que des rapports de cause à effet.

Les apprentissages vécus comme des découvertes sont aussi analysés ici. Ces expériences d'apprentissage mobilisent des réactions affectives et suscitent une réflexion sur le sens.

Découvertes

Les participants disent expressément avoir *découvert* des savoirs importants pour le développement de leur pratique d'enseignant. La définition proposée dans la grille d'analyse explicite les caractéristiques des expériences, qualifiées par les participants de découvertes. Il s'agit d'expériences ouvrant sur la possibilité d'apercevoir, de saisir, de comprendre quelque chose qu'on ne soupçonnait pas.

Les participants ont plus particulièrement parlé de découvertes survenues lors de l'étape des débuts (2b, 7b, 9, 11b, 13, 15). Également, plusieurs exemples se retrouvent dans le récit d'étapes consécutives à une période difficile ou marquées

par la présence de défis ou d'un questionnement particulier (5a, 13, 14, 15, 16). Ils ont rapporté des découvertes significatives qui avaient suscité leur réflexion.

L'apprentissage par la découverte se situe à la frontière de l'expérience vécue et de la réflexion. Les exemples fournis comprennent des découvertes vécues comme rapides, inattendues, alors que d'autres paraissent résulter d'une prise de conscience progressive, d'un travail souterrain. Plusieurs des exemples portent sur la profession, sur les rapports aux étudiants et aux collègues et sur soi-même comme professeur et comme personne : finalement, c'est la relation à la profession qui en est l'objet.

Il y a les découvertes immédiates et agréables des débuts : on a du plaisir à enseigner (7b, 13, 15) ; on découvre une profession qui s'exerce en collégialité et on est touché de voir les étudiants se mobiliser et répondre à la relation qu'on leur propose (2b, 7b, 9, 11b). «C'était de découvrir cette relation chaleureuse avec les étudiants. J'étais touchée. » (2b) Il y a aussi des découvertes stressantes dans les débuts : le métier s'exerce dans une grande solitude, compte tenu de l'indifférence apparente des collègues et du collègue (4, 16) ; on aurait besoin d'aide pour les aspects relationnels de l'enseignement (4, 5a, 6a).

Au cours des autres étapes, les découvertes font souvent suite à une période de doute, s'inscrivent dans un cheminement personnel (4, 5a, 6a, 13, 14). La pratique professionnelle amène à découvrir des aspects de soi, des fragilités qu'on ignorait, des capacités dont on avait douté. Également, les découvertes sur soi réalisées dans la vie personnelle entraînent une réflexion sur les implications pour la pratique professionnelle. D'autres découvertes concernent des aspects de la vie professionnelle dont on avait été éloigné jusque là, par exemple : partager avec des collègues l'expérience vécue dans son cheminement comme professeur (16) ; travailler dans une équipe dont les pratiques rigoureuses correspondent à ses propres exigences (9).

Même agréables, les découvertes se révèlent souvent source de déstabilisation. C'est pourquoi elles stimulent la réflexion.

Réfléchir sur l'expérience vécue

Dans la grille d'analyse, cette rubrique fait référence à l'observation de soi en action, à l'écoute de ses réactions affectives, à la mise au jour de savoirs tacites, à

la réflexion sur sa propre façon d'apprendre ou de ressentir, par exemple. Les éléments recueillis sur ce thème permettent d'explicitier certaines formes de réflexion.

Il s'agit par exemple de réflexions amorcées sous l'impact en soi d'une expérience. Être à l'écoute de ses réactions affectives signifie être alerté par ce qu'on ressent, l'utiliser pour comprendre une situation. «Comment ça se fait que je me retrouve si fatiguée en fin de session ? Ça me demandait beaucoup d'efforts physiques, beaucoup d'énergie, de «faire semblant» plutôt que d'être comme je suis réellement. » (14) «Comment ça se fait que je ne suis pas à l'aise de corriger des rapports de labs ? au point que je n'en donne plus à faire ? » (7b) Cette attention à la présence et à la signification de réactions affectives met sur la piste d'une compréhension de certains enjeux et entraîne un changement dans la pratique.

D'autres réflexions contribuent à faire émerger des valeurs auxquelles on tient ou à préciser la conception que l'on se fait des buts à poursuivre. Certains cherchent à expliciter la théorie guidant leur action (5a, 7a). Plusieurs insistent sur le caractère continu de ce type de réflexion qui porte finalement sur le sens et l'impact de son action, en particulier chez les plus expérimentés (5a, 7b, 13, 14, 16).

Plusieurs exemples concernent la mise en relation d'expériences reliées à la pratique professionnelle avec des expériences personnelles significatives, passées ou présentes. On cherche à comprendre son rôle en évoquant comment on était, comment on ressentait les choses lorsqu'étudiant, face à certains professeurs appréciés (9, 13, 14) ou craints (2b). «En réfléchissant sur mon propre apprentissage, je me disais ce qui a été important ce sont les gens et les lectures qui m'ont donné le goût d'apprendre. » (13)

Réfléchissant au comportement des élèves, les professeurs se demandent : comment j'apprends ? qu'est-ce qui me motive, comment je me sens dans telle situation ? (2a, 5a, 16). «Je me regarde et quand je suis motivée – je ne suis pas motivée tout le temps – qu'est-ce qui me motive ? Il faut que j'aie le goût d'apprendre, il faut que j'aie un mandat précis. (...) Alors je me disais les étudiants, ils ne sont pas différents. » (16)

Dans les débuts, pour certains, la réflexion porte sur la question : suis-je à ma place dans l'enseignement ? Également la réflexion sur le sens de son expérience de professeur met en jeu la mise en relation de son expérience actuelle et de ses expériences passées dans l'enseignement (4, 5a, 9, 13, 14, 16). «Ce qui m'a plu

dans le passé c'est l'absence de routine. En devenant permanent, je vais plus redonner les mêmes cours. (...) Mais, comme moi ce sont les étudiants qui m'intéressent, plus que la matière si tu veux, alors les groupes changent, il y a toujours du nouveau. (...) Tu peux te retrouver avec un gros tas dans ta classe qui commence à intimider tout le monde et il faut que tu sois capable d'aller le chercher. » (9)

La relation avec les étudiants et son évolution au fil de l'expérience constituent un objet privilégié de telles réflexions prenant appui sur ce qui est ressenti dans la pratique (2a, 2b, 4, 5a, 6b, 11a, 13, 14, 16). «Je pense que j'ai quand même une sensibilité au niveau d'être consciente qu'en fait tu ne peux pas demander à personne de fonctionner si tu ne lui dis pas à cette personne qu'elle a une certaine importance. » (16) La réflexion est au service d'une meilleure compréhension de sa situation et de soi-même en situation.

Analyse de ses pratiques

Dans la grille d'analyse, cette modalité se définit comme une démarche rigoureuse, une recherche de cohérence, une évaluation attentive des résultats de sa pratique. Il s'agit de démarches assez systématiques d'observation du déroulement d'une action et d'évaluation de ses résultats. La perspective est très souvent celle d'une recherche d'efficacité.

Quelques participants font état de telles démarches entreprises dès l'étape des débuts (1, 9, 11b). L'un analyse chaque semaine avec un collègue le «vécu» du cours en vue de préparer le cours suivant. Un autre, travaillant seul, écrit une préparation détaillée avant chaque cours et l'annote ensuite en fonction du vécu. Un autre encore utilise des tests formatifs à chaque cours et réajuste en conséquence son enseignement de la semaine suivante. Ces professeurs conservent cette approche aux étapes suivantes.

Quelques autres participants rapportent des démarches semblables entreprises après l'étape des débuts (2b, 6a, 7a, 7b, 16). Les observations systématiques portent sur le déroulement du cours, sur les façons dont les étudiants travaillent en classe ou en laboratoire et sur les apprentissages effectivement réalisés suite à une période d'enseignement donnée. Certaines de ces observations servent à planifier de façon plus réaliste au moment de redonner le cours (2b, 16). D'autres s'inscrivent comme le prélude d'expériences à tenter ; une recherche

d'hypothèses explicatives (1, 7a). «Observer ce que les étudiants comprennent et ne comprennent pas. Pourquoi telle chose marche ou ne marche pas avec eux ?» (7a).

Ces démarches débouchent aussi sur une évaluation de la cohérence de sa pratique. «Est-ce que mon plan de cours correspond à ce que je fais vraiment ?» (6a) «Je prétends que les rapports de labs sont là pour apprendre aux étudiants à résoudre des problèmes techniques sauf que ce n'est pas cela que j'évalue. J'évalue le rapport qu'ils me remettent. (...) La forme, le respect des traditions de présentation... » (7b)

Le caractère systématique de la démarche ressort de la régularité des observations, de la prise de notes. Les critères d'efficacité et de cohérence témoignent de préoccupations pour les résultats de l'action.

L'apprentissage par la pratique met en jeu différentes modalités d'action et de réflexion ; différents types d'essais, plus improvisés ou plus contrôlés, différents types de réflexion, plus intuitive ou plus analytique, se combinent. Un participant résume ainsi sa conception du rôle de l'apprentissage par la pratique.

«On m'aurait suggéré des façons de faire, je ne suis pas sûr que j'aurais pu les intégrer. Parce qu'il y a des choses qu'on apprend en le faisant. Il faut faire son propre apprentissage. (...) Quand tu l'as appris par toi-même, que tu en as la conviction, pas parce qu'on te l'a suggéré ou imposé mais parce que tu l'as découvert. Quelque chose que tu découvres par toi-même, l'apprentissage est beaucoup plus fort que quand on te met sur la piste. (...) Tu peux expliquer comment faire un problème à un étudiant, il va comprendre comment le faire, mais l'a-t-il vraiment appris en profondeur ? Non. S'il a travaillé dessus, s'il a bûché dessus, s'il l'a découvert par lui-même, plus jamais il va l'oublier. (...) Les choses importantes, il faut que tu les découvres par toi-même, c'est la seule façon de vraiment comprendre. » (5b)

Apprentissage par l'interaction

Dans la grille d'analyse, l'apprentissage par l'interaction renvoie à un ensemble de modalités où l'interaction sociale, plus particulièrement avec les étudiants et avec les collègues, joue un rôle important comme lieu de découverte et de cons-

truction des savoirs. L'interaction donne accès aux savoirs des autres et permet d'incorporer la contribution d'autrui à la réflexion personnelle.

Interactions avec les étudiants

Tous les professeurs mentionnent explicitement l'interaction avec les étudiants comme source d'apprentissages. La majorité y fait référence dans le récit de chacune des étapes.

L'interaction avec les étudiants est citée comme source d'apprentissages relativement à la façon de donner l'enseignement. Ainsi, les professeurs tiennent compte des opinions des étudiants dans le choix des contenus, de l'approche pédagogique, du matériel didactique et des modes d'évaluation. Également, les participants soulignent que c'est en observant, en écoutant et en échangeant avec les étudiants qu'ils ont appris à les connaître et à communiquer avec eux.

Plusieurs participants disent recueillir le feed-back des étudiants à l'aide d'un questionnaire (1, 2a, 5b, 6b, 7b, 9). La plupart d'entre eux l'ont fait dès leur première session d'enseignement et ont continué à le faire avec une certaine régularité depuis. Dans plusieurs cas, les professeurs non seulement recueillent une appréciation générale du cours, mais aussi ils cherchent à vérifier dans quelle mesure certains changements ou des innovations introduites dans le cours ont été appréciés.

«Dès le début j'ai utilisé PERPE²¹ dans tous mes groupes et j'ai continué à l'utiliser tant qu'il a été disponible au collège ; ensuite, j'ai utilisé le questionnaire maison du collège. Je me fais évaluer par mes étudiants depuis 20 ans et j'ai conservé tous les résultats. À chaque fois que j'introduis un contenu ou une activité nouvelle, j'ajoute une question à ce sujet. Je dis toujours aux étudiants : faites-moi des commentaires pour m'aider.» (6b)

La plupart des modalités d'apprentissage par l'interaction avec les étudiants impliquent des interactions informelles. Parmi les interactions ayant constitué une source d'apprentissage pour eux, la plupart des participants rapportent des inte-

²¹ PERPE : questionnaire standardisé utilisé dans plusieurs collèges dans un contexte d'évaluation formative des enseignements au cours des années 1970 et 1980. Utilisé encore aujourd'hui, mais plus rarement. Certains collèges ont mis au point des questionnaires maison, en général plus courts.

ractions qui ont lieu en classe. Plusieurs toutefois attachent une importance particulière aux échanges survenant dans d'autres contextes, par exemple lors de consultations individuelles ou d'échanges personnalisés hors classe (2a, 6b, 9, 11b, 13, 14, 16), ou dans le cadre d'activités parascolaires (5b, 9, 16).

À leurs débuts et plus tard les professeurs se servent des commentaires des étudiants pour valider ou ajuster différents aspects de leur pédagogie. Pour un professeur ayant fait ses débuts à l'Éducation des adultes, les suggestions des étudiants ont même constitué à un certain moment une des sources principales d'idées à mettre en œuvre dans son cours. «J'avais deux ou trois étudiants assis au fond de la classe, très bons, qui réussissaient très bien et qui me faisaient des suggestions. (...) Ils disaient : j'ai déjà suivi un cours de jour et le prof faisait tel et tel exercice, etc. Ça me donnait des idées. » (14)

Les façons d'apprendre par l'interaction avec les étudiants s'appuient sur l'observation en cours d'interaction et quelquefois sur une observation à quelque distance, comme celle faite par le professeur dans une classe au travail. Le plus souvent, ces observations sont faites spontanément, sans planification particulière. Les exercices et les problèmes faits en classe, les discussions, les travaux de laboratoire, la consultation individuelle ou en petit groupe permettent des observations plus individualisées et sont cités comme sources d'observations importantes pour l'apprentissage. Le Tableau 4.12 présente les thèmes des observations relatées par les professeurs comme ayant été des sources importantes d'apprentissage.

L'apprentissage découle de l'analyse, de la réflexion à partir de ce matériel recueilli par l'observation. Il s'effectue aussi au sein de l'interaction elle-même. L'exemple suivant l'illustre bien. Une enseignante rapporte qu'après quelques années d'expérience, elle est devenue plus stricte dans ses évaluations. Un taux d'échec plus élevé l'a confrontée à une nouvelle réalité lors de la remise des évaluations : la réaction des étudiants découvrant en classe leur échec. Tout à son travail de correction, elle n'avait pas anticipé que les étudiants réagiraient autant, de façon aussi émotive. En classe, elle observe ces réactions en même temps qu'elle est en interaction avec ces étudiants ; leur réaction à l'échec est un message. Du coup elle réalise plus que jamais auparavant l'impact de ses évaluations sur les étudiants.

Tableau 4.12 Thèmes des observations et objets d'apprentissage auxquels ils renvoient

Thème des observations	Objets d'apprentissage
Ce que les étudiants disent d'eux-mêmes, leur vécu personnel. Ce qu'ils savent et ne savent pas en entrant dans le cours.	<i>Les étudiants : qui sont-ils ?</i>
Comment les étudiants travaillent sur la matière : méthode, difficultés, etc.	<i>Le processus d'apprentissage des étudiants</i>
Phénomènes d'influence dans le groupe.	<i>Les interactions entre les étudiants</i>
Situations d'apprentissage où ils montrent plus d'intérêt, travaillent mieux.	<i>Les motivations des étudiants</i>
Ce que les étudiants ont retenu davantage, ce qu'ils peuvent transférer.	<i>Les résultats de l'apprentissage</i>
Ce que les diplômés disent avoir apprécié. Ce qui leur a été utile.	<i>Les résultats de la formation</i>
Comment les étudiants se comportent envers moi	<i>Les interactions entre les étudiants et moi</i>
Mes réactions affectives dans telle situation d'enseignement, telle pratique.	<i>Moi comme professeur</i>

Une signification importante est passée dans l'interaction ; elle s'est rappelé ses propres réactions à l'évaluation. Ce fut une expérience vécue et non simplement des observations détachées. Dès ce moment, elle s'est mise à offrir plus systématiquement du soutien aux étudiants confrontés à l'échec.

La consultation individuelle, les échanges plus personnels avec les étudiants passant au bureau du professeur s'avèrent des interactions particulièrement importantes pour l'apprentissage aux yeux de plusieurs professeurs. Ce sont des occasions d'observer de plus près le processus d'apprentissage et de connaître les étudiants comme personnes. Pour des professeurs recevant beaucoup d'étudiants à leur bureau, c'est aussi l'occasion de découvrir qu'ils sont appréciés des étudiants et ce que les étudiants apprécient d'eux (11b, 14).

Également, comme l'exprime un professeur :

«en écoutant les étudiants, on recueille des confidences sur ce que les étudiants vivent par rapport à d'autres professeurs. Prof un tel, prof un tel, prof un tel. Ça fait prendre conscience que l'étudiant qui est là vit

plein d'affaires dans sa relation avec le prof, en dehors de sa relation académique. Il vit plein d'affaires personnellement avec le prof. » (16)

Une dimension importante ressort du récit de certains professeurs, surtout des femmes possédant une certaine expérience (6b, 14, 16) : l'écoute. L'une explique ainsi la façon dont elle poursuit son apprentissage de la communication avec les étudiants :

«Je pense que c'est juste d'être à l'écoute. Ce n'est pas vraiment une démarche. Juste être à l'écoute de ce qu'ils sont, de ce qu'ils vivent, de ce que je vis aussi, parce que c'est dans les deux sens. Puis ça, je pense que quand tu as ça, les étudiants sont portés à venir te voir à se confier.» (16)

Parmi les modalités d'apprentissage par l'interaction avec les étudiants qui impliquent une communication verbale, on peut distinguer celles qui mettent l'accent sur une position de récepteur (écouter) dans la communication. D'autres relèvent d'un rôle plus actif : consulter, questionner, recueillir du feed-back.

Interactions avec les collègues

La moitié des participants accordent de l'importance à cette modalité d'apprentissage à toutes les étapes. Parmi les autres, on retrouve deux sous-groupes : ceux qui accordent de l'importance à cette modalité à certaines étapes et les autres qui, dans l'ensemble, y réfèrent assez peu. Cette modalité joue toutefois un certain rôle chez tous. Car on peut apprendre des collègues même à distance. Par exemple, on peut les observer, examiner les documents qu'ils produisent.

Dans l'apprentissage par l'interaction avec les collègues, on retrouve des modalités qui renvoient à la réalité «apprendre *des* collègues» (on les observe, on les consulte) et d'autres qui renvoient plutôt à «apprendre *avec* les collègues». En apprenant dans un travail d'équipe avec des collègues, le professeur a accès non seulement aux pratiques de ses collègues, mais aussi à la façon dont ils les élaborent.

Les exemples qui relèvent de la modalité apprendre *des* collègues incluent l'observation. Il ne s'agit toutefois pas d'observation en classe, une expérience qu'aucun des participants ne rapporte. Quelques-uns parmi les moins expérimentés expriment leur regret à cet égard. La plupart d'entre eux avaient eu l'occasion d'observer des collègues au cours de leur formation à l'enseignement

et en avaient tiré beaucoup d'enseignements (1, 2a, 2b, 6b). «J'ai observé des enseignants novices et expérimentés dans différents milieux. Ça a été une école pour moi, vraiment. Je voyais ce qui marche et ce qui ne marche pas, comment ils organisaient leur cours pour donner un certain rythme, (...)» (2b)

Des participants rapportent, cependant, avoir appris en observant leurs collègues dans leurs interactions avec leurs étudiants en dehors de la classe. C'est le cas, par exemple, lorsque des bureaux partagés permettent l'observation des collègues dans toutes sortes d'interactions avec leurs étudiants. Ainsi, certains disent avoir appris en observant directement les pratiques des collègues (5b, 9). Parlant des collègues de son département à l'époque de ses débuts, un participant souligne la grande importance de ces observations dans son apprentissage : «Je n'avais pas assez de mes deux yeux pour les regarder aller. Il y avait des profs vraiment dynamiques là-dedans, des profs qui avaient confiance en eux et qui allaient chercher les étudiants.» (9)

Dans le récit des débuts, les professeurs donnent davantage d'exemples où ils apprennent *des* collègues. Dans les étapes suivantes, il y a plus d'exemples où ils apprennent avec eux. Dans les débuts, les modalités où on apprend des collègues incluent la consultation, la recherche de suggestions ou d'avis ; bien souvent, la consultation est demandée pour valider ce qu'on fait ou ce qu'on prévoit faire pour solutionner un problème particulier. Certains exemples vécus à la période des débuts font état de relations qui se rapprochent du mentorat entre un nouveau professeur et un plus expérimenté (2a, 4, 7b, 11b). Les participants soulignent toutefois que c'est une relation qui n'est pas à sens unique ; il y a apport de part et d'autre. «Je me sentais choyée de pouvoir travailler avec elle. On préparait tout ensemble ; on choisissait le contenu, les exercices, les vidéos, etc. On avait beaucoup d'affinités. Toutes les deux, on était portées à vouloir rendre notre enseignement concret, pratique, pour les étudiants. Alors, j'apportais mes idées et ma collègue les a appréciées. » (2a)

Dans les étapes suivantes, les exemples de consultation impliquent souvent des professeurs qui ne sont pas du département et qui possèdent des compétences spécifiques (2a, 5b, 6a, 6b). «J'ai consulté un prof de philo pour organiser un séminaire dans mon cours. Je voulais traiter de questions éthiques. » (6b) Dans les consultations adressées aux membres du département, il s'agit souvent de valider des outils, des idées, des projets pédagogiques, une réflexion (1, 5b, 7a, 7b, 9).

C'est une recherche active de commentaires sur ce qu'on pense, sur ce qu'on fait et sur les outils avec lesquels on le fait, qui peut se transformer en situation d'interconsultation ou de débat comme l'indique l'exemple suivant.

«J'avais suivi un cours de pédagogie et j'avais envie d'essayer plein d'affaires. Mais un collègue m'a dit : Minute, il faut qu'ils apprennent ça, je ne sais pas comment dire ça dans mes objectifs, mais il faut qu'ils sachent ça. Il y a eu un brassage d'idées assez important qui s'est fait. C'est peut-être là que je tire le plus de sources d'inspiration. (...) Parce que j'ai suivi beaucoup de cours de pédagogie pendant cette période et fait des lectures, mais ça prend toujours un certain temps avant d'adapter ce qu'on vient de lire à notre réalité de tous les jours. » (7b)

Apprendre avec les collègues peut consister tout simplement à partager des informations et des réflexions (2b, 2a, 4, 6a, 9). Il peut aussi s'agir de faire avec eux un apprentissage par l'expérience : faire ensemble des essais et des erreurs (5a, 7b) ; partager le travail d'élaboration d'un cours, d'un matériel, d'un examen (5a, 9, 11b). «C'était utile et formateur que de pouvoir échanger puis débattre en quelque sorte nos points de vue, objectivement. On discutait à partir d'un travail qu'un de nous avait fait ou du compte rendu du déroulement dans sa classe du cours qu'on avait préparé ensemble. » (5a)

Tous les participants rapportent des exemples qui impliquent des collègues du même département. Plus de la moitié rapportent des exemples qui impliquent des professeurs d'autres départements ou d'autres collègues.

Apprendre dans l'interaction avec des collègues peut aussi inclure des apprentissages vécus avec d'autres personnes que les collègues professeurs ; apprentissages lors de consultation du conseiller pédagogique (4, 5a, 5b, 15) ; consultation d'experts de contenu (6b, 11a) ; observation de professeurs dans le cadre de perfectionnements disciplinaires ou pédagogiques ; appel à l'expertise d'amis ou de membres de la famille, notamment des amis professeurs (4, 5b, 7a, 11a, 13, 14).

Les apprentissages qui s'effectuent via les interactions avec les collègues touchent au premier chef la préparation des cours, incluant la matière des cours, puis l'enseignement en classe et les interactions avec les étudiants. Des exemples sont également rapportés en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages et à la profession enseignante, mais ils sont moins nombreux.

Bref, un ensemble de situations d'apprentissage rapportées par les participants comporte une part importante d'échanges avec un ou plusieurs collègues. Les sources de savoir incluent alors non seulement les modèles d'action des collègues, mais aussi la confrontation de ces modèles et bien souvent les théories qui sous-tendent les différents modèles dont les échanges favorisent la mise au jour et l'explicitation. Le professeur est parti prenante de l'interaction et pris à partie dans certains débats ; sa pratique et les présupposés de celle-ci autant que ceux des collègues constituent l'information qui peut être traitée dans ce type d'apprentissage.

Apprentissage formel

Les professeurs du collégial apprennent par la pratique leur profession d'enseignant, ce qui cible des modes d'apprentissage liés à la pratique. Toutefois, les récits des professeurs font aussi référence à des modes d'apprentissage plus formel. Ces apprentissages constituent pour eux une partie significative de leur développement professionnel.

Les modalités d'apprentissage formel sont les façons d'apprendre qui impliquent le recours à un savoir formalisé, écrit, validé par la recherche ou par la pratique professionnelle. Les modalités d'apprentissage formel conduisent à l'appropriation d'un savoir reconnu. Différents moyens sont utilisés à cette fin par les professeurs : formation créditée ou non créditée ; recherche documentaire, lectures, travaux d'écriture, exercices pratiques réalisés dans le cadre d'apprentissages autodidactes ; travaux de recherche effectués dans un cadre formel.

Dans les situations de formation, créditée ou non créditée, les professeurs sont placés devant une proposition touchant les savoirs à acquérir et les démarches à partir desquelles ils peuvent répondre à leurs questions. Dans les apprentissages autodidactes, les professeurs déterminent souvent seuls les contenus qui leur permettront de répondre à leurs besoins, à leurs questions, et d'atteindre les objectifs d'apprentissage qu'ils se sont fixés. Dans les travaux de recherche, les professeurs réalisent un travail intellectuel autonome dans le contexte d'un projet devant répondre à certaines normes externes : normes académiques, normes d'une équipe de recherche subventionnée, collaboration avec un éditeur, etc.

Les propos spontanés des participants ont fait voir l'importance modalités d'apprentissage formel. Les professeurs ont parlé d'apprentissages significatifs réalisés par le moyen de formations formelles ou en autodidactes. Ils n'ont pas nécessairement mentionné tout ce qui relevait des modalités formelles d'apprentissage dans leur développement professionnel. Ceci est sans doute d'autant plus vrai pour les apprentissages autodidactes, tissés dans les habitudes personnelles de lecture et de travail intellectuel. Le Tableau 4.13 donne un aperçu de la façon dont les professeurs utilisent ces modalités d'apprentissage formel à trois moments du développement professionnel. On constate que ces apprentissages formels des professeurs portent tant sur la pédagogie que sur la matière.

Les professeurs ont recours aux modalités d'apprentissage formel pour développer leur expertise en tant que spécialistes d'une discipline ou d'une spécialité professionnelle. À cette fin, quelques professeurs combinent les formations, créditées ou non, aux apprentissages autodidactes. Lorsqu'un professeur cherche à acquérir des connaissances pratiques, il le fera par le biais de formations non créditées (par exemple des stages en entreprise) ou par le biais de travaux pratiques personnels.

Les apprentissages reliés à la discipline, et particulièrement ceux visant la mise à jour, se poursuivent souvent en autodidacte, à partir de lectures. Outre les lectures, ces activités d'apprentissage incluent la prise de notes et l'écriture, les expérimentations en laboratoire pour vérifier sa compréhension, le développement de savoir-faire pour utiliser divers matériels ou logiciels. Elles incluent aussi la recherche des «bons» documents, la planification de son travail et la démarche éventuelle de validation de ses apprentissages. Au cours de ces apprentissages, les préoccupations disciplinaires et didactiques sont liées.

La formation universitaire, que ce soit dans la matière enseignée ou dans d'autres disciplines, est peu présente à la période des débuts du parcours d'enseignement au collégial. Lors de la deuxième étape et des suivantes, elle est relativement fréquente.

On compte alors autant de professeurs s'inscrivant à des formations reliées à leur discipline que de professeurs poursuivant des études dans d'autres disciplines, soit par intérêt pour l'interdisciplinarité, soit dans la perspective d'un recyclage, nécessaire ou anticipé.

Tableau 4.13 Modalités d'apprentissage formel des professeurs à trois moments du développement professionnel

Objets	Modalités des apprentissages		
	<i>Débuts</i>	<i>2e étape</i>	<i>Étapes suivantes</i>
Matière enseignée	Formation universitaire (11a) Autodidaxie (5a, 6b, 13)	Formation universitaire (6a, 7a, 16) Formation non créditée (6b, 7a, 11a, 16) Autodidaxie (6b, 7a, 7b, 13, 14, 15) Recherche disciplinaire (5c)	Formation universitaire (7b) Formation non créditée (6b, 5c) Autodidaxie (4, 5a, 5b, 6a, 7b, 13)
Pédagogie	Formation universitaire (2b, 5b, 6a, 6b, 7a, 8, 11a) Performa (1) Autodidaxie (5b) Recherche en pédagogie (2b)	Formation universitaire (2b, 5b) Performa (2a, 4, 7a, 8, 11b, 16) Autodidaxie (4, 5b, 6a) Recherche en didactique, en éducation (1, 2b) Recherche pour du matériel didactique (6b, 7a, 15)	Formation universitaire (2b) Performa (4, 5a, 5b, 5c, 6a, 6b, 7a, 7b, 8, 11b, 13, 16) Autodidaxie (4, 5a, 6b, 7b, 16) Recherche en éducation (2b) Recherche pour du matériel didactique (5b, 6b, 7b, 15)
Autres*	Autodidaxie (13)	Formation universitaire (5b, 6a) Autodidaxie (13, 14)	Formation universitaire (5b, 8, 9) Formation non créditée (5a, 6a, 8) Autodidaxie (13)

*Psychologie ; disciplines autres que la matière enseignée : interdisciplinarité, recyclage.

Parmi ceux qui n'ont pas ou qui ont peu suivi d'activités de perfectionnement pédagogique, se retrouvent des professeurs ayant consacré beaucoup de temps au perfectionnement disciplinaire ou qui ont longtemps connu une lourde charge de travail en raison de nouveaux cours. On y retrouve également des professeurs déçus par un premier contact avec la formation universitaire en pédagogie et d'autres relativement peu en contact avec les structures plus formelles de

l'établissement, l'offre d'activités de perfectionnement dans le collège ne les ayant pas atteints. On y retrouve également des professeurs qui aiment apprendre par la pratique et qui préfèrent trouver leur inspiration dans des pratiques éprouvées par d'autres plutôt que dans des formations forcément plus théoriques.

Les activités de perfectionnement servent souvent de point de départ ou de réchauffement pour des activités d'apprentissage autodidacte. On l'observe pour les formations disciplinaires et pour les formations pédagogiques. Les participants utilisent les lectures en pédagogie de diverses façons. Quelques-uns ont dit avoir «bouquiné» pour chercher des idées, c'était une recherche tâtonnante devant un problème à résoudre. Plusieurs ont plutôt mentionné avoir lu pour aller plus loin suite à un perfectionnement leur ayant fait découvrir un certain domaine de connaissances, une approche, etc. Enfin, ceux qui ont fait des études plus poussées lisent régulièrement pour se garder au courant des recherches et des innovations dans un domaine où ils ont étudié.

On note finalement que, dans ce groupe de professeurs, les activités de recherche sont relativement présentes comme façon de construire des savoirs formels. Ces activités apparaissent au cours de la deuxième étape du parcours de développement professionnel et pour quelques-uns se poursuivent au cours des suivantes.

4.2.4 Résultantes ou transformations

Dans la grille d'analyse, les résultantes de l'apprentissage sont définies comme des transformations, c'est-à-dire comme des changements ayant une certaine ampleur et touchant la personne du professeur. Ces transformations sont regroupées en deux catégories selon qu'elles se situent dans le registre des compétences ou des composantes identitaires. Dans le premier cas, il s'agit de transformations qui touchent les capacités d'agir dans les principales situations professionnelles ; dans l'autre, il s'agit de transformations qui touchent des dimensions de l'identité professionnelle.

Tout au long du travail d'analyse des entrevues, il est apparu que plusieurs énoncés des participants qui apportaient des éléments concernant les résultantes de l'apprentissage étaient également rattachés au thème des objets d'apprentissage. Les transformations que les professeurs ont vécues dans leur développement professionnel résultent des objectifs d'apprentissage qu'ils ont

atteints et véhiculent donc les objets d'apprentissage. Les données sur les objets d'apprentissage ont donc inclus les objets de ces transformations.

Ce que ces données apportent de plus à ce qui a déjà été présenté dans l'analyse des objets d'apprentissage, c'est de souligner que les transformations que rapportent les professeurs comme étant le résultat significatif d'une étape traversée sont, de façon importante, reliées à l'identité professionnelle. Les exemples de transformations apportés par les professeurs touchent leur personne globale et incluent les compétences acquises dans le développement plus global de l'identité.

Les données recueillies sur le thème des transformations répondent à un intérêt de la recherche pour le développement professionnel mais ne se rattachent pas directement aux questions spécifiques de recherche. Elles apportent toutefois un éclairage qui sera pris en compte dans la discussion présentée au chapitre suivant.

4.2.5 Signification du processus

Dans la grille d'analyse (voir Appendice F), sous le thème général *Perception de son cheminement*, des éléments ont été identifiés qui permettaient de comprendre la signification du processus d'apprentissage de la profession par les professeurs. Ces éléments étaient : le vécu scolaire du professeur, les professeurs qui avaient joué un rôle important dans son cheminement, les qualités, les attitudes et les valeurs personnelles qu'il apportait à l'apprentissage de la profession, les motifs, les buts qu'il poursuit dans son engagement et son perfectionnement professionnels et la perception globale de son cheminement. Ces éléments, sauf les deux derniers, ont été regroupés sous le thème du contexte personnel où ils apparaissent comme des antécédents personnels que le professeur apporte à l'apprentissage de l'enseignement.

Dans les tableaux synthèse élaborés pour décrire les parcours individuels et dont les thèmes sont présentés dans le Tableau 4.3, d'autres éléments ont été associés au thème de la signification du processus. Le matériel recueilli à propos de deux des quatre sous-thèmes : *signification des étapes* et *transition vers l'étape suivante* a été analysé pour dégager la signification des enjeux de chaque étape dans la première section de ce chapitre. Les éléments recueillis sur les deux autres sous-thèmes : *perception d'ensemble de son cheminement* et *suggestions pour l'apprentissage*

professionnel des nouveaux enseignants sont pris en compte dans la discussion des résultats.

4.3 COMMENT LES PROFESSEURS ONT-ILS APPRIS LEUR PROFESSION D'ENSEIGNANT? RÉPONSE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE.

Comment les professeurs rencontrés à l'occasion de cette recherche ont-ils appris leur profession d'enseignant ? Une première réponse à la question principale de la recherche provient de l'analyse des étapes de développement de ces professeurs. Les résultats indiquent que des enjeux de développement professionnel communs contribuent à structurer les parcours individuels.

Le premier enjeu est celui de l'insertion dans la profession. Cet enjeu se manifeste par l'importance des thèmes de la découverte, des défis à relever, des insécurités relatives à la matière à enseigner, du trac face à l'entrée en classe, de la prise de conscience des apprentissages pédagogiques à faire. Quoiqu'elle exige de tous beaucoup d'adaptation, cette étape est vécue comme relativement facile par certains, comme plutôt difficile ou même très stressante par d'autres. Ces différences peuvent être comprises en prenant en compte des différences dans les contextes de pratique et dans les antécédents des professeurs. Les résultats concernant l'étape des débuts soulignent que l'insertion des participants dans l'enseignement collégial ne se limitait pas à une intégration à un milieu de travail, mais concernait pour une large part l'insertion dans une profession pour laquelle ils n'avaient pas de préparation professionnelle spécifique.

Le deuxième enjeu du développement professionnel concerne l'engagement dans la profession. Il est clairement présent chez tous. Il peut soulever des problèmes qui ne seront pas nécessairement résolus au cours de la deuxième période du parcours d'apprentissage de l'enseignement collégial. Très souvent, l'engagement s'amorce en début de période. Il se peut qu'un désir d'engagement soit présent et que les conditions objectives de l'engagement fassent défaut. L'enjeu peut aussi susciter hésitation, crise même. Par ailleurs, le choix de s'engager se manifeste par l'importance des thèmes de consolidation des acquis, par l'approfondissement des savoirs et la diversification des expériences. Ces démarches conduisent en quelque sorte à explorer plus largement les territoires de la pratique et à développer ses habiletés pour s'implanter sur ces divers territoires.

Certains acquis de base étant assurés, l'enjeu d'une troisième étape de développement professionnel dans l'enseignement collégial est alors de donner un sens nouveau, une direction nouvelle, au développement professionnel. Des projets de plus grande envergure émergent dans une continuité avec ce qui a été entrepris à l'étape précédente. Souvent une certaine forme de remise en question préside à cette étape. La troisième étape du parcours peut constituer l'aboutissement d'une quête qui se poursuivait depuis les débuts. Les étapes précédentes ont été traversées difficilement, on s'est accroché et c'est maintenant qu'on trouve un contexte favorable aux apprentissages recherchés. Ce peut être aussi une sorte de réorientation des valeurs et des priorités de développement. Les investissements affectifs sont redirigés vers un but clarifié. La connaissance de soi est prise en compte. Dans l'ensemble, l'enjeu de cette période suscite des démarches pour se développer en vue d'augmenter la pertinence et l'impact de ses interventions soit au niveau de la relation avec les étudiants, soit sur le plan didactique.

L'enjeu de l'étape suivante est de rester en démarche de projet alors que la majeure partie de la carrière est derrière soi. Chez certains, l'approfondissement des réflexions pédagogiques et la possibilité de transmettre son expérience aux collègues donnent une orientation nouvelle aux projets. Chez d'autres apparaît un questionnement face à des changements de contexte qui remettent en question le sens de leur travail.

Les enjeux successifs du développement professionnel contribuent à structurer des étapes et à leur donner un sens. Les parcours individuels résultent de la façon dont les professeurs composent avec ces enjeux, compte tenu de l'histoire de leur cheminement aux étapes précédentes et de facteurs liés au contexte de pratique.

Nous résumons maintenant les résultats qui se rattachent à chacune des questions spécifiques de la recherche. Reprenant l'ordre de présentation des thèmes dans ce chapitre, nous abordons d'abord la question spécifique portant sur les contextes.

4.3.1 L'influence du contexte personnel et du contexte de pratique

Quelles perspectives et quels facteurs contextuels sont pris en compte par les professeurs ? Les résultats montrent que les professeurs prennent en compte des dimensions qui faisaient partie de leur contexte personnel et de leur contexte de pratique

pour comprendre leur démarche d'apprentissage à chacune des étapes. Le contexte personnel inclut des ressources cognitives et affectives, des projets, des besoins, que le professeur apporte à la situation de développement professionnel à chaque étape. Le contexte de pratique inclut les contextes sociaux, certains proches d'autres plus lointains dans lesquels s'insère la pratique du professeur.

Le rôle du contexte personnel est mis en évidence à l'étape des débuts. Les professeurs ont indiqué que les apprentissages réalisés à cette période étaient tributaires des motivations qui les avaient amenés à enseigner et de leur préparation à l'enseignement. Ceux qui avaient une formation pédagogique ont pu éviter certaines erreurs ; ceux qui avaient des expériences qui leur avaient donné confiance ont eu des débuts plus faciles. Une certaine préparation même non spécifique à l'enseignement collégial s'est révélée un atout, particulièrement si elle comportait une dimension pratique. Par ailleurs, que leur choix d'enseigner ait ou non été fait de longue date, que les motifs de ce choix leur apparaissent mûris ou plus ou moins conscients au moment de l'entrée dans l'enseignement collégial, les professeurs soulignent que les apprentissages des débuts s'orientent et prennent un sens en rapport avec des antécédents personnels reliés à la profession enseignante, notamment des expériences significatives comme élève ou comme étudiant.

L'influence du contexte personnel se manifeste aux autres étapes par l'impact des expériences de vie, des épreuves traversées, des façons de concilier vie personnelle et professionnelle, développement personnel et développement professionnel. Le contexte personnel de ces étapes est tributaire des ressources cognitives et affectives, des projets, des besoins, qui émergent du développement professionnel des étapes précédentes.

L'analyse des résultats a distingué trois contextes interreliés qui contribuent à définir le contexte de pratique particulier dans lequel un professeur se développe comme enseignant. Le contexte de pratique le plus immédiat, le contexte d'enseignement, est circonscrit par les cours que le professeur donne. Ces cours constituent en quelque sorte son espace personnel de pratique ; il y rencontre ses étudiants. À toutes les étapes, le contexte d'enseignement suscite des besoins d'apprentissage qui sont fonction de la familiarité ou de la nouveauté pour le professeur des cours qu'il donne et des clientèles auxquelles il s'adresse. Les besoins d'apprentissage liés à la matière sont importants à l'étape des débuts mais

aussi par la suite quand la tâche du professeur comporte la préparation de nouveaux cours. Par ailleurs, des cours familiers constituent un atout pour l'expérimentation pédagogique.

Le contexte d'enseignement, en partie échoit au professeur, et en partie est choisi par lui. Avec les années, les professeurs développent leur répertoire de cours se créant ainsi un champ de pratique. Ces champs sont plus ou moins larges en fonction des tâches qui se sont imposées à eux ou qu'ils ont choisies et aussi du répertoire de cours, plus ou moins étendu, offert par le département. Les cours donnés apparaissent comme un lieu d'enracinement du développement professionnel. Les cours qui échoient au professeur peuvent susciter des besoins d'apprentissage et sont le lieu de ses apprentissages. À certains moments, des cours sont choisis justement en raison des apprentissages qu'ils permettront.

S'il constitue l'espace de sa pratique personnelle le contexte d'enseignement du professeur est en même temps un espace plus ou moins habité et balisé par ses collègues : ceux qui ont donné ces cours avant lui, ceux qui les donnent en même temps que lui, ceux qui donnent le cours suivant, etc. À ce titre, un cours donné constitue un contexte différent d'apprentissage selon qu'il met ou non le professeur en relation avec une tradition développée par les collègues pour l'enseignement de ce cours. Les cours déjà balisés suscitent moins de stress ; des sources d'information et de validation sont disponibles. Par ailleurs, les cours non balisés attirent ceux qui aiment le travail de pionnier ou veulent réaliser un projet plus exigeant. Ainsi le contexte d'enseignement influe à la fois sur les objets d'apprentissage et sur les modalités, plus solitaires ou plus collectives, de l'apprentissage.

Dans l'ensemble, le contexte d'enseignement le plus répandu consiste à donner des cours qu'on prépare en solo à partir de balises convenues et de consultations au besoin. Un contexte de travail très largement partagé avec les collègues au sens où les cours et les évaluations sont préparés en équipe est peu fréquent. Lorsqu'il existe, il est apprécié comme lieu d'apprentissage ; toutefois, les professeurs ont souligné que ce contexte est exigeant et confrontant. Le travail avec un ou deux collègues sur une base affinitaire constitue un intermédiaire entre ces deux extrêmes.

Le contexte départemental influe sur le développement professionnel à travers son influence sur le contexte d'enseignement du professeur. Il exerce aussi une

influence plus large. Le département inclut l'ensemble des collègues et pas uniquement ceux avec qui on partage des cours ou des activités particulières ; il traite de questions qui vont au-delà de la pratique individuelle. Il apparaît comme une instance qui véhicule des normes de pratique professionnelle, qui a certains pouvoirs de décision et peut élaborer des politiques.

Au sein du département, les pratiques de collégialité et la façon de prendre des décisions en groupe et de les mettre en pratique pour s'acquitter des responsabilités départementales ont un impact sur le développement professionnel. Dans les départements divisés ou atomisés, les professeurs poursuivent souvent leur développement professionnel en solitaire ou en butte à des critiques plus ou moins voilées. Tôt ou tard, ces professeurs vont chercher d'autres lieux d'appartenance et d'échanges pédagogiques, au collège ou ailleurs.

Dans les départements qui ont un fonctionnement «collégial», on retrouve un ensemble de conditions qui favorisent le développement professionnel : mesures particulières pour l'intégration des nouveaux professeurs, plus de soutien mutuel, plus de travail d'équipe, plus d'ouverture et de collaboration aux projets individuels, plus de débats de fond, des responsabilités collectives plus assumées, plus d'occasions de développer des habiletés à s'exprimer et à travailler en groupe. Toutefois le département, même collégial, ne semble pas répondre suffisamment à des besoins de développement professionnel qui touchent la pédagogie au sens du «comment enseigner». Les échanges s'articulent davantage autour des aspects plus rationnels ou instrumentaux de l'enseignement comme la planification, l'organisation du contenu, l'élaboration du matériel pédagogique et les instruments d'évaluation, qu'autour des aspects relationnels, plus rarement abordés.

Le contexte départemental s'impose au professeur qui arrive avec un fonctionnement qui s'est solidifié au cours de son histoire passée ; par la suite, ce professeur devient partie prenante des interactions qui contribuent à faire évoluer le contexte départemental. La contribution qu'il apporte varie au cours des étapes de développement professionnel. Le fait d'exercer un leadership au département change l'impact de ce contexte sur soi.

Le contexte du collège semble influencer assez peu de façon directe le développement professionnel au sens où peu de responsabilités sont assumées en dehors du département relativement à l'accueil et à l'intégration des nouveaux profes-

seurs, et au soutien aux professeurs aux prises avec des difficultés. Il y a peu de ressources pour les professeurs qui ne trouvent pas l'assistance dont ils ont besoin dans leur département.

Par ailleurs le collège est perçu comme le véhicule de l'idéologie qui préside au développement des cégeps et du système d'éducation. Sous cet angle les professeurs se sont développés dans des contextes fort différents au cours des trois dernières décennies. Les professeurs perçoivent l'impact des changements d'orientation dans le système à travers les mouvements pédagogiques qui traversent le réseau et surtout à l'occasion de changements qui atterrissent dans leur département et dans leurs cours. Ces changements ont un impact sur leur développement professionnel à travers certaines normes de pratique qu'ils tendent à imposer et à travers les représentations du rôle du professeur qu'ils véhiculent.

4.3.2 Les dimensions du travail enseignant qui sont objets d'apprentissage

Sur quelles dimensions ou composantes du travail enseignant portent les processus d'apprentissage mis en œuvre par les professeurs ? Les résultats permettent de distinguer quatre grandes catégories d'objets dans les apprentissages visés par les professeurs au cours de l'ensemble du développement professionnel. Ces catégories concernent la matière enseignée, l'exercice des tâches d'enseignement, les rapports sociaux constitutifs de la profession et la connaissance de soi. Pour les professeurs des apprentissages relatifs à ces quatre catégories d'objets font partie de leur développement professionnel. On peut donc considérer que des composantes essentielles du travail enseignant au collégial émergent de ces objets.

Ces catégories ne sont pas étanches. Ainsi, les différentes tâches dont la séquence constitue en quelque sorte le processus de travail de l'enseignant — la préparation des cours, l'enseignement en classe, l'encadrement des étudiants et l'évaluation de leurs apprentissages — mettent en jeu les apprentissages se rattachant aux autres catégories. Toutefois, les apprentissages réalisés à propos de la matière, des rapports sociaux et de la connaissance de soi ne sont pas réductibles à l'exercice des tâches. C'est pourquoi ces autres catégories apparaissent porteuses de dimensions importantes du travail enseignant, distinctes de l'exercice même des tâches.

Les professeurs sont engagés comme spécialistes disciplinaires mais ils poursuivent des apprentissages sur leur matière à toutes les étapes du développement

professionnel. Le travail sur la matière est une dimension importante du travail enseignant au collégial et les apprentissages rapportés par les professeurs illustrent trois facettes de ce travail. D'une part le travail sur la matière vise son appropriation par le professeur. C'est une appropriation car la matière des cours du collégial apparaît comme un objet distinct des contenus de la formation disciplinaire du professeur, un objet qui d'ailleurs change avec les révisions de programme et avec les modifications que les professeurs choisissent d'apporter au contenu de leurs cours. Cette appropriation est donc en même temps une construction et elle met en jeu deux autres facettes du travail sur la matière : le professeur développe sa base de connaissances disciplinaires et il élabore et révisé le cadre de référence à partir duquel il choisit les contenus qu'il va enseigner.

Le travail enseignant sur la matière tel qu'il ressort des apprentissages des professeurs comporte des dimensions qui vont au-delà de ce qui concerne plus strictement la préparation immédiate des cours. Le travail enseignant est un travail où le professeur doit construire et reconstruire son expertise et sa vision de la matière.

Les rapports avec les étudiants constituent également un objet d'apprentissage pour les professeurs au-delà de leur fonction instrumentale pour la réalisation de ses tâches d'enseignement. Pour les professeurs ces rapports sont aussi objet d'apprentissage en tant qu'ils touchent leur rôle dans le développement personnel des étudiants. Également, les rapports plus difficiles à établir ou problématiques réduisent le rôle du professeur ou l'empêchent de l'exercer. Ils suscitent des besoins d'apprentissage qui questionnent le professeur sur lui-même. En ce sens les rapports aux étudiants sont une dimension fortement reliée à la perception de soi comme professeur. Les objets d'apprentissage concernant les rapports avec les étudiants soulignent que le travail enseignant amène à se situer dans des rapports avec les étudiants qui permettent non seulement d'accomplir des tâches mais de jouer un rôle signifiant eu égard à des valeurs personnelles.

Les rapports avec les collègues ne sont pas qu'un contexte de travail mais ils font partie du travail. Autant le professeur doit faire un travail sur la matière, autant il lui faut faire un travail pour s'approprier, critiquer, dépasser éventuellement, les traditions départementale et disciplinaire, que ce soit dans la conception des cours, l'évaluation des apprentissages ou les rapports avec les étudiants. La possibilité d'apporter à cette tradition, comme de prendre une distance par rapport à

elle, suppose le développement de capacités d'analyse et de discussion. Le travail du professeur s'accomplit inévitablement dans un certain rapport avec le travail de ses collègues, même quand les zones d'intersection semblent plus réduites.

Les objets d'apprentissage relatifs aux rapports à la profession incluent la connaissance du cadre d'exercice de la profession et de ses responsabilités professionnelles individuelles et collectives, de même que les capacités permettant de contribuer à gérer, organiser, modifier ce cadre d'exercice, tant au niveau du département que du collègue ou du réseau collégial. Ces objets renvoient à une dimension du travail qui déborde l'enseignement direct aux étudiants mais qui influence cet enseignement. Les rapports aux collègues et le rapport à la profession se traduisent dans certains choix de pratiques d'enseignement, car ils alimentent le développement des conceptions relatives au rôle du professeur et aux buts de l'éducation. Un aspect du travail enseignant c'est qu'il requiert de gérer sa pratique professionnelle en collaboration avec des collègues.

Si les professeurs soulignent des apprentissages relatifs à la connaissance de soi comme faisant partie de leur développement professionnel, c'est que leur personne fait partie de ce *avec quoi* ils travaillent. De la même façon que le professeur fait un travail d'analyse de la matière, des pratiques des collègues, des rapports qui s'établissent avec les étudiants, il fait aussi un travail sur lui-même. Une dimension importante du travail enseignant est donc que le professeur y est un instrument de son travail, non seulement dans les aspects relationnels du travail mais aussi dans les aspects cognitifs où il utilise son propre travail intellectuel pour comprendre l'apprentissage de ses étudiants.

4.3.3 Les modalités d'apprentissage privilégiées et le rôle de l'activité réflexive

Deux questions spécifiques de la recherche se rattachent aux modalités de l'apprentissage des professeurs. L'une est centrée sur les modalités d'apprentissage, l'autre sur le rôle de la réflexion. *Comment cet apprentissage est-il approché par les enseignants, de quelle façon est-il pris en charge, quelles modalités d'apprentissage sont privilégiées, quels apports sont recherchés ? Comment se manifeste l'activité réflexive des enseignants dans et sur leur pratique ?*

Les résultats de la recherche indiquent que trois groupes de modalités sont utilisés par les professeurs dans les apprentissages qu'ils rattachent à leur dévelop-

pement professionnel. Deux groupes de modalités incluent des démarches d'apprentissage informelles, qu'il s'agisse d'apprentissage par la pratique ou d'apprentissage par l'interaction. Un autre groupe réunit des modalités dites formelles au sens où elles impliquent que les écrits plutôt que l'expérience constituent la source première des savoirs construits et que la démarche est orientée vers l'appropriation de savoirs formellement reconnus.

Dans les deux groupes de modalités informelles, il s'agit d'apprentissage par l'expérience, c'est-à-dire un apprentissage où l'action (ou l'interaction) se combine à la réflexion pour produire un savoir. Les connaissances théoriques peuvent toutefois intervenir, et interviennent, mais leur maîtrise n'est pas un but de ces apprentissages.

Les résultats de la recherche concernant l'apprentissage par la pratique permettent de décrire comment les professeurs font des essais et comment ils réfléchissent sur leur action. Dans la période de leurs débuts dans l'enseignement, et particulièrement chez les professeurs qui n'ont ni formation pédagogique ni soutien des collègues, l'apprentissage par essais et erreurs constitue une modalité importante associée à la pénibilité de cette étape. Par la suite, les essais procèdent très souvent de la transposition de pratiques empruntées de diverses sources. Ces deux modalités interviennent pour les apprentissages relatifs aux diverses tâches de l'enseignement. Deux autres types d'essais conduisent plus particulièrement à des apprentissages relatifs à l'enseignement en classe. D'une part, des essais spontanés, issus de l'intuition – une intuition souvent portée par une réflexion un peu souterraine – qui se révéleront éventuellement des pistes prometteuses pour le développement de pratiques qu'on systématisera par la suite. D'autre part, une démarche plus «expérimentale» qui se retrouve surtout chez les plus expérimentés (et surtout chez les scientifiques) comporte des essais tentés dans un contexte qui permet des vérifications plus systématiques.

En ce qui concerne la réflexion, deux modalités différentes sont apparues : une réflexion plus intuitive faite, notamment, d'attention à ses réactions affectives aux situations vécues et une réflexion plus analytique s'appuyant souvent sur la documentation des pratiques et sur la cueillette de données permettant d'évaluer certains résultats. Le premier type de réflexion est associé aux apprentissages portant sur les rapports aux étudiants, les rapports aux collègues, le rapport à la profession, sur la connaissance de soi. Cette réflexion semble orientée vers la re-

cherche du sens personnel des situations vécues. Des apprentissages qui ont été vécus comme des découvertes, faisant souvent suite à des périodes de difficultés ou de crise, se rattachent également à ce type de réflexion, souvent poursuivi de façon souterraine. Le deuxième type de réflexion se rattache surtout aux apprentissages touchant les tâches d'enseignement. Ce type de réflexion est au service de la recherche de cohérence, de pertinence d'efficacité de l'action entreprise.

Les modalités d'apprentissage par l'interaction incluent différentes façons de construire des savoirs à partir de l'observation des autres, des échanges avec eux, du travail d'équipe. L'apprentissage par l'interaction avec les autres résulte des significations qui sont dégagées dans l'interaction et aussi, éventuellement, d'une réflexion partagée avec les autres. Les résultats de la recherche montrent que les modalités d'apprentissage par l'interaction des professeurs concernent principalement les interactions avec les étudiants et les interactions avec les collègues.

Les modalités d'apprentissage qui s'appuient sur l'interaction avec les étudiants incluent les apprentissages par l'observation des étudiants, par les échanges formels et informels et aussi par la consultation (questionnaire). Ces modalités permettent de connaître les étudiants et d'apprendre à communiquer avec eux ; elles contribuent beaucoup à valider et à ajuster différents aspects de la pédagogie. Des apprentissages se font dans l'interaction au sens où c'est au moment de l'interaction que des significations sont perçues par le professeur. Bien que perçue dans l'interaction, ces significations pourront émerger à la conscience au moment de la réflexion.

Les résultats concernant l'apprentissage par l'interaction avec les collègues font apparaître un ensemble de situations où les professeurs apprennent par des échanges avec un ou plusieurs collègues. Ce sont des situations d'observation, de consultation ou de travail en commun. Les sources de savoir incluent les modèles d'action des collègues, mais aussi la confrontation de ces modèles et bien souvent les théories qui sous-tendent les différents modèles dont les échanges ou les débats favorisent la mise au jour et l'explicitation.

Tant dans les modalités d'apprentissage par la pratique que dans celles qui font appel directement à l'interaction, la réflexion est importante. Dans l'apprentissage par l'action, la réflexion porte sur les résultats de l'action. La question posée est : dans quelle mesure ces résultats valident-ils la stratégie utilisée et la compréhension qui présidait au choix de la stratégie ? Dans

l'apprentissage par l'interaction avec les autres, le feed-back d'autrui est une source de validation, de même, éventuellement, que leurs propres réflexions sur les actions et les expériences vécues qui en ont découlé.

Compte tenu que l'enseignement est un travail interactif, dans l'ensemble l'action des professeurs se situe toujours dans un contexte d'interaction immédiate ou symbolique avec les étudiants. Leurs réactions tacites ou explicites figurent de façon importante parmi les résultats de l'action.

Les professeurs apprennent par la pratique leur profession d'enseignant, mais au cours de cet apprentissage par la pratique, ils ont largement recours à des modalités d'apprentissage plus formelles. Le perfectionnement disciplinaire dépend essentiellement de ces modalités formelles qu'elles prennent la forme de formations créditées, non créditées ou autodidactes.

En ce qui concerne la pédagogie, on observe des différences importantes entre les professeurs quant à leur recours à des modalités formelles d'apprentissage. Quelques-uns ont complété des formations universitaires, ce qui ne les empêche nullement de rapporter des apprentissages par la pratique. Les formations théoriques sont appréciées pour les idées à expérimenter qu'on peut en dégager et pour le cadre de référence qu'elles peuvent fournir pour expliquer les observations faites en classe. Dans certains cas, les formations pédagogiques sont appréciées essentiellement en ce qu'elles sont des occasions d'apprentissage par l'interaction avec des collègues. Dans le meilleur des cas, une formation pédagogique offerte sur place au collège dans Performa aura offert des éléments théoriques et une stimulation à expérimenter en même temps qu'un lieu d'échanges sur ces expérimentations et aussi d'échanges libres.

5. DISCUSSION

Une des forces de cette recherche est sa richesse descriptive. De nombreux résultats ont été produits et ils sont porteurs de significations multiples. Ceci offre beaucoup de pistes pour la discussion, plus qu'on ne peut en traiter dans le cadre de ce seul chapitre. Celui-ci, par conséquent, a été consacré à quelques axes majeurs de discussion des résultats, en partant de la question centrale de cette recherche : *comment le professeur du collégial apprend-il, par la pratique, sa profession d'enseignant ?*

Les résultats de cette recherche ont en effet permis de répondre à cette question en décrivant des parcours individuels en termes d'étapes. De ces parcours ont pu émerger des tâches développementales qui illustrent une trame commune au développement professionnel. L'analyse transversale des grands thèmes de l'apprentissage, effectuée en tenant compte des étapes des parcours, a permis, quant à elle, d'explicitier les principales dimensions du processus d'apprentissage de l'enseignement au collégial et la façon dont elles évoluent ou jouent un rôle différent au cours des étapes.

Or, la présente discussion tient compte du postulat à l'effet qu'au collégial, l'apprentissage de l'enseignement peut être compris comme une construction personnelle et sociale des enseignants. Mais, pour l'essentiel, la discussion des résultats porte principalement sur deux aspects qui constituent des apports originaux de cette recherche : d'abord, le fait de considérer que les processus d'apprentissage du professeur s'insèrent dans une trajectoire de développement professionnel et, ensuite, la présentation d'un modèle intégrateur construit à partir des résultats de cette recherche.

5.1 LES PARCOURS D'APPRENTISSAGE COMME TRAJECTOIRES

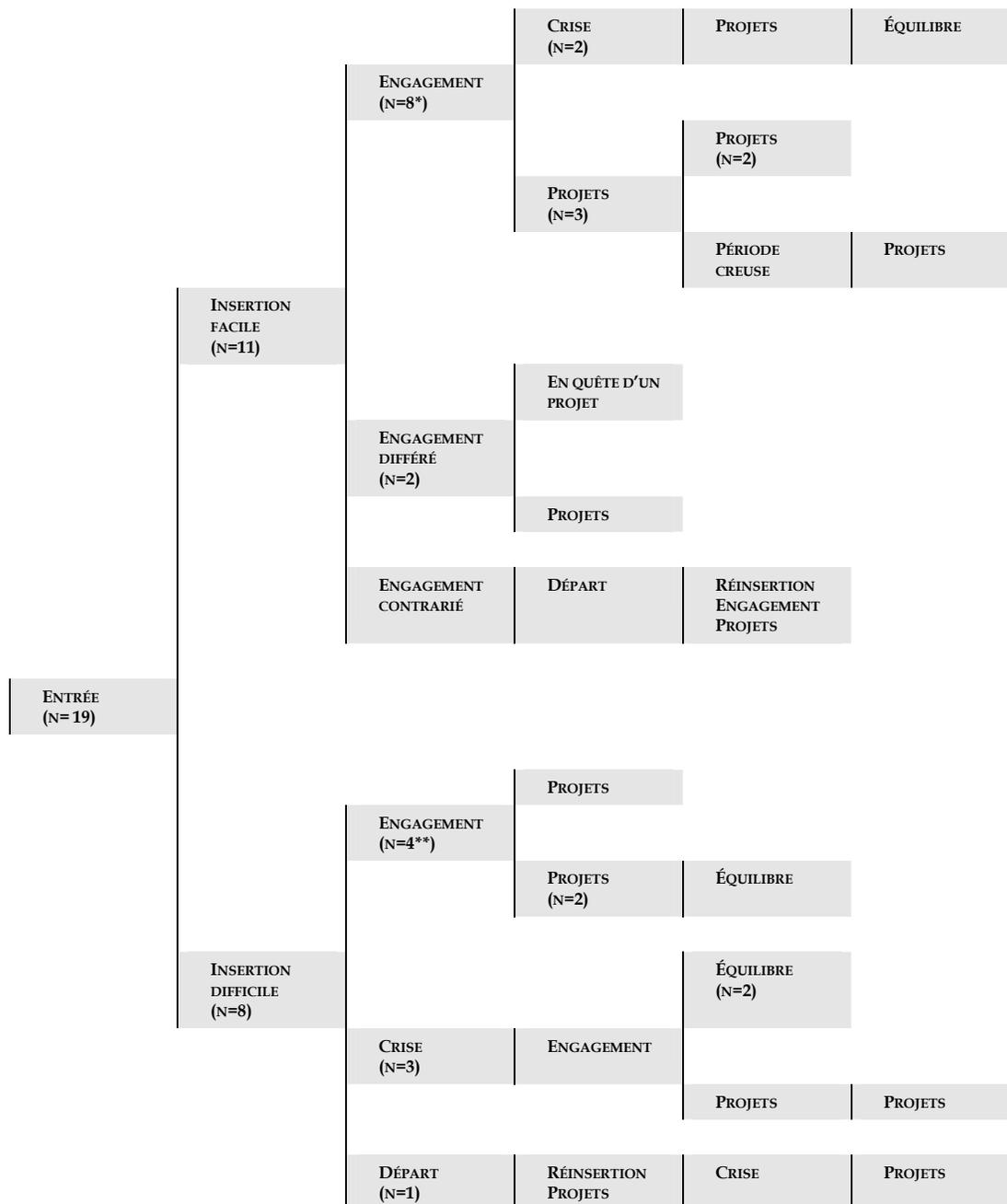
Les tâches développementales identifiées dans le chapitre précédent permettent de dégager la signification des étapes des parcours individuels des participants (voir Tableau 4.1) en regard d'une trame commune. Des scénarios de développement professionnel observés s'en dégagent et ils font apparaître différents types de parcours qui peuvent être conceptualisés comme des trajectoires.

Des explications sont données plus bas à ce propos car, dans cette section, nous discutons les parcours observés et explicitons la pertinence de les comprendre comme des trajectoires. Puis, nous examinons celles-ci en fonction des caractéristiques de diversification utilisées pour constituer l'échantillon de répondants. Enfin, ces trajectoires sont discutées en lien avec les dimensions (contextes, objets, modalités, résultantes) du processus d'apprentissage de l'enseignement collégial décrits et analysés dans le chapitre précédent.

5.1.1 Les parcours d'apprentissage observés

La figure 5.1 présente le schéma des parcours observés. Ce schéma dispose les parcours obtenus en partant de l'entrée dans l'enseignement et du caractère plutôt facile ou plutôt difficile des débuts, étape où l'on peut détecter un enjeu d'insertion. On parle d'insertion facile bien qu'elle ne le soit jamais vraiment. Il s'agit d'une insertion facilitée ; de façon prédominante, elle est décrite comme agréable ou de façon positive. Par opposition, l'insertion difficile se caractérise par la prédominance d'un stress à caractère pénible et/ou par un contexte social indifférent, ou même hostile, qui ne facilite en rien les choses.

Selon nos résultats, l'engagement dans la profession est possible lorsqu'il y a coïncidence entre le désir d'engagement du professeur et les possibilités concrètes de travail. Une partie de nos résultats montre, en effet, que si le désir est présent et les conditions de possibilité manquent, l'engagement est contrarié. S'il y a incertitude de la part du professeur quant à son désir d'engagement, même alors que les conditions de possibilité sont présentes, on peut parler d'engagement différé. Dans le cas où le professeur vit une crise à la suite de la période d'insertion, l'engagement est également différé. Lorsqu'un professeur quitte l'enseignement (départ), c'est qu'il renonce à s'engager. Selon la façon dont les professeurs vivent l'enjeu de l'engagement, différents scénarios se déploient alors pour les étapes suivantes, comme l'indiquent les résultats de cette recherche. Au-delà de l'étape de l'engagement, certains parcours incluent une période de crise professionnelle ; dans d'autres, un départ, une période creuse signalent également des moments difficiles ou une remise en question.



* Dans le cas de trois de ces huit professeurs, il n'y a pas d'étape subséquente.

** Dans le cas d'un de ces quatre professeurs, il n'y a pas d'étape subséquente.

Figure 5.1 Les parcours observés représentés en fonction des tâches développementales du développement professionnel

Ce schéma d'ensemble permet de voir qu'une insertion vécue comme facile conduit plus souvent à l'engagement dans la profession mais pas nécessairement. Une insertion vécue comme difficile aboutit souvent à une crise ou même à un départ, mais peut aussi être suivie d'un engagement. Enfin, ce n'est pas parce que l'engagement est différé ou contrarié qu'il ne s'accomplira pas ultérieurement, pouvant conduire à une étape subséquente orientée par des projets. À l'opposé, si l'engagement a eu lieu, des crises subséquentes peuvent le remettre en question.

Les résultats de cette recherche indiquent aussi que chaque parcours type présente une organisation et une séquence particulières. Les différents parcours types peuvent toutefois être compris à partir des éléments de base que sont les tâches développementales. Ils se constituent en fonction de la façon dont sont vécus les enjeux liés à ces tâches. Cette manière dont sont vécus les enjeux est elle-même en relation avec les processus d'apprentissage de l'enseignement et leurs résultantes. La façon d'aborder et de vivre les enjeux est fonction des compétences et des composantes identitaires que le professeur a développées ; elle influence l'organisation et la signification des processus d'apprentissage mis en œuvre par le professeur.

Il s'ensuit que le parcours d'apprentissage professionnel des professeurs interrogés peut être envisagé comme une trajectoire, pas toujours linéaire, mais cohérente. Dans son étude de l'insertion professionnelle de jeunes enseignants, Mukamurera (1998) présente comme des trajectoires les démarches de ces diplômés qui cherchent à entrer dans la profession. Elle a montré que la cohérence d'une trajectoire tient à son historicité, c'est à dire à la structuration du présent en fonction des actions et des événements passés. Tel qu'entendu dans notre propre recherche, ce concept de trajectoire permet de comprendre les parcours de développement professionnel observés chez les enseignants du collégial, non pas seulement en considérant leur structure, mais en éclairant leur dynamique. Le concept de trajectoire véhicule aussi l'idée qu'un parcours se dessine dans une conjoncture particulière des contextes où il s'insère.

5.1.2 Les parcours comme trajectoires

La façon dont les professeurs du collégial apprennent par la pratique leur profession d'enseignant peut être comprise en situant les étapes franchies dans une

trajectoire de développement professionnel. Celle-ci s'insère, en retour, comme dimension spécifique et structurante de leur trajectoire professionnelle entendue au sens de trajectoire de carrière.

De plus, dans la perspective d'une approche interactionniste, la conception développée par Mukamurera au sujet des trajectoires professionnelles est utile pour comprendre la signification des parcours observés dans cette recherche. En effet, selon Mukamurera (1998 : 48), « la trajectoire professionnelle d'un individu est l'expression d'un processus interactif qui intègre une diversité de facteurs aussi bien personnels que structurels ». Analysant d'abord le concept de trajectoire professionnelle, cette auteure considère qu'il ne s'agit ni d'un développement nécessaire de la personnalité ou découlant des acquis possédés à l'entrée sur le marché du travail, ni d'une évolution entièrement prévisible à partir d'éléments structurels. Elle souligne l'absence d'une conceptualisation de l'insertion professionnelle qui intègre ces deux dimensions. Notamment, la plupart des études sur l'insertion professionnelle et sur la carrière des enseignants «soit font voir les enseignants comme des individus très rationnels qui planifient leur carrière au quart de tour ou, au contraire, comme des victimes dans un système où ils ne peuvent exercer leur choix». (Mukamurera, 1998 : 47).

Au terme de son étude sur l'insertion des jeunes enseignants, Mukamurera identifie des propriétés des trajectoires d'insertion. Les résultats obtenus dans notre propre recherche reflètent ces propriétés, à savoir :

(1) Il y a autant de trajectoires que de personnes engagées dans un projet d'insertion ; celle-ci étant «un véritable *work-in-progress*» et les trajectoires, «des histoires ouvertes où l'action des acteurs contribue constamment à définir l'avenir au contact des situations qui peuvent le défaire ou du moins le rendre improbable ou imprévisible», (Mukamurera, 1999 : 26) ;

(2) ces trajectoires sont non linéaires, mais possèdent une certaine cohésion et une orientation historique : elles sont «porteuses à travers le temps, à travers l'engagement et l'action des acteurs, d'une historicité, c'est-à-dire de la structuration continue du présent à partir des actions et des événements passés» (Mukamurera, 1999 : 25). Trois ordres de phénomènes révèlent cette historicité. D'abord, la propriété cumulative des actions d'insertion se manifeste ; les nouveaux professeurs ne restent pas passifs mais travaillent fort à leur insertion (actions nombreuses, prises de décisions, utilisation de stratégies) et leurs trajectoi-

res dépendent à chaque moment de leurs actions passées. Ensuite, des phénomènes d'historicité objective sont observés ; c'est l'historicité qui se déroule dans un contexte socio-institutionnel où, par exemple, leur passage est enregistré dans des documents. Enfin, des phénomènes témoignent de l'historicité subjective : le parcours des jeunes professeurs engagés dans un processus d'insertion n'est pas qu'une suite d'actions et d'événements, mais il dépend d'une évaluation subjective de leur situation, d'une interprétation constante de ce qu'ils ont réalisé auparavant, de l'étape où, à leurs yeux, ils sont rendus et de ce qu'ils espèrent obtenir par la suite.

Or, nos résultats mettent cette historicité en évidence à une échelle beaucoup plus large. Mukamurera (1998) infère cet effet d'historicité du fait qu'elle observe une certaine progression, une amélioration avec le temps, malgré le caractère non linéaire des trajectoires, et que l'amélioration suit une certaine trame, même s'il ne s'agit pas d'une suite d'étapes logiques et emboîtées. Il ne s'agit pas non plus, selon elle, à proprement parler, d'un modèle d'insertion, puisque tous les enseignants ne suivent pas forcément cette trame. Certains d'entre eux restent cantonnés à certaines activités et statuts. D'autres ne se rendent jamais à l'étape finale ou encore, pour des raisons de survie, font du va et vient entre l'enseignement et d'autres occupations.

En plus de corroborer les résultats de Mukamurera en ce qui concerne l'insertion professionnelle dans les débuts de la carrière, les résultats apportés par la présente recherche les complètent et les prolongent. Ils montrent, en effet, ce qui se passe après l'insertion pour le développement professionnel dans l'ensemble de la carrière. Ils indiquent que le développement professionnel reste un «work-in-progress» en même temps que l'effet d'historicité s'accroît. L'effet cumulatif des actions de développement professionnel joue à une plus grande échelle. L'effet d'historicité objective est plus marqué et beaucoup plus diversifié à l'échelle de l'ensemble du développement professionnel des professeurs puisqu'en participant d'un contexte socioculturel donné pendant de nombreuses années, ils impriment dans ce milieu social des traces de leurs actions et de leurs interactions passées, lesquelles transforment le contexte avec lequel ils interagissent.

Les résultats de la recherche montrent aussi que l'effet d'historicité subjective est particulièrement manifeste dans le processus d'apprentissage des professeurs.

C'est l'évaluation de sa pratique, de ce qu'il a appris ou maîtrisé, de l'étape où il en est en regard des buts qu'il veut atteindre qui détermine la direction et les moyens que prend un professeur pour poursuivre son apprentissage. Cette évaluation subjective joue dans les différents moments importants d'une étape. Elle joue aussi au moment où le professeur réfléchit sur ces moments ou sur une étape vécue, faisant en quelque sorte le point pour se réorienter.

Mukamurera insiste sur la non linéarité des trajectoires et sur l'absence d'étapes communes, ou d'un modèle, qui émergerait des différentes trajectoires. Par ailleurs, nos résultats montrent que lorsque l'insertion se réalise dans un milieu donné, elle constitue un point de départ, non pas d'étapes obligées, mais d'un parcours professionnel où des enjeux communs balisent les étapes individuelles. Dans ce cadre, des parcours types ou trajectoires types peuvent être identifiés.

Le concept de trajectoire véhicule aussi l'idée que c'est dans une conjoncture donnée qu'un parcours particulier devient possible. Comme nous l'avons mentionné précédemment (p. 61), Maheu et Robitaille (1991) expliquent la trajectoire de développement de l'identité professionnelle comme la résultante de la conjoncture particulière des rapports du professeur à un temps et à un espace, individuel et social. Ces rapports se sont établis au fil du temps et ils continuent de se modifier : rapport au temps individuel de l'histoire personnelle et professionnelle et au temps social du milieu où il vit et pratique sa profession ; rapport à un espace individuel de pratique, le contexte d'enseignement, et aussi à un espace social plus large où s'insère cette pratique.

Les résultats de cette recherche vont donc dans le sens des éléments apportés par Maheu et Robitaille (1991) à l'effet que ce temps et cet espace individuels et sociaux constituent une conjoncture dans laquelle un certain type de développement professionnel peut apparaître. C'est ainsi que l'appartenance à une génération particulière de professeurs, le sexe, le statut d'emploi, le perfectionnement effectué, mais aussi les expériences antérieures, les perceptions de soi et de son environnement, les projets professionnels peuvent engager à tel type de pratique, à telle trajectoire de développement.

Les résultats amènent ainsi à envisager l'apprentissage de l'enseignement comme s'inscrivant dans une trajectoire de développement professionnel, elle-même orientée par la construction d'une identité professionnelle. Car l'identité profes-

sionnelle est la résultante de la trajectoire et elle se développe par la conscience de cette même trajectoire.

5.1.3 Les trajectoires associées aux caractéristiques de diversification de l'échantillon

Les résultats peuvent maintenant être discutés en tenant compte des caractéristiques utilisées pour diversifier l'échantillon des répondants (sexe, secteur d'enseignement, expérience, perfectionnement pédagogique). Elles avaient été choisies en raison de leur possibilité de refléter une panoplie de types d'enseignants du collégial et une diversité de pratiques d'enseignement. Il est possible d'associer certains parcours identifiés dans la Figure 5.1 aux caractéristiques utilisées pour la diversification de l'échantillon (sexe, secteur d'enseignement, expérience, perfectionnement pédagogique).

Le Tableau 5.1 présente, en fonction des caractéristiques de diversification de l'échantillon de répondants, la manière dont les enjeux des deux premières étapes ont été vécus par les participants. Les proportions données en pourcentages dans ce tableau le sont à titre indicatif seulement, afin de pouvoir explorer la façon dont les trajectoires peuvent ou non se distinguer les unes des autres.

Ainsi, en empruntant ce point de vue, il appert que proportionnellement beaucoup plus de femmes que d'hommes rapportent une insertion difficile dans la carrière d'enseignement au collégial. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de s'engager dans la profession à l'étape suivante, elles sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à le faire. Au-delà de la différence de sexe, d'autres éléments peuvent eux aussi permettre de comprendre ces différences de trajectoires.

En ce qui concerne les autres caractéristiques de l'échantillon de répondants, il faut également se demander si des éléments autres que ces caractéristiques elles-mêmes permettent de comprendre les différences de trajectoires. Ces caractéristiques renvoient au contexte et, dans une certaine mesure, aux antécédents, ceux d'un professeur pouvant varier selon le sexe, le choix d'une matière d'enseignement, l'expérience (L'expérience renvoie ici à son appartenance à une cohorte ou à une génération d'enseignants.). D'un autre côté, le secteur d'enseignement et le groupe générationnel renvoient au contexte social du développement professionnel. Quant au perfectionnement pédagogique, c'est un élément qui intervient, dans une large mesure, après l'insertion. En ce sens, les

choix faits en matière de perfectionnement peuvent découler de ce qui est vécu durant les premières étapes autant qu'influencer le développement qui a cours durant ces étapes. On verra (voir Tableau 5.3) que ces choix sont aussi en relation avec les antécédents et avec le contexte social de pratique.

Tableau 5.1 Distribution des participants en fonction de deux modalités d'insertion et d'engagement et selon les caractéristiques de l'échantillon

Caractéristiques de l'échantillon		Insertion		Engagement	
		<i>facile</i>	<i>difficile</i>	<i>présent</i>	<i>différé*</i>
<i>Sexe</i>	Femmes (n=8)	25%	75%	75%	25%
	Hommes (n=11)	82%	18%	55%	45%
<i>Secteur</i>	Préuniversitaire (n=11)	45%	55%	64%	36%
	Technique (n=8)	75%	25%	63%	37%
<i>Expérience</i>	5-14 ans (n=7)	71%	29%	57%	43%
	15 ans et plus (n=12)	50%	50%	67%	33%
<i>Perfectionnement pédagogique</i>	Moins de 15 crédits (n=9)	67%	33%	67%	33%
	15 crédits et plus (n=10)	50%	50%	60%	40%
<i>Établissement</i>	Collège I (n=11)	63%	37%	64%	36%
	Collège II (n=8)	50%	50%	63%	37%

* Engagement différé inclut aussi engagement contrarié, crise et départ.

En fait, en examinant comment les trajectoires se différencient en fonction des caractéristiques de l'échantillon, on aboutit à mieux comprendre les différences observées. Cette compréhension est alors moins fonction de ces caractéristiques elles-mêmes, que des dimensions importantes du contexte et des antécédents que l'analyse des récits a fait ressortir.

En effet, les principales sources de différenciation des trajectoires ne font pas partie intégrante de ces caractéristiques de l'échantillon. En même temps, elles ont pour effet de faire apparaître certaines différences au niveau de ces caractéristiques, comme celles relatives au sexe. Examinons d'abord, dans le Tableau 5.2, l'impact de deux caractéristiques de l'échantillon associées au contexte de l'entrée, la préparation à l'enseignement (contexte personnel) et la tâche à l'entrée (contexte d'enseignement). Le fait d'avoir une expérience de l'enseignement constitue un facteur associé de façon importante à une insertion vécue comme facile, alors que le fait de n'avoir ni formation ni expérience est le plus souvent associé à une insertion difficile. Cette relation se confirme lorsqu'on départage parmi ceux qui ont une formation ceux qui ont également de l'expérience et ceux qui n'en ont pas. On retrouve alors la même distribution que chez ceux qui n'ont pas de formation. L'expérience apparaît comme un gage d'une insertion vécue comme plutôt facile.

Tableau 5.2 Distribution des participants en fonction de deux modalités d'insertion et d'engagement et selon deux caractéristiques de l'entrée en fonction dans l'enseignement

Caractéristiques de l'entrée en fonction		Insertion		Engagement	
		<i>facile</i>	<i>difficile</i>	<i>présent</i>	<i>différé*</i>
<i>Préparation à l'enseignement</i>	Formation pédagogique (n=7)	57%	43%	71%	29%
	Expérience d'enseignement (n=6)	83%	17%	67%	33%
	Sans formation ni expérience (n=6)	33%	67%	50%	50%
<i>Tâche</i>	Temps partiel (n=7)	71%	29%	71%	29%
	Pleine tâche (n=9)	67%	33%	56%	44%
	Surtâche (n=3)	0%	100%	67%	33%

* Engagement différé inclut aussi engagement contrarié, crise et départ.

D'autre part, les participants qui ont vécu dès leurs débuts une tâche plus élevée que celle de leurs collègues ont tous rapporté une insertion difficile : le stress suscité par la quantité et la nouveauté du travail ont constitué une source

d'anxiété très lourde à porter. Chez deux personnes pour qui les autres facteurs rattachés aux antécédents ou au contexte étaient plus aidants, ou se sont modifiés pour le mieux à la période suivante, il y a passage à l'engagement et rapidement à des projets novateurs et exigeants. Chez l'autre personne, un ensemble d'autres facteurs s'ajoutaient à la surtâche et, quand celle-ci a fait place à une tâche normale, ces autres sources de difficultés sont restées présentes.

Or, chez les femmes qui ont vécu une insertion difficile, on retrouve soit des personnes sans préparation aucune, soit des personnes qui ont vécu une surtâche, soit des personnes qui ont eu à s'insérer sans aide dans un contexte départemental inexistant, indifférent ou hostile. Quelques-unes cumulent deux de ces facteurs.

Il en va de même lorsqu'on examine les différences de trajectoires qui se rattachent au secteur d'enseignement. Chez les professeurs du secteur préuniversitaire qui rapportent des débuts difficiles, on retrouve, tant chez les hommes que chez les femmes une combinaison des facteurs mentionnés ci-haut. Ces facteurs sont proportionnellement moins présents parmi les professeurs du secteur technique, plus particulièrement ceux qui se rattachent au soutien du département.

Enfin, parmi les professeurs appartenant à la génération des plus récemment entrés, on retrouve, dans une proportion plus forte que dans la cohorte des plus anciens, des professeurs qui sont entrés avec une expérience et, dans plusieurs cas, avec une formation également. Ceux qui rapportent une insertion facile ont tous bénéficié d'un support au département. Quant aux différences de trajectoires associées à l'établissement d'appartenance, il faut prendre en compte que l'établissement où plusieurs professeurs ont fait leurs débuts n'est pas celui où ils se trouvent actuellement.

On retrouve également dans le Tableau 5.2 une autre illustration d'un phénomène qui apparaît dans la Figure 5.1 : la façon dont est vécue l'insertion ne préjuge pas nécessairement de la façon dont l'enjeu de l'engagement sera vécu. D'ailleurs, qui dit insertion plus facile ne dit pas nécessairement apprentissages plus marquants, plus importants, plus pertinents.

Sur le plan personnel, une insertion plus difficile peut autant refléter un niveau d'exigence élevé que des fragilités. En termes de contexte social, une insertion difficile correspond d'une manière générale à un contexte départemental qui n'offre pas d'aide, mais il se peut qu'à l'étape suivante le professeur ait moins

besoin d'aide ou l'a ait trouvée ailleurs, tel que l'a montré une partie de nos résultats.

Le Tableau 5.3 illustre l'interrelation entre le perfectionnement pédagogique et le vécu des étapes de développement professionnel. Les professeurs qui ont fait le plus de perfectionnement pédagogique forment deux sous-groupes dont les trajectoires sont différentes : on y retrouve d'une part des professeurs dont le parcours a été en apparence sans problème (insertion facile et engagement). Le perfectionnement poursuivi a contribué à cet état de fait mais aussi d'autres facteurs : quatre des six ont déjà une formation pédagogique en entrant et choisissent de poursuivre plus avant leurs études ; cinq des six ont de l'expérience d'enseignement ; trois des six considèrent que la matière de leurs cours n'est pas trop nouvelle pour eux et deux des autres peuvent compter sur une aide substantielle de leurs collègues ; enfin, deux commencent à enseigner à temps partiel ce qui leur laisse du temps pour poursuivre leur formation tandis que trois ont une tâche normale et une seule une surtâche (insertion difficile).

Tableau 5.3 Distribution des participants en fonction de deux modalités d'insertion et d'engagement et selon l'importance et le moment du perfectionnement pédagogique effectué

Perfectionnement pédagogique		Insertion		Engagement	
		<i>facile</i>	<i>difficile</i>	<i>présent</i>	<i>différé</i>
<i>Importance</i>	<i>Moment</i>				
15 crédits ou plus	Dès la 1re ou 2e étape (n=6)	83%	17%	100%	0%
	À la 3e ou 4e étape (n=4)	0%	100%	0%	100%
1-14 crédits	Dès la 1re ou 2e étape (n=3)	67%	33%	67%	33%
	À la 3e ou 4e étape (n=2)	50%	50%	100%	0%
Aucun	Toutes étapes (n=4)	75%	25%	50%	50%

Le choix d'effectuer un perfectionnement pédagogique important à l'étape des débuts est le fait de ceux chez qui d'autres facteurs contribuent également positivement à une insertion plutôt facile. Et ça va encore mieux avec le perfectionnement qui vient combler certaines lacunes du contexte dans quelques cas. Une

personne pour qui l'insertion est difficile ne trouve pas tellement d'aide dans le perfectionnement car le problème est surtout au niveau de la surtâche de préparation et d'apprentissages à faire dans les rapports avec les étudiants et les collègues ; le perfectionnement ne touche pas du tout à ces aspects et est ressenti comme n'ayant rien apporté.

Dans d'autres cas, un perfectionnement important est entrepris à la 3e étape. C'est le fait de ceux qui ont connu une insertion difficile sans aide et qui découvrent tardivement, après avoir vécu une crise, que le perfectionnement est un lieu où ils peuvent recevoir de l'aide et apprendre de diverses manières dans un contexte qui est non culpabilisant. On retrouve là un des résultats de Robitaille (1998) qui mentionne que les professeurs vivant une crise (identité d'ambivalence) recourent au perfectionnement comme voie de sortie de crise.

Dans le cas de ceux qui ont peu de perfectionnement à leur actif mais ont commencé dans les débuts, il s'agit de nouveaux professeurs qui n'ont pas encore accumulé beaucoup de perfectionnement et d'un autre plus ancien qui a fait quelques crédits dans sa première année et a été complètement déçu. Il perçoit une sorte d'incompatibilité entre ses besoins et ses façons d'apprendre et ce qu'il a trouvé dans un programme de formation. D'autres ont peu de perfectionnement à leur actif et ont commencé plutôt tard. Ce sont des professeurs qui font une découverte tardive mais plaisante du perfectionnement après avoir consacré beaucoup d'énergie au perfectionnement disciplinaire ; leur intérêt pour des réflexions plus théoriques et des échanges avec des collègues diversifiés se développe.

Enfin, trois des quatre professeurs qui n'ont fait aucun perfectionnement pédagogique depuis leur entrée dans l'enseignement avaient connu une insertion facile. Ils avaient certains atouts qui les ont aidés, qui un peu d'expérience, qui la stimulation et le soutien d'une équipe formidable, qui une entrée facilitée par un temps partiel et une tâche sur mesure pour ses compétences particulières. Leur situation et leur contexte ne les ont pas portés à ressentir le besoin de se former alors qu'ils découvraient l'enseignement avec un certain bonheur. L'un a différé son engagement préférant demeurer enseignant à temps partiel ; un autre qui était tout prêt à s'engager ne pouvait trouver de poste. Par ailleurs, le seul professeur de ce groupe a avoir eu une insertion difficile (pas de préparation, pas de

soutien) a résolu les difficultés par la réflexion sur sa pratique et sur ses interactions avec les étudiants et s'est engagé dans la profession.

Ces professeurs qui n'ont pas du tout fait de perfectionnement ont pour la plupart une relation très forte aux étudiants auprès de qui ils apprennent beaucoup. Également pour plusieurs, ils ne sont pas très «scolaires» et la dimension créativité compte beaucoup pour eux.

5.1.4 Les trajectoires associées aux différents types d'identités

Les trajectoires observées dans cette recherche peuvent être rapprochées de certains résultats obtenus par Robitaille et Maheu (1991, 1993). En effet, les différents types d'identités qu'ils observent sont le résultat de trajectoires de développement professionnel.

Quelle est la situation particulière des participants au moment où ils répondent à l'invitation? Parmi les sept participants les moins expérimentés, cinq se trouvent à un moment où ils ont réalisé leur insertion dans la profession et acquis un début de stabilité. Parmi les 12 professeurs plus expérimentés (15 ans d'expérience et plus), huit vivent un moment de recentration sur la relation pédagogique, de réflexions plus approfondies ou de projets liés à des questions pédagogiques ou didactiques ; dans l'ensemble, c'est un moment où leur sentiment d'accomplissement et d'accord avec eux-mêmes est élevé. On pourrait dire que voilà effectivement des personnes qui peuvent avoir le sentiment que globalement ils ont réussi à se développer comme enseignants. Une des contributions de cette recherche est alors de montrer quelles trajectoires et quelles modalités d'apprentissage les ont conduits à ce développement.

Leur parcours n'a pas pour autant été sans difficulté. Certains parmi eux ont d'ailleurs une crise importante derrière eux. Également, parmi les autres participants, trois viennent d'atteindre une situation d'équilibre après des étapes marquées par certaines difficultés ou par l'incertitude. Trois autres sont dans une situation d'équilibre plus instable laissant présager la possibilité d'une crise ou d'une remise en question à plus ou moins brève échéance.

Si on utilise la typologie des identités des professeurs de cégep de Robitaille et Maheu (1991, 1993), on peut dire qu'au moment où ils participent à l'entrevue, la grande majorité des professeurs présentent les caractéristiques d'une identité d'autonomie. Quelques-uns parmi eux (n=4) ont vécu une crise où les rapports

avec les étudiants et les rapports avec les collègues étaient en cause. Pour l'étape concernée, leur identité pouvait alors s'apparenter à l'identité d'ambivalence décrite par les auteurs.

D'autres ont vécu ou vivent actuellement une période difficile ou même critique qui semble amenée essentiellement par un changement du contexte réel (précarité d'emploi anticipée ou actuelle) ou du contexte symbolique (perte de sens) d'exercice de la profession. Par ailleurs, lors de ces périodes, les rapports de ces professeurs avec leurs étudiants et avec leurs collègues restent vivants. Ces rapports ne sont pas en cause dans la problématique professionnelle vécue. Ainsi, bien qu'elles vivent une situation de crise, ces personnes ne correspondent pas à l'identité d'ambivalence décrite par Robitaille et Maheu. En quelque sorte, elles conservent une identité d'autonomie tout en vivant une crise «à bas bruit». Un autre intérêt de notre recherche est de faire découvrir que les moments de crise sont présents dans bon nombre de parcours et de quelles façons elles sont surmontées.

Enfin, aucun des professeurs interrogés ne présente ou n'a présenté à une étape de son cheminement les caractéristiques d'une identité de retrait. Dans un échantillon représentatif des professeurs du préuniversitaire, environ 20% d'entre eux présentaient ce type d'identité (Robitaille, 1998). Compte tenu du mode de recrutement utilisé dans notre propre recherche, il était peu probable que l'on y retrouve des participants qui à toutes fins pratiques ont démissionné de leur profession et qui ont tendance à interpréter les problèmes rencontrés essentiellement en termes de causes extérieures à eux.

5.1.5 Les dimensions du processus d'apprentissage dans les différentes trajectoires

Pour huit professeurs qui ont décrit une insertion plutôt facile, cette étape a été suivie par une étape d'engagement dans la profession et dans leur développement professionnel. Trois autres ont décrit une insertion facile mais un engagement différé ou contrarié. Par ailleurs, des huit qui décrivent une insertion difficile, quatre passent à un engagement alors que les autres vivent une crise et qu'un professeur quitte. Même si ce professeur est ensuite revenu, son départ à ce moment signifiait l'abandon de l'enseignement.

On observe à la fois des tendances et des paradoxes. En cherchant à les expliquer on constate que les insertions vécues comme faciles ou comme difficiles ne signifient pas toutes la même chose au regard du projet professionnel du professeur. Également, la traversée facile ou difficile de cette étape est interprétée différemment par les professeurs, notamment compte tenu du contexte où elle a été vécue.

Huit professeurs vivent un début de parcours apparemment sans faille : insertion facile et engagement. Quels contextes d'apprentissage, quelles modalités y contribuent ?

Parmi les caractéristiques de contexte qui distinguent ce groupe de celui des professeurs dont l'insertion est difficile, on note tout particulièrement que, dans l'ensemble, ils sont mieux préparés. Six d'entre eux ont une expérience de l'enseignement et quatre ont une formation. Finalement une seule personne de ce groupe entre sans formation ni expérience. Toutefois, d'autres facteurs sont très positifs pour elle, notamment une tâche où elle bénéficie d'un encadrement et un département où les relations sont très collégiales, où un groupe a entrepris une formation pédagogique, groupe auquel elle se joint entreprenant elle aussi une formation peu après son entrée au collégial.

Une autre caractéristique distinctive se retrouve au niveau du contexte d'enseignement. La moitié des professeurs de ce groupe parlent de la matière de leurs cours comme familière ou même facile. Parmi les autres, trois ont accès à beaucoup de documentation et d'aide des collègues. Dans ce groupe, la préparation des cours apparaît comme beaucoup moins stressante que dans le groupe à insertion difficile. De plus, aucun n'est en situation de surtâche et trois ont l'occasion de commencer à temps partiel.

Six de ces huit professeurs décrivent leur contexte départemental comme plutôt collégial. Ils y développent des relations qu'on pourrait qualifier de mentoriales soit avec une personne soit avec une équipe. Ces relations restent très informelles mais constituent un soutien apprécié. Dans les deux autres cas, le département n'offre pas de soutien. Ces deux professeurs ont de l'expérience et se greffent à d'autres groupes pour échanger. Toutefois l'un d'eux fait partie d'un département où les relations sont conflictualisées et à moyen terme ce facteur défavorable contribuera à une crise professionnelle.

En ce qui concerne les modalités d'apprentissage ce groupe se distingue à plusieurs égards. D'une part, ces professeurs utilisent dès la période des débuts un très grand nombre des modalités répertoriées dans la recherche. Peu invoquent l'apprentissage par essais et erreurs. Ils ont une formation, de l'expérience, ils sont bien entourés : ils peuvent donc transposer des pratiques plutôt que tâtonner. Trois d'entre eux font également état de certaines expérimentations systématiques, de pratiques d'analyse rigoureuse. La majorité d'entre eux consultent leurs collègues, certains travaillent en équipe. Tous rapportent des contacts relativement faciles avec les étudiants et trois parlent de cueillette systématique du feedback des étudiants dès la période des débuts. Enfin, cinq de ces huit professeurs entreprennent ou poursuivent au cours de la période de leurs débuts une formation pédagogique. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un programme de formation.

On constate que ces professeurs avaient des antécédents (expérience, formation) qui ont facilité leur insertion dans le contexte où ils ont eu à s'insérer, lequel, dans la majeure partie des cas, était un contexte de bonne communication avec les étudiants et de relations collégiales avec les collègues. Ils ont cherché très activement à développer, à faire évoluer leur pratique, utilisant pour cela des moyens présents dans le contexte de travail et d'autres à l'extérieur (formations). Tant leurs antécédents que les contextes où ils se sont insérés ont contribué à leur représentation d'un type de pratique à construire et, par là, à l'identification d'objectifs d'apprentissage, au choix de modalités, à la façon de les utiliser et de les combiner.

Deux professeurs connaîtront une crise après ces débuts vécus comme relativement faciles. Parmi les caractéristiques associées à cette crise on retrouve, dans un cas, l'effet combiné d'une remise en question professionnelle et d'un isolement vécu dans un département divisé par des conflits idéologiques. Dans l'autre cas, le démantèlement d'un programme force le professeur à se joindre à un autre département. Ce changement signifie alors la perte d'un contexte d'enseignement et d'un contexte d'entraide et de perfectionnement qui avaient donné lieu à des projets partagés. Dans les deux cas, l'insertion dans une équipe apparaît comme un enjeu important dans la poursuite, au-delà de l'étape d'engagement, de projets professionnels à plus long terme.

Par ailleurs, les professeurs qui décrivent des débuts faciles mais reportent leur engagement présentent des caractéristiques communes. Ce sont les suivantes. Leur contexte d'enseignement est celui de cours qu'ils ont à monter seuls ou presque dans un programme technique qui est en train de se créer. Le contexte départemental est amical mais n'offre pas de soutien pédagogique. Les préoccupations pour la préparation des cours sont importantes. Celle-ci requiert de compléter les compétences disciplinaires par l'autodidaxie et par les contacts avec les milieux externes au collège. D'autre part, le stress lié à la nouveauté des tâches et à la quantité de travail est élevé tout en n'étant pas vécu comme désagréable compte tenu du caractère stimulant du défi et de l'autonomie d'action laissée aux professeurs. Aussi, chez ces professeurs, les modalités d'apprentissage de l'enseignement incluent surtout d'apprendre de sa pratique et par l'interaction avec les étudiants. Les apprentissages disciplinaires font beaucoup appel à l'autodidaxie, aux lectures et recherches personnelles. Finalement, l'engagement est différé dans la mesure où les réalisations dans le domaine de la profession enseignée apparaissent à la fois indispensables à l'élaboration d'un enseignement crédible et sources de satisfactions qu'on veut conserver. Quoique de façon différente, ces professeurs ont cherché à concilier les deux pratiques, conservant une pratique d'enseignement à temps partiel pendant des périodes prolongées.

Relativement aux contextes, aux objets et aux modalités d'apprentissage, les huit professeurs qui décrivent des débuts difficiles présentent des caractéristiques différentes de ceux qui ont décrit des débuts faciles. Tout d'abord, seulement deux ont de l'expérience dans l'enseignement et quatre n'ont ni formation ni expérience. Aussi, le contexte d'enseignement de la plupart consiste en cours peu familiers qu'ils doivent monter avec très peu de balises ou d'aide. De plus, trois vivent une situation de surtâche au cours de la période d'insertion. Pour la majorité de ces professeurs, le département est un lieu où les échanges restent superficiels en ce qui concerne les préoccupations professionnelles. De plus, dans un cas, le département est hostile au nouveau professeur ; dans un autre cas, il n'y a pas de département, les débuts s'effectuant à l'éducation des adultes. Finalement, seulement deux de ces professeurs établissent une relation de type mentorat à un moment ou à un autre de cette étape.

On note aussi que dans ce groupe les préoccupations pour la matière sont très fortes et stressantes compte tenu du contexte d'enseignement. De plus, dans plu-

sieurs cas, les relations avec les étudiants sont préoccupantes, qu'il s'agisse de trouver la «juste distance» ou de problèmes de communication plus complexes.

Enfin, parmi ces professeurs, plusieurs décrivent à certains égards un apprentissage par essais et erreurs. Ils n'ont pas les références que donneraient la formation ou l'encadrement de collègues pour concevoir leurs pratiques. Également, l'expérimentation systématique n'apparaît pas dans ce groupe lors des débuts. L'apprentissage par interaction avec les collègues étant relativement faible, certains compensent quelque peu en utilisant beaucoup l'interaction avec les étudiants pour s'orienter. À l'exception d'une personne, aucun professeur de ce groupe n'entreprend un perfectionnement pédagogique au cours de la période des débuts.

La dynamique présente dans le groupe qui rapporte une insertion difficile comporte des besoins d'apprentissage importants en raison d'une préparation en général assez limitée et d'un contexte qui présente des défis élevés et peu d'aide. Ce contexte oblige à une centration sur des préoccupations disciplinaires et offre peu de possibilités d'apprentissage par l'interaction, sauf dans les cas où les relations avec les étudiants sont un peu plus faciles. Il en résulte, au niveau de l'acquisition de compétences et des transformations identitaires, que l'enjeu de confirmer sa capacité d'enseigner et le projet professionnel de devenir enseignant est vécu avec anxiété. Dans la moitié des cas, toutefois, ces débuts difficiles conduisent à un engagement : ces professeurs ont le sentiment d'avoir relevé le défi, de pouvoir aller plus loin. Dans l'autre moitié des cas, c'est un départ ou une crise qui fait suite à ces débuts difficiles.

Quelques éléments ressortent de la comparaison de ces deux sous-groupes (sous-groupe 1 : insertion difficile / engagement et sous-groupe 2 : insertion difficile / crise ou départ) et permettent de compléter la discussion des résultats rattachés aux débuts difficiles.

- Il n'y a pas de différences au niveau du contexte personnel et départemental.
- Le contexte d'enseignement est plus difficile pour le sous-groupe 1.
- Plus de difficultés sont ressenties par les professeurs du sous-groupe 2, en ce qui concerne les rapports aux étudiants.

- L'apprentissage par essais et erreurs est plus présent dans le sous-groupe 2, tandis que l'apprentissage par l'interaction avec les étudiants et avec les collègues est moins utilisé.

Il apparaît que, pour le sous-groupe 1, la difficulté des débuts est liée plus particulièrement à la charge de travail et au défi que représente le fait de s'en acquitter de façon satisfaisante quand on a peu de préparation et d'aide. Pour le sous-groupe 2, à ces difficultés vécues par le premier groupe, s'ajoutent des difficultés ou des préoccupations relatives aux rapports avec les étudiants et, dans la plupart des cas, avec les collègues également. Le tout fait en sorte d'accentuer l'isolement dans lequel se vit l'insertion. Cette expérience débouche sur la remise en question de soi et de sa place dans l'enseignement.

5.1.6 Comparaisons avec les résultats d'autres recherches

Cette comparaison prend en compte les recherches qui ont contribué à structurer le cadre d'analyse. Elle est présentée en reprenant quatre grands points de convergence dégagés de la recension des écrits (chapitre II, p.87-88).

Le premier point est le suivant : *les façons d'apprendre privilégiées par les professeurs prennent un sens dans une trajectoire de développement professionnel*. Ainsi, le type de savoir recherché se relie aux buts d'apprentissage poursuivis, ceux-ci en retour étant liés aux savoirs déjà acquis et à l'identité professionnelle (Alava, 1995 ; Russel et Munby, 1991 ; Pouchain-Avril, 1996). Les résultats de notre recherche appuient cette conclusion de différentes manières. La façon dont le perfectionnement pédagogique s'insère de différentes façons, ou ne s'insère pas du tout, dans les parcours d'apprentissage des professeurs du collégial en constitue une illustration. Pour certains, le choix d'effectuer un perfectionnement pédagogique en cours de pratique au collégial intervient dès la période des débuts et il reflète souvent le fait que l'orientation vers la carrière enseignante s'est dessinée quelques années avant l'entrée au collégial, certains ayant fait une formation initiale en enseignement. Pour d'autres, le perfectionnement intervient après une période difficile ou même une crise, c'est la découverte tardive d'un lieu où ils peuvent être aidés. Pour certains, il intervient tardivement après que d'autres moyens d'apprentissage aient assuré l'atteinte de la plupart des objectifs visés, il correspond plus spécifiquement à la découverte que des apprentissages plus

formels apportent une stimulation et une contribution irremplaçables au développement.

Un deuxième axe de convergence qui ressortait de la recension des écrits était formulé comme suit : *le développement professionnel est fortement influencé par des antécédents ou savoirs préprofessionnels, de même que par les contextes de pratique où se développent les professeurs* (Raymond, Butt et Townsend, 1992 ; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993). L'analyse que l'on vient de présenter dans la section 5.1.5 montre éloquemment que les trajectoires de développement professionnel qui sont caractérisées par une insertion vécue comme relativement facile et par un engagement dans la profession qui se dessine sans conflit particulier au terme de cette période d'insertion ont en commun une conjoncture d'antécédents qui préparent à l'enseignement (expérience, formation pédagogique) et de contextes de pratique facilitants et aidants (tâche appropriée, contexte départemental collégial). Les résultats de la recherche montrent également que l'influence du contexte de pratique sur le développement professionnel s'exerce à toutes les étapes du développement professionnel. Certaines crises sont déclenchées par des changements de contexte, des sorties de crise passent également par des changements de contexte.

Un troisième axe dégagé de la recension des écrits soulignait que *la plus ou moins grande compatibilité entre ce que le professeur apporte à l'apprentissage de l'enseignement et le contextes où il enseigne permet d'expliquer certains phénomènes de développement professionnel*, la capacité du professeur de changer le contexte ou de recadrer certaines de ses dimensions jouant un rôle important dans la capacité de trouver un équilibre favorable au développement (Cole, 1990 ; Raymond, Butt et Townsend, 1992). Les professeurs qui ont rencontré à leurs débuts un département qu'ils ont perçu comme intimidant, confrontant, ou même hostile, étaient dans une situation de non compatibilité entre leur approche de l'enseignement et celle qu'ils percevaient être celle des collègues, celle qu'il leur paraissait être attendue d'eux ou être réalisable dans le contexte où ils devaient travailler. Cette situation a entraîné une insertion difficile dans l'apprentissage de la profession, une sorte de période critique souvent. Par ailleurs, les résultats montrent que ce n'est pas uniquement dans les débuts qu'une compatibilité est nécessaire. Au delà des périodes d'insertion et d'engagement, des modifications dans le rapport au contexte accompagnent des périodes marquées par une perte de sens, ou au contraire par la recherche ou par la découverte d'un nouveau sens à donner à

l'action. Portant sur l'ensemble de étapes du développement professionnel notre recherche montre que la compatibilité entre les aspirations et le contexte est un phénomène où l'influence joue dans les deux sens : le contexte n'est pas qu'une réalité externe au professeur, celui-ci contribue activement aux rapports sociaux qui le définissent, il lui donne sens par son interprétation des interactions auxquelles il prend part.

Enfin, un dernier axe mis en évidence par la recension des écrits soulignait que les étapes de la carrière identifiées par Huberman, Grounaer et Marti (1989) se relie à certains façons d'apprendre et à certains objets. Or, l'analyse des résultats présentée au chapitre IV a montré de façon détaillée que les objets et les modalités d'apprentissage des professeurs du collégial se différencient au cours des étapes de développement professionnel que nous avons identifiées.

L'analyse des trajectoires observées a conduit à mettre en évidence les principaux scénarios des deux premières étapes. À partir de cette analyse, on peut aussi rapprocher nos résultats de ceux obtenus par Huberman, Grounaer et Marti (1986) en ce qui concerne les enjeux des étapes et les principales trajectoires.

Les tableaux 5.4 et 5.5 permettent de comparer les étapes et les parcours identifiés par Huberman, Grounaer et Marti chez les enseignants du secondaire et ceux qui ressortent de la présente recherche sur les enseignants du collégial. Cette comparaison indique des différences entre nos résultats et ceux de Huberman. En voici quelques-unes.

Tableau 5.4 Étapes identifiées par Huberman, Grounaer et Marti (1986) et dans notre recherche

		Huberman, Grounaer et Marti		Notre recherche
Étapes	1	Débuts	1	Insertion
	2	Stabilisation	(2)	Engagement
	(3)	Expérimentation ou diversification	(3)	Développement professionnel orienté par un projet
	(4)	Remise en question	(4)	Crise ou remise en question
	5	Focalisation	(5)	Recherche d'équilibre

* Les chiffres entre parenthèses indiquent que les étapes concernées n'apparaissent pas nécessairement dans cet ordre.

Tableau 5.5 Types de parcours observés par Huberman, Grounaer et Marti (1986) et dans notre recherche

Huberman, Grounaer et Marti*	Notre recherche
	Bon départ (n=3) Insertion facile / Engagement
Harmonie acquise Débuts difficiles / stabilisation / expérimentation	Harmonie acquise (n=4) Insertion difficile / Engagement / Projets
Remise en question : Débuts faciles / remise en question ou Débuts difficiles / stabilisation / remise en question	Remise en question (n=5) Insertion facile / engagement / crise / Projets / Équilibre ou Insertion difficile / Crise / Engagement
	Double identité (n=2) Insertion facile / engagement différé / Projets ou Insertion facile / engagement différé / En quête d'un projet ou Insertion difficile / Départ / Réinsertion / Projets / Crise / Projets
	Recherche de projets (n=4) Insertion facile / Engagement / Projets / Projets ou Insertion facile / Engagement / Projets / Période creuse / Projets ou Insertion facile / Engagement contrarié / Départ / Réinsertion, Engagement, Projets

* Deux autres parcours observés par Huberman et collaborateurs (voir p. 80) ne sont pas présentés n'ayant aucune correspondance ici.

Selon nos résultats, l'insertion dans la profession est vécue différemment par les enseignants du collégial, selon qu'ils se sont ou non préparés à cette profession, qu'ils l'ont choisie à l'avance, ou selon qu'ils conservent la possibilité de retourner à la profession pour laquelle ils s'étaient d'abord préparés. Or, cela n'est pas présent dans les résultats de Huberman, Grounaer et Marti.

Ensuite, les préoccupations et besoins d'apprentissage liés à la matière d'enseignement et à la préparation des cours sont très présents au collégial. Ils sont peu apparents dans les résultats de Huberman et collaborateurs. Enfin, Huberman faisait ressortir que les enseignants apprennent essentiellement en bricolant (apprentissage de sa pratique par essais, approximations successives). Notre recherche fait plutôt ressortir d'autres modalités et notamment, le rôle non négligeable de la collégialité et des apprentissages formels disciplinaires et pédagogiques.

Il convient de souligner que la perspective de notre recherche n'était pas uniquement celle des enjeux de la carrière, mais celle des enjeux du développement professionnel. Cela apporte des dimensions additionnelles en regard de chacune des étapes, soit les objets d'apprentissage et l'évolution des préoccupations à leur endroit au cours des étapes, de même que les différentes modalités et la façon dont elles interviennent aux différentes étapes.

La comparaison présentée plus haut aux tableaux 5.4 et 5.5 indique aussi certaines ressemblances entre nos résultats et ceux de Huberman et son équipe. Ainsi, certains enjeux des débuts dans la pratique enseignante qui sont apparus dans nos résultats sont communs avec ceux identifiés par Huberman et ses collaborateurs : les sources de difficultés potentielles liées aux rapports aux élèves, aux collègues et à l'institution, le besoin de se créer un répertoire de base de pratiques relatives aux tâches. Ensuite, l'enjeu d'engagement identifié dans notre recherche ressemble à celui de stabilisation dans les résultats de Huberman et de son équipe, quoiqu'il y ait encore un peu la même différence que mentionnée plus haut et qui est liée à la présence, chez beaucoup d'enseignants du collégial, d'une autre identité professionnelle. Chez les enseignants du collégial cette période est marquée souvent par la consolidation des compétences disciplinaires ou pédagogiques via la formation.

Également Huberman a fait ressortir des parcours types dont deux ressemblent à des parcours que nous avons obtenus. Nous lui empruntons les titres de ces par-

cours. D'autres apparaissent dans notre recherche, notamment *Double identité* et *Recherche de projets* qui se rattachent à des façons de vivre les enjeux du développement du collégial que nous avons explicitées plus haut.

5.2 UN MODÈLE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ENSEIGNEMENT

Afin de représenter l'essentiel et le sens des résultats de cette recherche et pour expliciter la vision de l'apprentissage de l'enseignement dont ils sont porteurs, un modèle intégrateur a pu être dégagé de cette recherche. Il permet entre autres de tenir compte des conditions dans lesquelles apparaissent les trajectoires obtenues comme résultats de cette recherche. Mais avant de présenter ce modèle et son apport original à la compréhension du développement professionnel des enseignants, il convenait de le situer dans un ensemble. Cet ensemble inclut un postulat de la recherche, le cadre théorique développé en tenant compte de ce postulat de même que les principales informations provenant des études mises à contribution pour constituer, au préalable, un cadre d'analyse provisoire (présenté auparavant, p. 84-92.). Ces éléments sont discutés ci-dessous.

5.2.1 Le postulat à la base de la recherche : *L'apprentissage de l'enseignement : une construction personnelle et sociale*

Selon le postulat de départ, l'apprentissage de l'enseignement est une construction personnelle. Or, nos résultats montrent qu'elle est personnelle parce que le parcours d'apprentissage au sein des trajectoires est individuel. Il résulte, dès les débuts, d'une combinaison particulière des antécédents personnels du professeur et des contextes qui lui échoient mais dans lesquels, aussi, il choisit de tenter de s'insérer. Il s'insère en fonction de l'interprétation qu'il s'en fait, cette interprétation étant notamment tributaire du rôle qu'il se met lui-même à endosser à l'intérieur des contextes sociaux de la pratique. D'une étape à l'autre, cette même dynamique est à l'œuvre et ce que le professeur a construit à l'étape précédente fait partie des antécédents avec lesquels il aborde l'étape suivante.

Le postulat de départ spécifiait également que l'apprentissage de l'enseignement est une construction sociale. Les résultats de notre recherche montre qu'elle est en effet sociale parce qu'à chaque étape, la perception des contextes et des besoins, le choix d'objets et de modalités d'apprentissage se réalisent à l'intérieur d'un contexte temporel et d'un contexte social où prennent place les interactions constitutives de la profession et de la pratique. Le monde social où les pratiques

peuvent émerger et se réaliser change et entraîne une reconstruction des perceptions et une révision des lignes d'action. Également, les objets et les modalités d'apprentissage sont inséparables du contexte social de la pratique.

Chaque étape a une signification globale qui s'articule au sens que prend pour le professeur sa trajectoire personnelle compte tenu de son projet professionnel. Cette signification est individuelle mais elle se développe dans les rapports sociaux constitutifs de l'identité et prend un sens particulier en regard de tâches développementales communes.

5.2.2 Du cadre théorique au cadre d'analyse

Le modèle présenté plus loin tire une partie de sa signification du cadre théorique et conceptuel de la recherche. Ce cadre de référence permet de faire ressortir de nos résultats les trois perspectives suivantes.

Premièrement, en s'appuyant sur une perspective interactionniste, on peut comprendre l'apprentissage de l'enseignement en considérant le professeur comme un acteur qui construit et guide son action à partir de son interprétation de la situation pédagogique. Les interprétations évoluent dans les interactions. Pour comprendre l'apprentissage de l'enseignement, il faut prendre en compte le rôle central des interactions avec les étudiants, le rôle du contexte dans l'élaboration des savoirs, le rôle de la culture enseignante que le professeur reçoit et transforme.

Deuxièmement, une conception constructiviste de l'apprentissage a été mise à contribution et peut servir à expliquer nos résultats. En effet, selon une partie de nos résultats, l'apprentissage de l'enseignement peut être envisagé comme un développement qui touche la totalité de la personne, les aspects affectifs et cognitifs, et l'activité du sujet qui construit les savoirs est mise au jour par nos résultats.

Troisièmement, l'apprentissage de l'enseignement est envisagé comme l'apprentissage d'une profession. Il est synonyme de développement professionnel résultant dans des transformations de compétences et composantes identitaires. Inséparable des conditions sociales et des cultures qui se retrouvent dans les contextes de pratique, c'est une trajectoire qui s'étend sur toute la carrière.

Par ailleurs, la recension des écrits montrait, au départ, quatre points fondamentaux pour le sujet de cette recherche et qui ressortent aussi des résultats obtenus. D'abord, les façons d'apprendre privilégiées par les professeurs prennent un sens dans une trajectoire et se relient aux acquis et à l'identité. Ensuite, le développement professionnel est influencé par les antécédents, notamment par des savoirs préprofessionnels et par les contextes de pratique. Puis, la plus ou moins grande compatibilité du contexte influe sur le développement professionnel particulièrement chez les moins expérimentés, moins susceptibles de réinterpréter le mandat ou les contradictions. Enfin, les objets et les modalités d'apprentissage varient avec les étapes de la carrière.

Le cadre d'analyse préalable qui intégrait ces informations prenait en compte deux axes principaux dans l'apprentissage de l'enseignement soit, d'une part, l'apprentissage, envisagé comme processus et représenté par différentes modalités et, d'autre part, l'enseignement comme profession, envisagé comme une pratique interactive s'insérant dans un contexte. Comme la recherche s'intéressait à une trajectoire d'ensemble, l'axe de la profession incluait également les produits du processus d'apprentissage, les transformations qui résultent du développement professionnel.

Notre recherche portait aussi sur les étapes, singulières ou communes, que révéleraient les trajectoires. Le cadre théorique et conceptuel n'incluait pas cette dimension de façon explicite au point de départ de la recherche. S'appuyant maintenant sur les résultats obtenus, le modèle présenté ci-dessous permet d'intégrer cette dimension évolutive.

5.2.3 Le modèle qui émerge de résultats de la recherche

Compte tenu de tout ce qui précède, le modèle proposé est présenté à la figure 5.2. Le terme de modèle est utilisé ici au sens que lui donne Charlier (1998), celui d'une «représentation formelle et simplifiée des parties d'un phénomène complexe» ; un tel modèle «ne prétend pas représenter la réalité mais nous aider à l'explorer» (Charlier, 1998 : 58).

Ainsi, à la Figure 5.2, le modèle est illustré sous la forme d'un schéma de l'apprentissage à chacune des étapes à partir des cinq grands thèmes qui ont émergé de l'analyse des récits des professeurs interrogés. Dans ce schéma, une étape de développement professionnel est représentée comme un cycle

Figure 5.2 Schéma de l'apprentissage à chaque étape

d'apprentissage où on peut reconnaître une situation de départ (situation du professeur vis-à-vis la pratique professionnelle) dont découle une situation d'apprentissage qui elle-même conduit à certaines transformations des compétences et des composantes identitaires à partir desquelles s'élabore la pratique.

Le développement professionnel peut alors être représenté par une spirale (Figure 5.3). Ainsi illustré, le modèle se présente en montrant la dynamique d'une étape d'apprentissage et en s'appuyant sur les résultats obtenus. Au début d'une étape, la conjonction particulière des antécédents et des contextes crée une situation de départ qui présente certains défis au professeur et fait émerger certains besoins d'apprentissage. Compte tenu de cette situation de départ, le professeur fait des choix, plus ou moins conscients ou explicites, relativement aux apprentissages dans lesquels il s'engage. Il privilégie des objets en lien avec les objectifs qu'il vise ; il recourt à certaines modalités d'apprentissage parmi celles qu'il connaît et qui sont accessibles dans le contexte où il se trouve. Cette démarche d'apprentissage le conduit à transformer non seulement sa pratique, mais les compétences avec lesquelles il l'élabore et les composantes identitaires où elle s'enracine. En retour, ces transformations contribuent à créer une situation de départ différente qui constituera l'amorce de l'étape suivante. Par ailleurs, la situation de départ, la situation d'apprentissage qui en découle et les transformations qui en résultent, forment un tout qui est évoqué par la signification d'ensemble de l'étape.

La transition vers une étape suivante peut tenir aux transformations opérées par les apprentissages de l'étape qui se termine, elle peut tenir aussi à un changement important du contexte. Selon les cas, ces deux sources de transition vers une autre étape contribuent dans des proportions différentes au passage à une étape suivante. Le passage à une étape suivante est identifié *a posteriori* ; il correspond, dans le récit des professeurs, à un moment où la situation de départ, situation à partir de laquelle ils s'orientent vers certains apprentissages professionnels plutôt que d'autres, avait changé de façon substantielle. Ce changement peut être ressenti comme étant le fait du professeur lui-même comme tenant principalement à des changements dans le contexte, ou comme résultant d'une certaine conjoncture de choix et de contraintes.

Figure 5.3 Schéma de l'apprentissage professionnel dans l'ensemble du parcours

Le parcours d'ensemble, ou trajectoire, peut alors être visualisé (Figure 5.2) comme l'enchaînement des étapes ainsi représentées. Ces étapes se dessinent sur la toile de fond des contextes tels qu'ils se modifient en dehors et au-delà des interactions auxquelles participe le professeur lui-même. Dans cette toile de fond, se retrouvent le contexte temporel correspondant aux étapes de développement du réseau des cégeps depuis la fin des années 60 et le contexte social formé des groupes à l'intérieur desquels le professeur évolue et avec lesquels il a des interactions plus ou moins rapprochées : les groupes d'étudiants avec lesquels il interagit quotidiennement ; les groupes de collègues, certains proches, d'autres plus lointains ; les autres groupes et instances qui font partie de l'institution collégiale et du réseau des cégeps.

La Figure 5.3 présente le schéma de l'apprentissage professionnel dans un parcours individuel. Ce sont ces parcours qui ont été conceptualisés comme des trajectoires. On y retrouve le schéma de l'apprentissage de chaque étape, avec sa dynamique conduisant à l'étape suivante, le tout sur la trame de fond que constitue le contexte temporel de l'époque particulière de l'histoire des cégeps qui se vit au cours de la période de temps où s'insère le parcours d'un enseignant particulier, de même que les différents groupes qui interagissent dans un contexte social qui se modifie dans le temps. Les contextes qui font partie de la situation de départ de chaque étape sont les contextes tels qu'ils apparaissent au professeur, son monde à lui, tel qu'il le considère, et qui sont pris en compte dans ses choix d'apprentissage professionnel. Ces contextes tels que perçus évoluent avec les changements qui se produisent dans le monde social où s'insère le professeur.

À partir de cette schématisation, on peut définir les trajectoires d'apprentissage étudiées dans cette recherche. Notre définition s'appuie sur celle que donne Meirieu d'une situation d'apprentissage :

Situation (ensemble de dispositifs) dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit. Il s'appuie, pour ce faire, sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles. Les situations d'apprentissage peuvent ainsi apparaître en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique. (Meirieu :1993 : 191)

Compte tenu de ce qui précède et de ce qui est issu des résultats généraux de cette recherche, on peut alors définir ainsi une trajectoire d'apprentissage de l'enseignement.

La trajectoire d'apprentissage d'un professeur est une suite de situations d'apprentissage qui découlent du contexte et des choix du professeur. Au cours de ces situations, il s'approprie des savoirs à partir d'un projet de développement professionnel et en s'appuyant sur des acquis antérieurs. Ce parcours se spécifie par l'organisation de cette suite de situations, par les éléments qui le composent (certains observables et comparables) et par le sens donné à cette suite de situations (parcours subjectif, vécu).

5.3 PORTÉE ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Une approche biographique a inspiré la cueillette des données et la méthode d'analyse thématique a été adoptée pour produire les résultats de cette recherche. Il en a résulté une description riche et détaillée du monde des enseignants du collégial, de leur culture, de leurs savoirs et de leurs pratiques d'apprentissage de la profession. L'histoire des pratiques d'enseignants individuels, de leur élaboration par ces enseignants dans leur contexte particulier, apporte un éclairage nouveau au problème de l'apprentissage de l'enseignement au collégial. Car, à travers leur histoire individuelle, ces professeurs sont le miroir de leur temps, de leur milieu, de leur formation, de leur profession.

La valeur de cette recherche tient aussi au nombre de participants, relativement élevé pour une étude de ce genre, et à la diversité des trajectoires d'apprentissage dont ils peuvent témoigner. Les objectifs de diversification des participants à partir de profils types construits en fonction de quatre paramètres ont été atteints dans une large mesure permettant de tracer un portrait d'ensemble qui intègre un large éventail de possibilités de développement professionnel. Comme d'autres dimensions élaborées en cours d'analyse, cette diversité de répondants permet de croiser les récits de plusieurs professeurs au regard d'un grand nombre d'aspects et de questions. Les récits se complètent et se valident ainsi les uns les autres. Comme on l'a vu, l'éventail des trajectoires observées fournit suffisamment d'éléments pour envisager d'autres trajectoires possibles.

Dans ce type de recherche, c'est dans la mesure où la description de la dynamique particulière du phénomène étudié est suffisamment explicitée que le transfert des résultats peut se faire pour les appliquer à d'autres contextes présentant des caractéristiques semblables (transférabilité). Notamment, les descriptions détaillées que comportent les chapitres III et IV concernant les caractéristiques des participants et les contextes où ils apprennent leur profession permettent aux lecteurs d'évaluer dans quelle mesure les résultats peuvent être transférés aux personnes et aux contextes qui les intéressent. Ainsi, par exemple, les résultats de cette recherche pourraient être transférés à d'autres enseignants de cégep (ou d'autres ordres d'enseignement collégial) dont la formation et les conditions d'apprentissage de la profession sont analogues à celles des professeurs impliqués dans cette recherche.

Le sujet de cette thèse ainsi que l'approche générale (qualitative, biographique) de la recherche obligeait de recourir à un certain mode de recrutement des répondants. En effet, cette recherche devait obligatoirement être menée auprès de personnes qui s'autosélectionnaient en se portant volontaires pour participer à une étude où ils étaient appelés à raconter leur cheminement professionnel. Bien que la diversité des participants ait été assurée par la méthode d'échantillonnage, il convient de se demander si les professeurs qui ont été répondants dans notre recherche constituent un type particulier de professeurs. Ceux qui voulaient bien parler de leur apprentissage de la profession diffèrent-ils des autres qui n'ont pas cherché à participer à la recherche ? À cette question il faut répondre que, d'une certaine façon, il est certain que c'est là une caractéristique qui différencie les participants de d'autres professeurs : la question de l'apprentissage de l'enseignement ne leur était pas indifférente, ils étaient intéressés à y réfléchir ou ils souhaitaient faire connaître leur parcours (peut-être parce qu'ils y avaient déjà réfléchi ou parce qu'ils se questionnaient à ce sujet). Cette caractéristique d'être préoccupé par la question du développement professionnel peut toutefois se retrouver chez plusieurs autres qui se seraient sentis moins à l'aise de se raconter ou qui n'avaient aucune envie de le faire.

La question suivante mérite elle aussi d'être soulevée à propos de l'échantillon de répondants. Les participants sont-ils essentiellement des personnes qui ont «réussi» leur développement professionnel ? Si, oui, les résultats pourraient occulter des problèmes présents dans d'autres groupes du corps professoral. D'une part, il y a effectivement des types de professeurs qui ne sont pas représentés

dans ce groupe. D'autre part, on peut soutenir que notre groupe de répondants a permis d'identifier un nombre important de *patterns* de développement professionnel au sein du corps professoral des cégeps.

Une des limites de la recherche découle du fait que l'échantillon est constitué de personnes qui ont choisi l'enseignement malgré les moments difficiles qui ont pu se produire. En ce sens l'échantillon représente des professeurs qui ont réussi leur apprentissage de la profession d'enseignant. D'autres qui ont pu tenter de l'apprendre mais se sont découragés ou se sont retirés pour toutes sortes de raisons ne pouvaient pas être présents dans ce groupe. Ainsi la recherche ne peut nous éclairer qu'indirectement sur les facteurs explicatifs de la trajectoire de développement professionnel de ces enseignants qui ont quitté ou de ceux qui, tout en étant toujours en emploi comme professeurs, sont en quelque sorte «partis» de l'enseignement, par exemple ceux qui correspondent à l'identité de retrait définie par Robitaille et Maheu.

Toutefois, on constate que la recherche permet de comprendre des trajectoires diversifiées et qu'à partir de celles-ci on peut aussi décrire les objets et les modalités de l'apprentissage de l'enseignement des professeurs du collégial. Rappelons que la recherche portait sur l'apprentissage de l'enseignement au collégial et non sur l'ensemble de la situation du corps professoral face à l'apprentissage de l'enseignement.

Finalement, le modèle élaboré à partir des résultats de la recherche constitue un apport original important qu'il convient de souligner comme une des forces de cette recherche. Ce modèle intègre une perspective développementale tout en représentant de quelle façon l'apprentissage de l'enseignement peut être compris comme une construction personnelle et sociale. L'apprentissage comme construction apparaît dans chaque étape où les significations dégagées du contexte par le professeur influent sur les objets et les modalités de l'apprentissage ; il apparaît aussi dans l'enchaînement des étapes où les significations des transformations amenées par les apprentissages contribuent à une réévaluation du contexte et à l'émergence de nouveaux besoins ou projets d'apprentissage. Également, les apprentissages conduisent à des transformations de compétences et de composantes identitaires, c'est-à-dire à des transformations globales de la personne, impliquant à la fois des aspects affectifs et cognitifs.

6. CONCLUSION

Cette recherche a examiné la façon dont les professeurs du collégial apprennent leur profession d'enseignant. Cette question a été abordée en postulant que des savoirs professionnels sur l'enseignement collégial sont élaborés par les professeurs dans leur pratique et que cette élaboration peut être considérée comme une construction à la fois personnelle et sociale. À l'aide d'une approche inspirée de la méthode de cueillette des récits de pratique, 19 récits d'apprentissage de l'enseignement ont été recueillis auprès de professeurs ayant de cinq à 26 ans d'expérience et dont les caractéristiques professionnelles sont diversifiées. L'analyse des récits a été menée à la fois sur un plan vertical, c'est-à-dire récit par récit, pour faire apparaître les étapes et les thèmes des parcours individuels d'apprentissage, et sur un plan transversal, c'est-à-dire en traversant et comparant les différents récits, pour faire ressortir des éléments communs tant dans la signification des étapes que dans les principales dimensions du processus d'apprentissage.

Les résultats ainsi obtenus peuvent être regroupés autour de trois axes principaux. Le premier est celui de la profession enseignante au collégial comme objet d'apprentissage. Les résultats indiquent que les savoirs recherchés par les professeurs pour leur pratique professionnelle concernent la construction d'une expertise dans la matière d'enseignement et de compétences relatives aux tâches d'enseignement. Également, les savoirs recherchés et développés concernent de façon importante les rapports du professeur avec ses étudiants et, par là, sa représentation de son rôle auprès d'eux, de même que ses rapports avec ses collègues, qui sont aussi des rapports aux pratiques de ses collègues et à une certaine tradition d'enseignement. Ainsi, les professeurs construisent leur rapport à la profession et une connaissance de soi comme professeur qui fondent leur identité professionnelle. En somme, à travers les récits d'apprentissage des professeurs, 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.

Le deuxième axe de résultats produits par cette recherche est celui des modalités d'apprentissage de l'enseignement. Les résultats montrent le rôle important de l'apprentissage par l'action et par la réflexion et la présence non moins importante de l'apprentissage qui se réalise dans l'interaction avec les étudiants et aussi avec les collègues. Le plus souvent, les apprentissages pédagogiques formels que les professeurs choisissent de faire et qu'ils utilisent dans leur pratique sont ceux qui éclairent et complètent les savoirs acquis par les autres modalités.

Le troisième axe de résultats que nous avons obtenus est celui du développement professionnel. Les résultats ont montré que les étapes identifiées par les professeurs dans leur parcours font apparaître certaines tâches développementales communes : s'insérer dans la profession, s'y engager, orienter son développement professionnel à partir de projets signifiants, maintenir ou retrouver un équilibre dans un contexte de changement venant de l'extérieur ou de remise en question. Le parcours des professeurs est envisagé comme une trajectoire. L'effet cumulatif des actions posées en vue de se développer comme professeur, l'inscription de ces actions dans le contexte social, les réflexions du professeur sur son propre parcours donnent cohérence à ces trajectoires qui ne sont pas pour autant linéaires et où on retrouve chez plusieurs des périodes de remise en question.

Le modèle proposé pour représenter ces résultats intègre les dimensions et la dynamique du processus d'apprentissage de l'enseignement qui se vit à l'intérieur de ces trajectoires de développement professionnel. Il reflète l'apprentissage de l'enseignement comme construction personnelle et sociale réalisée par le professeur du collégial.

Cette recherche apporte des perspectives nouvelles sur la profession enseignante au collégial et sur son apprentissage. Plus particulièrement, les résultats de cette recherche permettent une meilleure compréhension de l'univers des professeurs du collégial. Cette compréhension est désormais différente de celle qui avait pu apparaître au préalable dans la problématique de cette thèse à partir des éléments connus sur la pratique enseignante de ces professeurs. En étudiant comment ils vivent et comprennent leur apprentissage de l'enseignement, cette recherche a permis d'entrer au cœur de leur conception de la profession et de la façon dont elle s'apprend.

L'apprentissage de l'enseignement des professeurs du collégial, tel qu'il ressort des résultats de cette recherche, ne se limite pas à l'apprentissage de quelques savoirs de base, de trucs, de procédés, qui permettraient à un spécialiste disciplinaire de se sentir à l'aise dans une classe et d'accomplir ses principales obligations. Il apparaît vraiment, dans les récits de professeurs, comme l'apprentissage d'une pratique professionnelle et, à ce titre, c'est un développement qui se poursuit au cours de toute la carrière. La profession d'enseignant au collégial apparaît ainsi comme nécessitant et suscitant un développement professionnel continu des professeurs.

Pour les professeurs, les apprentissages des deux premières étapes semblent particulièrement importants pour se construire comme enseignants. Les apprentissages réalisés aux étapes ultérieures semblent importants pour repenser le sens que revêt la poursuite de son engagement dans la pratique de cette profession ; l'importance des thèmes du projet et de l'équilibre en témoignent.

Les résultats mettent également en évidence que les professeurs acquièrent au cours de leurs années de pratique, et dans cette pratique, des savoirs sur l'enseignement dont la pertinence semble incontestable. On retrouve parmi les objets d'apprentissages qu'ils ont rapportés, à la fois les principales pratiques que le perfectionnement pédagogique s'emploie à répandre (ex. : prise en compte des préconceptions des étudiants ; évaluation formative) et aussi des préoccupations reliées aux grandes dimensions du travail enseignant telles que les formulait Tardif (1996) et que nous avons reprises dans le cadre d'analyse. Ce sont : l'interprétation et l'adaptation des objectifs de l'enseignement (1), les stratégies d'interaction avec les étudiants (2), l'utilisation de savoirs et de techniques du métier, et l'improvisation à partir de savoirs d'expérience (3), l'interprétation des résultats du travail (4), l'utilisation de sa personnalité comme moyen au service des fins visées, et la résolution de problèmes et de dilemmes éthiques (5). L'évolution des préoccupations des professeurs à l'égard de ces objets, que nous avons documentée dans le chapitre IV, montre éloquemment qu'il y a progression dans la compréhension et dans les capacités d'action des professeurs au regard de ces objets.

Les résultats obtenus montrent aussi que ce que les professeurs identifient comme ayant été appris est largement de l'ordre des savoirs associés à transformations personnelles. C'est ce que Barbier (1996) désigne comme le «champ des

savoirs détenus» s'inscrivant «dans la zone sémantique des capacités, compétences, connaissances, aptitudes, attitudes, professionnalités». Cette zone se caractérise par ce que «dans tous les cas le référent est constitué par des composantes identitaires, c'est-à-dire des réalités dont la présence n'est jamais qu'inférée, supposée à partir du constat d'un comportement, d'une action». Les rapports à ces savoirs détenus sont ainsi d'une autre nature que ceux entretenus avec les savoirs «objectivés» (culture, règles, valeurs) qui sont des «représentations explicites, sanctionnées socialement ; ayant une existence distincte de ceux qui les énoncent» (Barbier 1996 : 9-10).

Or, souligne cet auteur, l'évolution dans le domaine du travail et de la formation fait que «l'engagement dans une action de transformation du réel est considéré comme délibérément inducteur d'une transformation identitaire lorsqu'il est doublé d'une activité de production de représentation et de savoirs sur et à partir de cette action». L'acte de travail devient acte de formation (au sens d'apprentissage) lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même. (Barbier 1996 : 3).

Au regard de cette façon de considérer la formation (et l'apprentissage) on peut comprendre et reconnaître le fait que, selon nos résultats, les professeurs du collégial apprennent dans la pratique et de leur pratique. Cette perspective rejoint également celle de Lave (1993) qui souligne que le travail n'est pas habituellement conceptualisé comme apprentissage ; pour sa part, elle démontre que l'apprentissage est omniprésent (*ubiquitous*) dans toutes les activités humaines. Loin d'être limité à un phénomène «contenu» dans la tête des apprenants, il correspond pour elle principalement à la compréhension et à la participation aux actions qui se déroulent dans le monde social.

Les résultats indiquent en quelque sorte que, comme groupe, les professeurs du collégial intègrent non seulement des savoirs d'expérience, mais aussi des savoirs qui ressemblent à ce qui pourrait être enseigné dans des activités de perfectionnement. Les professeurs intègrent ces connaissances à la fois parce que certains d'entre eux suivent les perfectionnements, et parce que d'autres les apprennent de ceux qui les ont suivis. Également, on retrouve certains de ces savoirs chez les professeurs du fait que certains types de pratiques peuvent être élaborées par l'expérience et la réflexion, et à la suite d'une longue habitude d'observer les élèves en interaction avec la matière et d'interagir avec eux. Citons

pour exemple ce professeur qui n'a jamais fait de perfectionnement pédagogique formel, mais qui tient tout un discours sur la façon dont il différencie son enseignement en fonction des faibles, des moyens et des forts de sa classe.

À quelles conditions la formation continue suscite-t-elle des apprentissages qui se transfèrent dans des changements de pratique ? se demande Charlier (1998). Dans notre recherche, les professeurs interrogés sur comment ils apprennent et sur ce qu'ils ont appris parlent essentiellement de changements de pratique. Les apprentissages qui ne débouchent pas sur des changements de pratique ne sont pas mentionnés.

Toutefois les apprentissages formels ont une importance non négligeable. Ils transforment la pratique dans la mesure où il y a expérimentation des savoirs théoriques, dans la mesure où ces savoirs théoriques ont pris sens en fonction des buts poursuivis lors de l'apprentissage et compte tenu de certaines conditions de l'apprentissage (observation, échanges avec des collègues.)

Le cadre théorique a présenté l'enseignement comme un travail interactif, soulignant que les interactions avec les étudiants en constituent le coeur et jouent un rôle déterminant dans la construction des pratiques pédagogiques. Les résultats ont mis en évidence d'une façon plus large le caractère structurant des rapports sociaux dans la pratique de l'enseignement collégial et dans son apprentissage. Cette importance apparaît dans les contextes, dans les objets et dans les modalités d'apprentissage des professeurs. Loin d'être uniquement centré sur la discipline enseignée ou sur les tâches d'enseignement, le discours des professeurs prend largement en compte leurs apprentissages reliés à leurs rapports aux étudiants, aux collègues, à la profession elle-même. Ainsi, les principaux champs de compétences identifiés dans des propositions récentes concernant la formation professionnelle des enseignants du collégial (Laliberté et Dorais, 1999 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2000) se retrouvent dans les résultats de cette recherche mais d'autres apparaissent qui sont plus rarement couverts par les programmes de formation et les perfectionnements.

La nécessité d'un développement continu dans la profession semble procéder de deux ordres de phénomènes qui, en retour, font comprendre la profession telle que vécue par les professeurs. Certains de ces phénomènes viennent du contexte : changements de matière, de programme, de clientèles, de collègues, changements institutionnels, etc. D'autres phénomènes proviennent de l'expérience vé-

cue du professeur, de l'expérience des défis jamais résolus d'un *métier impossible* qu'on cherche à rendre possible malgré tout. Également, on peut considérer que les apprentissages sont principalement de deux ordres, certains davantage liés à la recherche de nouveaux moyens, d'autres à la recherche et à la reconstruction d'un sens. Aussi, les enseignants ont des sensibilités différentes aux deux types de phénomènes entraînant des besoins et des intérêts d'apprentissage qui peuvent être tournés davantage vers l'instrumentation ou vers la compréhension du sens de ce métier interactif. Ces différents éléments qui ressortent de la recherche constituent des pistes à prendre en considération pour le développement d'activités de formation et de perfectionnement pour les professeurs du collégial.

Cette recherche soulève aussi des questions d'ordre pratique. Que nous indiquent les résultats de cette recherche relativement à la pertinence d'une formation initiale pour l'apprentissage de l'enseignement par les professeurs du collégial ? L'objet de la recherche concernait les apprentissages qui se font suite à l'embauche donc au-delà du moment d'une formation initiale. Toutefois l'expérience de certains participants entrés dans l'enseignement collégial avec une formation pédagogique, et le témoignage d'autres participants qui n'avaient pas de formation mais ont considéré par la suite que cela leur avait manqué, permettent d'appuyer la pertinence d'une formation initiale. Chez les participants qui affirment avoir reçu une formation initiale de qualité, on remarque que, si elle ne remplace pas les apprentissages qui doivent être faits sur le terrain, elle contribue à orienter les professeurs dans leurs apprentissages pratiques ultérieurs en même temps qu'elle leur communique un cadre de référence pour prendre en charge leur développement professionnel.

Les résultats de cette recherche indiquent également que les activités de formation et de perfectionnement formel offertes aux professeurs doivent être diversifiées car les besoins et les intérêts de chacun varient en fonction de ses antécédents, de son contexte de pratique, de ses projets. La prise en compte des enjeux des différentes étapes et l'utilisation du modèle pourraient contribuer à l'analyse des besoins à cet égard. Aussi, il apparaît que les occasions d'apprendre de et avec des collègues sont particulièrement importantes, de même que les façons d'apprendre à partir du feed-back étudiant. Les mesures et les conditions propres à favoriser la collégialité et l'interconsultation entre collègues constituent un soutien indirect mais essentiel au développement professionnel des enseignants. Enfin, des ressources devraient être offertes pour les professeurs qui vivent une

crise professionnelle. Ce sont quelques suggestions parmi plusieurs autres qui pourraient être dégagées de cette recherche.

Enfin, plusieurs types de recherches pourraient prolonger celle-ci. Nous évoquons seulement quelques exemples. Il serait intéressant de vérifier si le modèle construit dans cette recherche peut aider à comprendre les trajectoires d'enseignants appartenant à différents ordres d'enseignement. Plus particulièrement, il pourrait être intéressant d'explorer les trajectoires d'apprentissage de l'enseignement d'enseignants universitaires à l'aide de ce modèle. Une des questions de recherche pourrait porter sur la mesure dans laquelle l'importance des préoccupations de ces professeurs en tant que spécialistes d'une discipline appelés à produire des connaissances nouvelles sur cette discipline introduit des dimensions nouvelles dans les trajectoires.

APPENDICE A Documents pour le recrutement des participants

Document A 1 Lettre pour recruter des participants dans le collège I

Comment les professeurs de cégep apprennent-ils leur métier d'enseignant?

À tous les professeurs du collège

Chers collègues,

J'espère avoir piqué votre curiosité par cet encadré! Depuis l'année dernière je consacre l'essentiel de mon temps à une recherche sur cette question. J'aimerais aujourd'hui vous en parler et inviter les personnes intéressées à y participer.

La recherche

Dans le cadre d'études de 3e cycle en Sciences de l'éducation (UQAM), je travaille à la réalisation d'une thèse visant à comprendre comment les professeurs du collégial apprennent à enseigner «sur le tas», dans le contexte de travail et de développement professionnel qui caractérise le cégep. Cette thématique est reprise dans un projet de recherche subventionné par PAREA²² intitulé *Développement de la pratique des enseignants de cégep*.

Dans cette étude j'assume qu'en développant leur pratique pédagogique, les professeurs élaborent, individuellement et collectivement, des savoirs professionnels sur l'enseignement collégial. Ma question s'intéresse au *comment*. *Quelles étapes sont traversées? Quelles difficultés sont vécues? Quels moyens d'apprentissage sont mis en œuvre? Quels aspects du contexte personnel et collégial sont importants?... etc.*

Pour apporter des réponses à ces questions je prévois analyser les thèmes qui ressortent des récits, faits par une vingtaine de professeurs, de l'histoire de leur apprentissage professionnel d'enseignants au collégial. En décrivant et analysant l'expérience vécue par les professeurs dans leur apprentissage de l'enseignement, cette recherche vise à apporter un éclairage venant du «terrain» aux questions relatives au développement professionnel des enseignants du collégial.

Une invitation

Pour mener à bien la recherche j'ai besoin de la collaboration de professeurs ayant cinq années d'expérience ou plus, et dont les caractéristiques sont diversifiées, notamment en rapport avec les dimensions suivantes: sexe, âge, secteur d'enseignement, discipline enseignée, années de scolarité,

²² Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

perfectionnement pédagogique crédité. Ces professeurs sont recrutés à _____ et dans d'autres cégeps.

Cette collaboration consiste à vous prêter à 2 ou 3 entrevues individuelles, d'une durée de 60 à 90 minutes chacune, au cours desquelles vous serez invités à retracer votre cheminement. Ces entrevues n'exigent aucune préparation particulière de votre part. Elle pourront être pour vous une occasion intéressante de revenir sur votre propre expérience en même temps que d'apporter une contribution précieuse au développement des connaissances sur la profession enseignante au collégial. Toutes les informations recueillies lors des entrevues seront traitées dans le respect le plus complet de l'anonymat des répondants.

Si vous êtes intéressé à participer à la recherche, je vous serai très reconnaissante de me retourner dès que possible le formulaire ci-dessous. Pour tout renseignement supplémentaire, vous pouvez communiquer avec moi au collègue.

Vous remerciant à l'avance de toute forme d'intérêt que vous manifesterez pour cette recherche, je vous prie d'accepter mes plus cordiales salutations.

Michelle Lauzon

Tel :

Je suis intéressé-e à participer à la recherche *Comment les professeurs de cégep apprennent-ils leur métier d'enseignant?*

Nom : _____ Sexe : F ___ M ___ Âge : ___ ans

Discipline enseignée : _____ Département : _____

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement collégial : _____

Nombre d'années de scolarité reconnue : _____

J'ai suivi une formation ou un perfectionnement pédagogique crédité. Oui ___ Non ___

Si oui : combien de crédits avez-vous accumulés? _____ crédits

Numéro de téléphone où vous préférez être rejoint : _____

Commentaires :

Document A 2

Demande d'autorisation de recruter des participants dans le collège II

M.
Directeur des études
Collège de

Bonjour,

La présente est pour faire appel à votre collaboration pour la réalisation d'un projet de recherche. Cette collaboration consiste à me permettre de faire appel aux professeurs de votre collège en vue de recruter des participants à la recherche.

Il s'agit d'un projet subventionné par PAREA qui porte sur la question suivante : *comment les professeurs du collégial apprennent-ils leur profession d'enseignant?* Cette recherche fait également l'objet d'une thèse de doctorat en éducation (UQAM). La collecte de données implique deux entrevues individuelles avec chaque participant. L'échantillon est choisi de façon à analyser la plus grande variété possible d'expériences de développement professionnel. La participation de professeurs du collège de est recherchée dans cette perspective.

Par un appel à tous, j'aimerais recruter chez vous de 6 à 8 participants, très différents par l'expérience, le perfectionnement pédagogique et la discipline enseignée. Avec votre accord, les entrevues auraient lieu au Collège de , en mars et avril 1998.

Le protocole déontologique de la recherche accorde une grande importance à toutes les mesures permettant d'assurer la confidentialité des données recueillies et de préserver complètement l'anonymat des répondants, tant au moment de la collecte des données que dans leur présentation dans le rapport de recherche. À cette fin l'invitation à participer (Voir document joint) serait adressée à chaque professeur individuellement, et c'est directement à la chercheure que les volontaires communiqueraient leur intérêt à participer. Au terme de la collecte de données dans votre collège, seuls la chercheure et le professeur concerné devraient savoir que celui-ci a participé à la recherche.

Si vous accueillez favorablement ma demande de collaboration, j'aimerais avoir l'occasion de vous présenter cette recherche de vive voix et de répondre à vos questions. Également, il pourrait être souhaitable que je la présente aux responsables de département. Ceux-ci pourraient éventuelle-

ment remettre à leurs collègues une copie de l'invitation à participer. Ceci témoignerait du fait que la Direction des études a accueilli favorablement ce projet de recherche dans le collège.

Espérant une réponse favorable à ma demande, je vous assure qu'il me fera plaisir de me rendre à votre collège, même pour une très brève rencontre, afin de vous présenter le projet et de le faire connaître aux responsables de département.

Merci à l'avance,

Michelle Lauzon, conseillère pédagogique

APPENDICE B Protocole d'entrevue et protocole déontologique

APPRENDRE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT AU COLLÉGIAL

Protocole d'entrevue

Information

Merci à l'avance de votre contribution à la recherche. Je vous suis vraiment très reconnaissante d'avoir accepté de partager votre expérience.

Le sujet de la recherche émerge d'une expérience et d'un intérêt personnels. J'ai enseigné au collégial pendant 12 ans; je suis conseillère pédagogique au collège depuis 10 ans. Ces deux métiers m'ont amené à me questionner sur la façon dont on apprend la profession d'enseignant, et à la recherche en cours.

Avant de commencer, je voudrais vous rappeler certaines informations sur la recherche et son déroulement. La recherche est menée dans le cadre d'un projet subventionné par PAREA²³ et fait l'objet d'une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Elle vise à comprendre comment les professeurs du collégial apprennent à enseigner «sur le tas», dans le contexte de travail et de développement professionnel qui caractérise le cégep. Elle s'intéresse à des questions comme: *Quelles étapes traversent les professeurs dans cet apprentissage? Quelles difficultés vivent-ils? À quels moyens d'apprentissage recourent-ils? Quels aspects du contexte personnel et collégial sont importants?... etc.*

En rapport avec ces questions, je prévois interviewer une vingtaine de professeurs de deux collèges différents. En analysant l'expérience vécue par les professeurs, la recherche pourra apporter un éclairage venant du «terrain» aux questions relatives au développement professionnel des enseignants du collégial.

Quelle collaboration est attendue de vous? Vous prêter à 2 entrevues individuelles, d'une durée de 60 à 90 minutes chacune, au cours desquelles vous allez être invité(e) à faire part de votre expérience de l'apprentissage de la profession depuis vos débuts. Une partie de l'expérience en cause remonte à un certain nombre d'années; il peut être difficile de se rappeler les détails. Cependant, ce dont vous vous rappelez sera très utile. Vous êtes la personne qui avez vécu cette expérience; vous seul(e) pouvez en témoigner et, par ce témoignage, éclairer d'autres personnes. Il n'y a pas de bonnes réponses aux questions. Vous êtes invité(e) à parler le plus librement possible

Le protocole déontologique (voir en Annexe) de la recherche précise qu'à tout moment, vous pouvez décider d'interrompre votre participation. Également, je m'y engage à traiter les informations recueillies lors des entrevues dans le respect le plus complet de l'anonymat des répondants. Les en-

²³ Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (Titre du projet : *Développement de la pratique des enseignants de cégep*).

trevues sont enregistrées sur magnétophone et seront transcrites par une personne qui n'aura pas accès à l'identité des répondants. Le rapport de recherche PAREA et la thèse présenteront des citations tirées des entretiens mais sans mentionner le nom ou les caractéristiques individuelles des répondants.

Avez-vous des questions avant de commencer?

Je vais maintenant vous demander de prendre connaissance du protocole déontologique et de le signer. (Une copie pour la chercheuse et une pour le participant) Par la suite je vous poserai quelques questions factuelles sur votre expérience de l'enseignement collégial, puis nous commencerons l'entrevue proprement dite.

Fiche signalétique

Participant(e) : _____

Sexe : F ___ M ___ Âge : ___

Collège : X ___ Y ___ Secteur : P ___ T ___

Département : _____ Discipline enseignée : _____

Entrée dans l'enseignement collégial en : 19 ___

Permanence : Oui ___ Non ___ Si oui, depuis : ___ années

Expérience de l'enseignement collégial : ___ années reconnues

Scolarité à l'entrée: Diplôme : Bac ___ Ma ___ Doc ___ Autre: _____

Discipline : _____

Autres diplôme(s) acquis depuis : Oui ___ Non ___

Si oui, précisions : _____

Scolarité reconnue actuellement : ___ années

Enseignement dans *autre* collège que collège actuel : Oui ___ Non ___

Si oui, précisions : _____

1RE ENTREVUE

1. Selon vous quelles ont été les grandes étapes de votre apprentissage du métier de professeur de cégep, depuis votre entrée dans l'enseignement collégial?

2. 1re étape

2.1 Durant la 1re étape que vous avez décrite (vos débuts), comment s'est déroulé cet apprentissage de votre profession d'enseignant?

(À propos d'exemples, de modes d'apprentissage qui sont racontés, s'assurer d'avoir tous les éléments du comment, et du pourquoi de ce comment. Utiliser au besoin les questions 2.1.1 à 2.1.3 pour faire clarifier ou élaborer les différents modes d'apprentissage mentionnés par l'interviewé pour une étape donnée.)

2.1.1 Dans quelles circonstances se déroulait cet apprentissage, dans quel contexte ça se passait?

Où?

Quand?

À l'aide de quoi?

Avec qui?

Pendant combien de temps?

Avec quels procédés?

2.1.2 Qu'est-ce qui vous poussait alors à accorder de l'importance à l'apprentissage de _____ (objet d'apprentissage particulier)?

2.1.3 Qu'est-ce qui vous portait à recourir à _____ (ce moyen-là, cette personne, ces procédés, etc.) pour apprendre _____ (objet)?

2.1.4 Y a-t-il d'autres façons dont vous avez appris votre profession d'enseignant au cours de cette 1re étape?

2.2. Au cours de cette étape, comment voyiez-vous votre façon d'apprendre votre profession ?

2.3. Maintenant, comment la voyez-vous cette façon d'apprendre?

3. 2e étape

3.1 Durant la 2e étape que vous avez décrite (nom donné à l'étape), comment s'est poursuivi le déroulement de votre apprentissage de votre profession d'enseignant?

(Utiliser au besoin les questions suivantes.)

3.1.1 Dans quelles circonstances se déroulait cet apprentissage, dans quel contexte ça se passait?

Où?

Quand?

À l'aide de quoi?

Avec qui?

Pendant combien de temps?

Avec quels procédés?

3.1.2 Qu'est-ce qui vous poussait alors à accorder de l'importance à l'apprentissage de _____ (objet d'apprentissage particulier)?

3.1.3 Qu'est-ce qui vous portait à recourir à _____ (ce moyen-là, cette personne, ces procédés, etc.) pour apprendre ____ (objet)?

3.1.4 Y a-t-il d'autres façons dont vous avez appris votre profession d'enseignant au cours de cette étape?

3.2. Au cours de cette étape, comment voyiez-vous votre façon d'apprendre votre profession ?

3.3. Maintenant, comment la voyez-vous cette façon d'apprendre?

4. 3e étape

4.1 Durant la 3e étape que vous avez décrite (nom donné à l'étape), comment s'est poursuivi le déroulement de votre apprentissage de votre profession d'enseignant?

(Utiliser au besoin les questions suivantes.)

4.1.1 Dans quelles circonstances se déroulait cet apprentissage, dans quel contexte ça se passait?

Où?

Quand?

À l'aide de quoi?

Avec qui?

Pendant combien de temps?

Avec quels procédés?

4.1.2 Qu'est-ce qui vous poussait alors à accorder de l'importance à l'apprentissage de _____ (objet d'apprentissage particulier)?

4.1.3 Qu'est-ce qui vous portait à recourir à _____ (ce moyen-là, cette personne, ces procédés, etc.) pour apprendre _____ (objet)?

4.1.4 Y a-t-il d'autres façons dont vous avez appris votre profession d'enseignant au cours de cette étape?

4.2. Au cours de cette étape, comment voyiez-vous votre façon d'apprendre votre profession ?

4.3. Maintenant, comment la voyez-vous cette façon d'apprendre?

(S'il y a plus de 3 étapes, poser les mêmes questions pour les étapes suivantes et utiliser le verso pour la prise de notes.)

5. Comment voyez-vous l'enchaînement de ces étapes d'apprentissage au cours de vos années d'enseignement? Qu'est-ce qui a amené le passage de l'une à l'autre?

5.1. Vous avez utilisé successivement différents moyens d'apprentissage _____ (les rappeler). Qu'est-ce qui vous a amené à utiliser davantage certains moyens à certaines étapes?

6. Avez-vous suivi une formation ou un perfectionnement pédagogique à un moment donné?

(Si oui) 6.1 Dans les grandes lignes, quel a été votre cheminement de formation ou de perfectionnement? Quand vous êtes vous perfectionné(e), comment, sur quoi?

6.2 Qu'avez-vous appris par ce (ces) perfectionnement(s) et de quelle façon cet (ces) apprentissage(s) s'intègrent-ils dans votre travail?

<i>Années</i>	<i>Cadre (Performa, Université, autre)</i>	<i>Objet du perfectionnement</i>	<i>Apprentissages réalisés</i>

(Sinon) 6.3 Qu'est-ce qui fait que vous n'avez pas eu recours au perfectionnement pédagogique?

Je vous remercie beaucoup de vous être prêté à cette entrevue. Vous m'avez apporté un point de vue très précieux.

Si vous êtes d'accord pour poursuivre votre collaboration, j'aimerais fixer avec vous un rendez-vous pour la 2e entrevue.

Si, d'ici là, il vous revient quelque chose à l'esprit concernant les questions que je vous ai posées, je serai très intéressée à ce que vous m'en fassiez part lors de la prochaine rencontre.

2E ENTREVUE

(Rappeler à la personne les grandes lignes de ce qu'elle a dit à l'entrevue précédente sur les façons dont elle a appris sa profession d'enseignant)

7. Dans l'ensemble si vous revoyez toutes vos années d'enseignement au collégial, de quelle façon avez-vous évolué dans votre profession d'enseignant?

(Au besoin, préciser la question:

7.1 Par exemple, sur quelles dimensions de la tâche avez-vous évolué?

8. 1re dimension qui a été mentionnée

8.1 En ce qui concerne la tâche _____ (tâche 1), qu'est-ce qui s'est avéré particulièrement important d'apprendre?

8.2 Comment avez-vous su qu'il était important d'apprendre cela?

8.3 Finalement, comment l'avez-vous appris?

9. 2e dimension qui a été mentionnée

9.1 En ce qui concerne la tâche _____ (tâche 2), qu'est-ce qui s'est avéré particulièrement important d'apprendre?

9.2 Comment avez-vous su qu'il était important d'apprendre cela?

9.3 Finalement, comment l'avez-vous appris?

10. 3e dimension qui a été mentionnée

10.1 En ce qui concerne la tâche _____ (tâche 3), qu'est-ce qui s'est avéré particulièrement important d'apprendre?

10.2 Comment avez-vous su qu'il était important d'apprendre cela?

10.3 Finalement, comment l'avez-vous appris?

(Si l'interviewé mentionne plus de trois tâches, poser les mêmes questions que pour tâches 1,2,3. Utiliser le verso pour notes.)

11. Finalement, qu'est-ce qui était le plus important à apprendre en premier lieu?
12. Est-ce qu'il y a des tâches pour lesquelles vous n'aviez pas besoin d'apprendre? Lesquelles? Pourquoi vous n'aviez pas besoin d'apprendre à faire ces tâches?

(Les tâches des enseignants de cégep sont les suivantes: préparation des cours et du matériel pédagogique (1), enseignement en classe (2), encadrement des étudiants (3), évaluation des apprentissages (4), participation aux tâches et responsabilités départementales et à la vie du collègue (5) S'il y a des une ou des tâches parmi celles-ci que le répondant n'a pas mentionnées, poser la questions suivante.)

13. Vous n'avez pas mentionné tâche _____. Comment cette tâche se situe en rapport avec votre apprentissage de la profession d'enseignant?
14. À ce moment-ci de votre vie professionnelle, comment voyez-vous l'apprentissage de la profession d'enseignant?
 - 14.1 Comment voyez-vous que vos collègues apprennent leur métier?
15. Quand vous avez commencé à enseigner, qu'est-ce que vous auriez aimé qu'on vous suggère comme façon d'apprendre le métier?
16. Aujourd'hui, comment vous suggèreriez à un jeune professeur d'apprendre son métier?
17. En somme, quelles sont les étapes cruciales dans cet apprentissage?
18. Y a-t-il autre chose qui vous vient à l'esprit sur comment vous avez appris le métier de professeur et sur ce que vous avez appris?

Merci beaucoup de votre participation à cette recherche. C'est seulement grâce à la collaboration de personnes comme vous que l'on peut mieux connaître l'apprentissage de la profession enseignante tel qu'il se déroule sur le terrain.

Protocole déontologique

Ce protocole rappelle le cadre et les objectifs de la recherche et précise vos droits conformément au code déontologique en vigueur à l'Université du Québec à Montréal.

Information sur la recherche

Dans le cadre d'études de 3e cycle en Sciences de l'éducation (UQAM), je travaille à la réalisation d'une thèse visant à comprendre comment les professeurs du collégial apprennent à enseigner «sur le tas», dans le contexte de travail et de développement professionnel qui caractérise le cégep. Cette thématique est reprise dans un projet de recherche subventionné par PAREA²⁴ intitulé *Développement de la pratique des enseignants de cégep*.

Dans cette étude j'assume qu'en développant leur pratique pédagogique, les professeurs élaborent, individuellement et collectivement, des savoirs professionnels sur l'enseignement collégial. Ma question s'intéresse au *comment*. *Quelles étapes sont traversées? Quelles difficultés sont vécues? Quels moyens d'apprentissage sont mis en œuvre? Quels aspects du contexte personnel et collégial sont importants?... etc.*

Pour apporter des réponses à ces questions je prévois analyser les thèmes qui ressortent des récits, faits par une vingtaine de professeurs, de l'histoire de leur apprentissage professionnel d'enseignants au collégial. En décrivant et analysant l'expérience vécue par les professeurs dans leur apprentissage de l'enseignement, cette recherche vise à apporter un éclairage venant du «terrain» aux questions relatives au développement professionnel des enseignants du collégial.

Collaboration attendue

Cette collaboration consiste à vous prêter à 2 entrevues individuelles, d'une durée de 60 à 90 minutes chacune, au cours desquelles vous serez invités à retracer votre cheminement. Ces entrevues n'exigent aucune préparation particulière de votre part. Elle pourront être pour vous une occasion intéressante de revenir sur votre propre expérience en même temps que d'apporter une contribution précieuse au développement des connaissances sur la profession enseignante au collégial. À tout moment, vous pourrez décider d'interrompre votre participation à la recherche. Toutefois, si cela devait se produire, j'aimerais en connaître les raisons.

²⁴ Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

Confidentialité

Toutes les informations recueillies lors des entrevues seront traitées dans le respect le plus complet de l'anonymat des répondants. Les entrevues seront enregistrées sur magnétophone et seront transcrites par une personne qui n'aura pas accès à l'identité des répondants.

Pour illustrer les données recueillies, le rapport de recherche PAREA et la thèse présenteront des citations tirées des entrevues mais sans mentionner le nom ou les caractéristiques individuelles des répondants. Également, le rapport de recherche PAREA et la thèse pourraient présenter, de façon condensée, l'histoire du développement professionnel de certains participants, dégagée à partir des entrevues. Dans ces «histoires», les caractéristiques permettant d'identifier les participants à la recherche seront modifiées. Le cas échéant, les participants seront appelés à valider leur «histoire» et pourront, *au vu de l'écrit*, donner ou non leur accord à ce qu'elle soit incluse dans le rapport de recherche et la thèse.

Engagement des participants et de la chercheure

J'accepte de participer à la recherche de Michelle Lauzon. Je suis bien informé(e) des objectifs de la recherche et de l'engagement qu'elle requiert. Je sais que je pourrai me retirer en tout temps, si, pour une raison quelconque, je désirais le faire.

_____ Signé le _____

Moi, Michelle Lauzon, je vous assure que tous les moyens nécessaires seront pris pour que la confidentialité du contenu des entrevues réalisées au cours de cette recherche soit respectée, et pour que le caractère anonyme des contenus d'entrevues et des documents diffusés dans le cadre de cette recherche soit préservé.

_____ Signé le _____

**APPENDICE C Extraits du condensé du récit
de deux participants**

MARC, professeur de science, secteur préuniversitaire, entré sans formation pédagogique, avec une petite expérience d'enseignement

Extrait du condensé : étape des débuts, thème : objets d'apprentissage

1. Préparation de cours

Se rend compte aujourd'hui qu'il visait au départ des buts qui se situaient surtout au niveau de la connaissance et de la compréhension ; a eu l'occasion de s'impliquer dans des cours que le département avait structuré dans un but d'intégration des apprentissages des différentes disciplines scientifiques. Découvre donc l'intégration comme but de l'enseignement et des activités d'apprentissage qui y contribuent : projets de fin de session, journées de réflexion sur les sciences.

Ses préoccupations et la majeure partie du travail concernaient la maîtrise du contenu et secondairement la façon de le faire passer. A peu de difficulté quand il s'agit de faire passer le contenu sauf quand il se retrouve dans une classe du secteur technique sans avoir adapté l'approche pédagogique qu'il utilisait au préuniversitaire. Préoccupé par la gestion du déroulement de son cours dans la session : «bien communiquer ma matière, de bien rencontrer mes délais par rapport aux dates d'examen que je fixais, de m'assurer que les étudiants puissent venir me rencontrer au bureau». (12-80)

2. Encadrement

Est exposé et participe à un modèle d'encadrement des étudiants qui repose sur «un contact important et intéressant qui se faisait avec les étudiants» au bureau commun partagé par 4 profs; échanges portant sur différents points d'intérêts communs et pas seulement sur la matière. Les profs discutent des progrès des étudiants et sont pro-actifs en matière d'aide à la réussite «Aller chercher l'étudiant dans le corridor, l'amener dans notre bureau, jaser avec, essayer de le récupérer» est un comportement courant.

Transpose son approche par problèmes à l'enseignement collégial de sorte qu'une partie de l'encadrement se fait en classe ; utilisation des problèmes comme évaluation formative et dans un but de diagnostic des ajustements à faire à l'enseignement. Cette utilisation apparaît à la fois comme un objet

d'apprentissage et comme un moyen d'apprentissage, par les données qu'elle apporte sur l'efficacité des méthodes d'enseignement et sur la clientèle étudiante.

3. Matière

Objet = maîtrise de la discipline ou des contenus de cours au sens de savoir les amener au niveau des étudiants. «Savoir jusqu'où tu vas aller dans ton niveau d'explication et dans ton niveau de difficulté, dans ton niveau d'intégration de ta matière» ; car, «surtout quand tu commences dans l'enseignement, tu as l'impression que tu peux y aller un peu comme tes profs d'université y allaient avec toi, ce qui n'est pas le cas.» (12-85)

DENISE, professeur du secteur technique, entrée sans formation pédagogique ni expérience

Extrait du condensé : 3e étape, thème : modalités d'apprentissage

1. Écoute des étudiants

En ce qui regarde l'interaction avec les étudiants, ce qui alimente son cheminement c'est «juste d'être à l'écoute. Je n'ai pas, c'est pas vraiment une démarche. *Juste être à l'écoute de ce qu'ils sont, de ce qu'ils vivent, de ce que je vis aussi, parce que c'est dans les deux sens. Puis ça, je pense quand tu as ça, bien ils sont portés à venir te voir, à se confier.*» (5-66) «Être à l'écoute, être là» (5-68) et le montrer en établissant le contact, en ne ridiculisant jamais une question, en indiquant qu'on perçoit les difficultés, qu'on peut se rendre disponible.

(...) L'écoute des étudiants va aussi de pair avec *l'attention à ses propres réactions affectives*. Utilisation de l'écoute de soi pour comprendre les étudiants. Transposition de ce qu'elle découvre sur elle-même à la compréhension des étudiants : «je me regarde et quand je suis motivée, je ne suis pas motivée tout le temps, qu'est-ce qui me motive? Il faut que j'aie le goût d'apprendre. Il faut que j'aie un mandat précis. (...) je me disais les étudiants ne sont pas différents.» (5-307)

2. Perfectionnement pédagogique

C'est dans le cadre d'une activité de perfectionnement pédagogique qu'elle vit une expérience de partage avec d'autres profs portant sur le cheminement dans le métier, l'évolution personnelle de chacun, sa signification. Le cadre d'une activité formelle a été aidant, semble-t-il, puisque à la fin de l'activité «on s'est dit qu'on devrait perpétuer les rencontres, mais personne n'a eu la volonté de les perpétuer.» (5-216)

Aussi, mentionne lectures pédagogiques (*Pédagogie collégiale* notamment) et consultation des sites Internet sur la pédagogie.

3. Apprentissage autodidacte

Les apprentissages autodidactes ont toujours été présents. Au cours de cette période ils s'organisent davantage. Identifier ses besoins, les ressources, se donner des objectifs et un plan de travail, persister à le réaliser.

«Tu dis là je veux acquérir telles connaissances. Mes moyens sont des volumes techniques, c'est peut-être d'aller assister à des séminaires, des formations qui se

donnent. Puis, c'est de me donner des mandats précis en terme de pratique parce que ce n'est pas juste d'avoir mes connaissances théoriques, mais là il faut que je sois habile à les utiliser... Ça fait qu'une fois que tu as articulé ça, bien tu fais ton plan de travail.» (5-245) Aussi, «tu te donnes surtout de la discipline. (...) la discipline que ça te demande d'être seule à la maison, sans obligation de travail et de dire là je m'y mets. Et là, dans mon cheminement, je fais ça, ça, ça. Je trouve que ça demande beaucoup de discipline.» (5-244)

APPENDICE D Tableau synthèse du parcours d'un participant

PROFIL 9 : TABLEAU SYNTHÈSE

Thèmes	Débuts	2 ^e	3 ^e
Titre des étapes	<i>Un très bon départ : la passion de l'enseignement</i>	<i>D'un collègue à l'autre : bâtir une confiance</i>	<i>Une certaine stabilité: précaire mais engagé</i>
Durée	1 an	5 ans et demi	7 ans
Années	A-80- à H-81	A-81- à A-86	A-90 à H-97
Années d'expérience	1ère	2e-6e	7e-13e
SIGNIFICATION DE L'ÉTAPE	<p>Période de découvertes pédagogique</p> <p>Période très formatrice</p> <p>Expérience qu'il a adorée. La piqûre de l'enseignement</p> <p>Les modèles sont à côté de moi ; semblables à profs qui m'ont marqués dans mes études.</p>	<p>Période de défis et d'adaptations constantes</p> <p>Exploite ses acquis pédagogiques</p> <p>Aucune routine; beaucoup d'occasions d'apprendre et de remise en question.</p> <p>Frustrations liées à précarité plus lourdes à la fin</p> <p>Priorité à la relation avec étudiants, gage du plaisir d'enseigner</p>	<p>Période où il se réintègre à l'enseignement et recherche stabilité d'emploi</p> <p>Toujours passionné de l'enseignement</p> <p>Période riche car occasions de travailler avec de très bonnes équipes</p> <p>Se consolide dans le métier et commence à exercer un leadership bien que toujours précaire</p>
CONTEXTES			
Personnel	Abandonne études doctorales pour faire vivre sa famille	Tolérance de la précarité dans la mesure où il est fier de toujours être recherché quand tâche s'ouvre	<p>Revient d'Europe. Travaillait comme gestionnaire de projet, a donné formation à divers personnels</p> <p>Difficile de se replacer dans l'enseignement collégial</p>
Départemental	Département multidisciplinaire : équipe qui fourmille de projets pédagogiques	<p>Départements disciplinaires de gros et moyens collègues</p> <p>Des individus font des projets ou une petite équipe fait avancer le département. Peu d'encadrement</p>	<p>A connu 4 collègues : 2 où pas de travail d'équipe et disparités importantes d'un prof à l'autre dans le niveau d'un cours et 2 où travail d'équipe est rigoureux, encadrement des profs exemplaire</p> <p>Travail d'équipe : toute la planification du cours, examens communs</p> <p>Grande ouverture et collaboration pour le travail sur les cours</p> <p>Limites à la participation d'un précaire à décisions qui engagent le dépt pour l'avenir</p>

Thèmes	Débuts	2 ^e	3 ^e
Collège	Collège de région éloignée	Règles concernant le maintien d'un lien d'emploi qui favorisent le choix de tâches partielles plutôt que de tâche complète	Gros collèges et ceux où professeurs sont anciens : difficile de faire passer des projets. Petits collèges dynamiques : projets extracurriculaires avec les étudiants
Enseignement	Étudiants de contact facile. Activité multidisciplinaire dans le programme.	Restants de charge. Beaucoup de clientèles et de cours différents. Régulier, EDA, cours d'été. Déplacements d'un collège à un autre dans une journée.	Clientèles bien motivées dans l'ensemble sauf dans un cas Programmes de sciences et techniques scientifiques Donne certains cours en équipe de 4-5 profs, pour d'autres il est seul
OBJETS			
Soi-même			Son évolution passée et future dans le métier : importance de l'absence de routine, du plaisir, de l'engagement Possibilité de toujours trouver satisfaction dans le métier car s'intéresse plus aux étudiants qu'à la matière
Interactions avec les étudiants	Connaître les étudiants dans des activités en dehors des cours	Caractéristiques et besoins de diverses clientèles Modalités différentes d'interaction avec elles	Clientèles différentes fonction des différents programmes et en termes de forts, moyens, faibles Façons d'agir avec chaque groupe Importance, façons de transmettre aux étudiants la grande valeur de ce qu'il leur enseigne
Matière	Préoccupation principale de la période : maîtriser les contenus au niveau où ils doivent être enseignés au collégial	Pour nouveau cours: Trouver l'information : connaissance de 1er niveau Intégrer soi-même ce contenu : connaissance de 2e niveau	

Thèmes	Débuts	2 ^e	3 ^e
Préparation des cours	Gérer le déroulement du cours : rencontrer délais, examens Ne pas viser que des objectifs de connaissance et compréhension	Définir les buts d'un cours en lien avec besoins et caractéristiques de la clientèle Identifier les objectifs et contenus essentiels en lien avec ces besoins	But l'enseignement des sciences : transmettre non seulement des connaissances mais un mode de pensée Prendre en compte l'entente départementale quant au niveau des cours Planifier son cours à partir d'un plan de cours commun
Enseignement en classe	Peu de préoccupations pour façons de faire passer le contenu : peu de difficultés à cet égard	Évaluer où en est le groupe et les sous-groupes qui le composent, jusqu'où on pourra les amener Utiliser des problèmes à ces fins diagnostiques	Communiquer clairement aux étudiants toute la planification du cours Observer et s'adresser spécifiquement aux individus et aux sous-groupes de force différente Faire une intervention pour ramener classe dissipée Façons d'amener les étudiants à poser des questions qui amèneront présentation ou révision de la matière
Encadrement	S'assurer d'être disponible Aller chercher les étudiants pour les récupérer		Importance, façons d'aller chercher plus d'effort chez étudiants moyens, moyens faibles Façons de confronter étudiants qui faire mieux de façon constructive
Évaluation	Utiliser l'évaluation formative à des fins diagnostiques		Choix et formulation des questions d'examen Stratégie globale d'évaluation dans l'examen Façons de respecter l'équité
Métier, réalité sociale	Métier qui s'exerce dans une collégialité, équipe multidisciplinaire.	Composer avec le fait qu'il n'est pas vraiment intégré aux départements avec lesquels il travaille et qu'il ne peut participer à des décisions Reconnaissance tacite du département de la qualité de son travail	Métier qui prend son sens dans des activités qui dépassent la classe Contribuer au développement des étudiants comme personnes

Thèmes	Débuts	2 ^e	3 ^e
Interactions avec les collègues	Les enseignants comme créateurs de projets.	Rapports d'entraide entre précaires Collègues dynamiques qui font tout ; collègues blasés qui ont perdu le feu, l'intérêt . Pourquoi?	Diplomatie, stratégie à long terme, à déployer pour faire passer des projets dans un département où on est précaire Exercer leadership : comité du, opinion sollicitée par collègues
MODALITÉS			
Par l'action, par l'expérience directe	Essais et erreurs (adaptation à clientèle technique) Observation, réflexion sur lui-même : se reconnaît dans étudiants «paresseux» Analyse sa pratique : à partir de tests formatifs, vérifie l'adéquation de son enseignement	Grande variété d'expériences concrètes = beaucoup de questions Analyse du vécu de chaque période de cours devient une habitude : quels apprentissages ont été réalisés? qui est en difficulté?	Analyse continue de sa pratique, réflexion avant la période de cours suivante Expérimentation : recherche exemples d'expériences tentées par d'autres et les adapte
Apprentissage en interaction	Observation des collègues en action : bureau partagé, activités prof-étudiants, projets etc. Écoute des étudiants en consultation Utilise PERPE	Observation des étudiants en classe Observation à distance de collègues Quelques échanges informels	Observation des étudiants en classe et consultation individuelle Observation directe ou indirecte des pratiques des collègues Débats en équipe pour planification du cours ; rétroactions sur projets d'examens soumis Intégration du savoir collectif développé par l'équipe
Apprentissage formel		Recherche les colloques : y pige des informations et des idées Considère un diplôme en pédagogie	Journées pédagogiques ou colloques ; activités sur des thèmes qui l'intéressent Ne croit pas au perfectionnement pédagogique crédité : passage à la pratique n'est pas évident
RÉSULTATS			

Thèmes	Débuts	2 ^e	3 ^e
Composantes identitaires	<p>Grande confiance en lui comme prof. Capacité d'être autonome, de proposer et de défendre des idées</p> <p>Grande valorisation dans ses contacts avec les étudiants</p>	<p>Confiance en lui comme prof</p> <p>Sentiment que sa compétence est reconnue (crédibilité)</p> <p>Métier qu'il pratique comme un hobby, i.e. par plaisir</p>	<p>Se voit comme stable et expérimenté bien que précaire, comme enseignant plutôt que spécialiste de sa discipline</p> <p>Valorisation et satisfaction retirées d'intervenir à période importante de la vie des jeunes</p> <p>Sentiment d'avoir développé savoir-faire pour faire face à une variété de situations</p> <p>Beaucoup de projets et désir d'engagement dans le milieu</p>
Compétences	<p>Préparer cours en considérant différents niveaux d'objectifs dont l'intégration</p> <p>Conception proactive de l'encadrement</p> <p>Utiliser problèmes à des fins d'apprentissage et d'ajustement de l'enseignement</p>	<p>Capacité d'adapter son approche à différentes clientèles</p> <p>Grand répertoire de cours prêts</p> <p>Capacité donne beaucoup de cours différents à la fois</p> <p>Utilisation de l'évaluation formative à des fins d'ajustement du cours</p> <p>Aisance dans l'encadrement des étudiants</p>	<p>Définir les objectifs en fonction des clientèles</p> <p>Analyser le groupe en début de session et prévoir ajustements</p> <p>Créer une atmosphère détendue tout en gardant le contrôle</p> <p>Susciter questions, participation</p> <p>Intervenir pour aller chercher les étudiants moins motivés</p> <p>Élaborer des examens rigoureux en lien avec objectifs</p> <p>Communiquer résultats en offrant soutien</p> <p>Développer projet départemental</p>
Transition vers étape suivante	<p>Doit déménager pour des raisons familiales et quitte à regret son 1^{er} collège</p>	<p>L'avant-dernière session de cette période comporte une tâche complètement folle et il décide de quitter l'enseignement .</p> <p>Travaille à l'étranger pendant 3 ans.</p>	<p>C'est la période actuelle qui se poursuit</p>

**APPENDICE E Titre et durée des étapes
identifiées par les participants**

Titre et durée des étapes identifiées par les participants

Participant	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
2a	Atterrissage réussi Durée : 4 ans Expérience : 3,1 ans	Diversifier sa pédagogie En cours depuis 1,5 an Expérience : 1,5 an		
2b	Prise de contact avec le collégial Durée : 3 ans Expérience : 1 an	Vers l'intégration au régulier Durée : 1 an Expérience : 1 an	Une certaine stabilité : devenir un vrai prof En cours depuis 3,5 ans Expérience : 3,5 ans	
1	S'équiper pour être un bon prof Durée : 4 ans Expérience : 3, 5 ans	Figolage des cours En cours depuis 5,5 ans Expérience : 5,5 ans		
4	Enthousiasme Durée : 1,5 an Expérience : 1,5 an	Désenchantement Durée : 1,5 an Expérience : 1,5 an	Chercher de l'aide en pédagogie Durée : 4 ans Expérience : 4 ans	Vitesse de croisière En cours depuis 2,5 ans Expérience : 2,5 ans
11b	Débuts faciles en team-teaching Durée : 5 ans Expérience : 1 an	Seconds débuts en solitaire : seul maître à bord Durée : 2 ans Expérience : 2 ans	Une certaine confiance En cours depuis 2,5 ans Expérience : 2,5 ans	
9	Un très bon départ : la passion de l'enseignement Durée : 1,5 an Expérience : 1,5 an	D'un collègue à l'autre : bâtir une confiance Durée : 5,5 ans Expérience : 5,5 ans	Une certaine stabilité : précaire mais engagé En cours depuis 7,5 ans Expérience : 7,5 ans	
11a	Centré sur la matière Durée : 4 ans Expérience : 3, 5 ans	Mi-enseignant, mi-entrepreneur Durée : 9 ans Expérience : 4 ans	Retour à l'enseignement En cours depuis 5,5 ans Expérience : 5,5 ans	

Participant	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
14	Relever le défi : suis-je capable d'être prof? Durée : 3 ans Expérience : 2 ans	Seconds débuts : s'intégrer au régulier Durée : 2 ans Expérience : 2 ans	Élargir sa palette de cours Durée : 8 ans Expérience : 8 ans	Équilibre En cours depuis 3,5 ans Expérience : 3,5 ans
7b	Découvrir le métier : un grand emballage Durée : 3 ans Expérience : 3 ans	De prof de sciences à prof du technique Durée : 4 ans Expérience : 4 ans	Assumer un leadership dans le programme Durée : 6 ans Expérience : 6 ans	Grandes réflexions pédagogiques En cours depuis 6,5 ans Expérience : 6,5 ans
16	Centrée sur la matière Durée : 3 ans Expérience : 3 ans	Se donner des outils Durée : 7 ans Expérience : 7 ans	Développer la qualité de la relation avec les étudiants En cours depuis 9,5 ans Expérience : 9,5 ans	
5c	Apprendre en le faisant Durée : 3 ans Expérience : 3 ans	Projets et recherches Durée : 8 ans Expérience : 8 ans	Remise en question Durée : 1 an Expérience : 1 an	Investir dans la pédagogie En cours depuis 7,5 ans Expérience : 7,5 ans
5b	Formation pédagogique générale Durée : 3 ans Expérience : 3 ans	Formation didactique Durée : 8 ans Expérience : 8 ans	Rédaction de manuels didactiques En cours depuis 5,5 ans Expérience : 5,5 ans	
6b	Préparer tous les cours Durée : 3 ans Expérience : 3 ans	Relever de nouveaux défis Durée : 9 ans Expérience : 9 ans	Recentration sur l'enseignement En cours depuis 9,5 ans Expérience : 7 ans	
8	Intuitions pédagogiques Durée : 3 ans Expérience : 3 ans	Connaissances pédagogiques Durée : 4 ans Expérience : 4 ans	Transfert au régulier : changement de programme Durée : 6 ans Expérience : 6 ans	Changement de matière En cours depuis 8,5 ans Expérience : 8,5 ans

Participant	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
7a	Débuts : intégration facile Durée : 5 ans Expérience : 5 ans	Respécialisation Durée : 5 ans Expérience : 5 ans	Intégration de l'ordinateur et développement d'outils didactiques Durée : 6 ans Expérience : 6 ans	Période creuse et renouveau En cours depuis 8,5 ans Expérience : 8,5 ans
15	Découverte du plaisir d'enseigner Durée : 5 ans Expérience : 3 ans	Engagement croissant dans l'enseignement Durée : 8 ans Expérience : 6,5 ans	Auteur de manuels didactiques et de logiciels En cours depuis 11,5 ans Expérience : 10,5 ans	
5a	Maîtriser la matière Durée : 3 ans Expérience : 3 ans	Questions pédagogiques et remise en question Durée : 4 ans Expérience : 4 ans	Devenir un enseignant authentique Durée : 13 ans Expérience : 13 ans	Le juste retour : donner ce que j'ai reçu En cours depuis 5,5 ans Expérience : 5,5 ans
13	De la formation universitaire à l'enseignement collégial Durée : 7 ans Expérience : 7 ans	Rupture avec l'héritage Durée : 2 ans Expérience : 2 ans	Consolidation intellectuelle Durée : 12 ans Expérience : 12 ans	Réaction à l'idéologie ambiante En cours depuis 5,5 ans Expérience : 5,5 ans
6a	Débuts : retour aux sources Durée : 2 ans Expérience : 2 ans	Changement de collège : faire ses preuves Durée : 7 ans Expérience : 7 ans	Confirmation qui vient du dehors Durée : 15 ans Expérience : 15 ans	Travail d'équipe avec un collègue En cours depuis 2,5 ans Expérience : 2,5 ans

APPENDICE F Grille d'analyse

F 1 GRILLE SYNTHÈSE

Titre de l'étape	
Durée	
Années	
Années d'expérience	
SIGNIFICATION DE L'ÉTAPE	
CONTEXTES	Personnel
	Départemental
	Collège
	Enseignement
OBJETS	Soi-même
	Interactions avec les étudiants
	Matière
	Préparation des cours
	Enseignement en classe
	Encadrement
	Évaluation
	Métier, réalité sociale
	Interactions avec les collègues
MODALITÉS	Apprendre de son expérience
	Apprendre au contact des autres
	Apprentissages formels
RÉSULTANTES	Composantes identitaires
	Compétences
Transition vers étape suivante	
Perception d'ensemble de son cheminement	
Suggestions pour l'apprentissage professionnel des nouveaux enseignants	

F 2 GRILLE D'ANALYSE DÉTAILLÉE

Thèmes et sous-thèmes	Description
1. Rapport au récit	Difficulté de reconstruire son histoire, caractère partiel de reconstruction, etc. Contexte des entrevues, signification de sa participation, etc.
2. Perception de son cheminement	Perception de sa démarche, de ce qui l'a influencé.
2.1. Vécu scolaire comme élève	Expérience scolaire comme élève, étudiant, évoquée pour interpréter choix de pratique et d'apprentissage du métier.
2.2. Profs importants	Professeurs qui ont été importants dans l'évolution personnelle vers et dans le métier : personnes qui lui ont enseigné, ont été des mentors, etc. Ça peut être des collègues. Référents, modèles, même à distance dans le temps. (Liens avec apprentissage vicariant, latent, le modelage, l'identification.)
2.3. Modèle d'enseignant	Façon d'enseigner qui sert de modèle. Représentation de ce qu'est ou devrait être un enseignant, de ce qu'il a à faire, du rôle qu'il doit jouer. Lié à conception de l'enseignement, de l'éducation, de l'apprentissage. Normes, idéaux, préconceptions. Ce qui est important dans ce métier, c'est...
2.4. Attitudes et valeurs personnelles	Valeurs et attitudes qui peuvent avoir un caractère général ou fondateur dans la vie de la personne et qui l'orientent vers un modèle d'enseignant, vers certaines pratiques. Notamment certaines attitudes envers les relations interpersonnelles, envers la connaissance.
2.5. Rapport au métier	Façon de se situer, soi, par rapport au métier, attitudes, sentiments. Appartenance à ce métier (je m'y consacre, je le choisis). Je suis capable, incapable de faire carrière dans ce métier. Évaluation de soi comme prof. Véhicule une perception du métier.
2.6. Motifs, buts, besoins	Buts poursuivis, désirs, projets auxquels s'associent le choix de l'enseignement, des objets ou démarches d'apprentissage, de perfectionnement.
2.7. Qualités personnelles	Aptitudes et qualités personnelles qu'on a apportées à la pratique de l'enseignement et à l'apprentissage du métier. Acquis de départ. Notamment en ce qui concerne les interactions avec les étudiants, les collègues, les méthodes de travail. Transfert d'apprentissages qui ont été faits dans d'autres domaines d'études ou d'expérience que l'enseignement collégial.
2.8. Perception globale de son cheminement	Du déroulement des étapes, de ce qui l'a influencé; de manques dans formation reçue; des apprentissages plus importants, etc.
3. Contextes d'apprentissage du métier	Contextes, le cadre qu'elles constituent pour les interactions; ces contextes sont eux-mêmes créés et maintenus par des interactions
3.1. Contexte personnel	Circonstances particulières à ce moment de l'histoire de vie du professeur, de ses relations interpersonnelles, de ses projets, qui orientent vers des objets ou des modes d'apprentissage, leur donnent une signification particulière.
3.2. Contexte temporel	Circonstances liées à l'époque, au moment de l'histoire sociale des groupes dont fait partie le professeur, à la culture de l'époque, aux conditions d'enseignement ou de perfectionnement de l'époque, etc.
3.3. Contexte départemental	Circonstances, vie, pratiques, règles d'interaction du département, et des individus qui en font partie. Particularités d'un département: taille du groupe, atmosphère dans le groupe, normes implicites, normes de collégialité, normes de respect de l'autonomie, mode de fonctionnement, collaboration, principes pédagogiques
3.4. Contexte d'enseignement	Particularités de la clientèle, de la tâche du professeur, des conditions de réalisation de celle-ci. Particularités reliées à la discipline enseignée et certaines de ses caractéristiques, ex.: évolution rapide des connaissances
3.5. Contexte collégial	Circonstances, vie, pratiques, règles d'interaction du collège, et des individus qui en font partie. Atmosphère du collège. Politiques, incitatifs, idées qui circulent, technologies qui entrent, axes de développement pédagogique soutenus, instances. Interactions avec administration. Milieu collégial en général, réseau collégial

Thèmes et sous-thèmes	Description
4. Objets d'apprentissage	<p>Le quoi. On apprend sur, on apprend à. Objets de travail, de préoccupations, de questionnement. Objets qu'on cherche à maîtriser, par rapport auxquels on cherche des façons de faire, des réponses. Obstacles, difficultés. Objets peuvent être reflétés par les objectifs que le prof poursuit.</p> <p>Les objets d'apprentissage sont de divers ordres : attitudes, langage, concepts, comportements, faits, informations, gestes, méthodes (Savoirs, savoir-faire, savoir-être ; connaissances, habiletés, attitudes et valeurs) et ils réfèrent à un contenu (tâches, personnes, matière d'enseignement, etc.).</p>
4.1. Soi-même	Personnalité. Apprendre sur soi, réaliser des apprentissages reliés au développement personnel et à l'utilisation de soi comme personne dans l'enseignement
4.1.1. Identité	Connaissance de soi comme personne et comme prof. Relié à l'identité comme enseignant. Qui je suis comme prof, comment je suis devenu le prof que je suis? Quelle sorte de prof je suis? Délimiter vie personnelle et professionnelle
4.1.5. Développement comme personne	Qualités personnelles, ressources relationnelles, habiletés à s'exprimer, attitudes, croyances qu'on cherche à acquérir, modifier
4.2. Interactions étudiants	Apprendre à propos des étudiants, de ce qu'ils sont et à propos des façons d'entrer en relation avec eux.
4.2.1. Communication, relation	Façons d'entrer en contact, de communiquer. Nature de la relation établie avec eux. Caractéristiques de cette relation: asymétrique, temporaire, etc. Impact des interventions du prof sur l'étudiant.
4.2.6. Les étudiants	Caractéristiques des étudiants en général, comme êtres humains avec qui entrer en relation. Façons d'apprendre, motivations, besoins. Caractéristiques de groupes particuliers, clientèles. Façons d'aborder clientèles particulières.
4.3. Préparation des cours	
4.3.1. Contenu, cueillette, organisation	Se situer par rapport au niveau d'un cours, à son contenu, à son déroulement possible. Trouver documentation, sortir les éléments de contenu pertinents. Préparer ses propres notes.
4.3.2. Déroulement du cours	Penser, concevoir le cours avec différentes parties qui s'agencent dans le temps, son déroulement, planification du cours, des leçons (déroulement précis d'une période de cours, rythme, évaluation du temps). Outils pour ce faire.
4.3.4. Déroulement des activités	Organisation concrète des activités du cours, prévision du matériel, des détails de cuisine ; prévoir à l'avance les pépins, les situations à gérer.
4.3.6. Méthodes d'enseignement	Pédagogie en général, approches, stratégies pour faire apprendre, types d'activités possibles en classe. Façons de les utiliser dans son cours.
4.3.7. Instruments, matériel didactiques	Connaissance et utilisation des ressources (bibliothèque, médiathèque, labos, technologies éducationnelles, etc.) Connaissance des outils, des façons de les élaborer.
4.4. Métier comme réalité sociale	Métier socialement défini, exercé dans un contexte social
4.4.4. Fonctionnement du collège	Ce qui se passe en dehors du département. Informations, façons de s'intégrer, de jouer son rôle.
4.4.6. Fonctionnement du département	Informations, façons de s'intégrer, de jouer son rôle. Politiques, façons de les établir ; les connaître, les comprendre. S'intégrer au département ou composer avec un département.
4.4.7. Rôle de l'enseignant	Connaissances relativement aux droits et devoirs du prof. Droits des étudiants, mission sociale des enseignants. Profession enseignante.
4.5. Enseignement en classe	
4.5.1. Animation du groupe	Techniques d'animation, de jeu. Habiletés pour improviser, faire participer. Utilisation de l'espace.

Thèmes et sous-thèmes	Description
4.5.2. Attention et motivation	Créer et soutenir l'intérêt, assurer la persistance, les efforts, garder les étudiants au cours, les faire travailler, les faire revenir.
4.5.3. Discipline	Gestion du groupe, aspects disciplinaires. Garder la discipline. Faire respecter consignes. Intervenir pour maintenir une atmosphère propice à l'apprentissage. Encadrement du travail en classe.
4.6. Évaluation des apprentissages	
4.6.1. Instruments d'évaluation	Types d'instruments. Façons d'élaborer les instruments. Conditions d'efficacité.
4.6.2. Stratégies d'évaluation	Approche globale de l'évaluation, planification de l'évaluation, préparation des étudiants, communication des résultats aux étudiants
4.6.3. Encadrement	Besoins des étudiants à cet égard. Façons d'intervenir
4.6.4. Évaluation formative	
4.7. La matière	Savoirs théoriques et pratiques de la discipline enseignée
4.7.1. Les savoirs disciplinaires	Apprentissage de nouveaux savoirs disciplinaires, élargissement, approfondissement des connaissances et des savoir faire. Mise à jour.
4.7.2. La matière des cours	Matière spécifique d'un cours. Réviser approfondir, maîtriser pour communiquer au niveau cégep. Appropriation.
4.8. Interactions avec collègues	
4.8.1. Responsabilités envers collègues	Connaissance des responsabilités, façons d'apporter un concours aux responsabilités collectives. Aide, encadrement, perfectionnement de collègues.
4.8.3. Les collègues	Leur vécu, leurs pratiques, leurs outils. Savoir social accumulé. Plans de cours, notes, exercices, laboratoires, documents audiovisuels etc. produits par les collègues dans le cadre de leur pratique collective ou individuelle, avoir accès, s'approprier
4.8.4. Travail d'équipe	Métier exercé avec des collègues, en équipe, interdépendance et collaborations possibles, façons d'échanger, de travailler ensemble. Concertation.
5. Modalités d'apprentissage	Modalités d'acquisition des savoirs. Façons de travailler pour s'approprier les objets d'apprentissage. Démarches qui ont conduit à l'atteinte des résultats.
5.1. Apprendre de son expérience	
5.1.1. Apprentissage sur le tas, essais erreurs	Ce qui est appelé tel ; essais erreurs individuellement ou en groupe. «J'ai appris par expérience, avec le temps, à la longue.» sans plus de précisions. J'ai essayé. Essais de son cru.
5.1.2. Découverte	Expérience dont on se souvient comme occasion d'apercevoir, de saisir, de comprendre, quelque chose qu'on ne soupçonnait pas. Déstabilisation. Perception de quelque chose de sous-jacent qui donne un sens nouveau à ce qu'on voit, vit. Réflexion sur découverte.
5.1.3. Réflexion sur savoir-en-action	Observation de soi en action. Mise au jour de savoirs tacites. Écoute réaction affectives, ce qui amène à intuitions, découvertes. Expérience de soi. Réflexion sur sa façon d'apprendre
5.1.4. Analyse de sa pratique	Analyse, évaluation des résultats de sa pratique. Prise de notes à cette fin en vue apporter changements continus.
5.1.5. Expérimentation de trucs ou innovations pédagogiques	Essais ont un caractère systématique et l'analyse des résultats est sérieuse et conduit à des modifications. Essais successifs conduisant à la construction d'une solution satisfaisante
5.1.6. Stage, pratique professionnelle	Apprentissages disciplinaires sur le terrain de la pratique

Thèmes et sous-thèmes	Description
5.2. Apprendre au contact des autres	Apprentissage dans l'interaction sociale.
5.2.1. Observation, écoute des étudiants	Observation des étudiants de leurs réactions dans l'interaction, ou dans leur travail en classe. Témoignages spontanés des étudiants sur l'enseignement reçu. Analyse, réflexion.
5.2.2. Observation, écoute de collègues	Être observé durant une période d'enseignement par des collègues. Observer collègues en classe, dans autres interactions avec les étudiants. Recevoir du feed-back sur son enseignement des collègues, des conseils (en demander)
5.2.3. Apprentissage collectif	Interenseignement, réalisation d'analyses, de recherches en équipe. Partage des expériences tentées, questionnement, débats, mise en commun du travail fait individuellement,
5.2.4. Mentorat	Apprentissage, réflexion, accompagnés par un mentor, une personne ressource.
5.3. Apprentissages formels	
5.3.1. Autodidaxie	À partir de lectures et de travaux personnels. Exercices, recherche de contextes et d'expériences pour apprendre.
5.3.2. Perfectionnement disciplinaire	Universitaire, ateliers, conférences, formations sur mesure.
5.3.3. Perfectionnement pédagogique	Cours universitaires, formations sur mesure. Journées pédagogiques organisées par le collège.
5.3.4. Recherche pédagogique	Activité de recherche formelle en éducation
6. Résultats	Ce qui est affirmé comme de l'ordre de l'acquis. D'un ordre plus large qu'une pratique spécifique ; plutôt une capacité générale développée ; capacité de percevoir, comprendre, agir face à des ensembles de situations de pratique. Composantes identitaires ou compétences
6.1. Composantes identitaires	Dimensions de l'identité professionnelle. Attitudes envers la profession, rapports développés
6.1.1. Confiance en soi comme prof	Confiance en ses capacités, en sa compétence comme professeur, sécurité quant aux perceptions des élèves de sa compétence
6.1.2. Appartenance	Rapport d'appartenance, d'identification au groupe de pairs. Engagements à cet égard.
6.1.3. Rapport au métier	Intérêt pour acquérir connaissances professionnelles sur l'enseignement. Représentation personnelle des connaissances professionnelles, du rôle, de normes de pratique.(pierre angulaire du perfectionnement pédagogique et de la réflexion sur le métier)
6.1.4. Rapport au travail	Rapport au milieu de travail, aspects formels, règles, politiques, encadrements du métier.
6.2. Compétences	Capacités d'agir qui reposent sur un ensemble de savoirs et qui sont mobilisés dans la pratique pour définir, traiter, résoudre des problèmes. Se spécifient par famille de situations problèmes (ou principales situations de travail).
6.2.1. Interaction avec les étudiants	Écoute, compréhension, soutien, négociation.
6.2.2. Préparation des cours	Évaluer le mandat, planifier le travail et les moyens requis, choisir et s'approprier le contenu, créer des outils didactiques, arriver en classe bien préparé et organisé.
6.2.3. Enseignement	Gérer le groupe, gérer la présentation et le travail sur le contenu, gérer les deux de façon simultanée avec souplesse en s'adaptant aux différents groupes. Intervenir pour maintenir la discipline.
6.2.4. Évaluation	Évaluation des apprentissages, évaluation de l'efficacité de son enseignement
6.2.5. Responsabilités collectives	
6.2.6. Perfectionnement	Prendre en charge son développement professionnel, identifier ses objectifs d'apprentissage et choisir des moyens de les atteindre.

Thèmes et sous-thèmes	Description
7. Suggestions pour l'apprentissage du métier	
7.1. Suggestions développement professionnel	Suggestions pour le développement professionnel de tous les enseignants, développement continu au delà de la période des débuts
7.2. Suggestions débutants	Suggestions spécifiques pour les débutants.

APPENDICE G Matrice de l'objet *Évaluation
des apprentissages*

Principaux objets d'apprentissage relatifs à l'évaluation des apprentissages des étudiants

Objets	Objectifs particuliers		
	<i>Débuts</i>	<i>2e étape</i>	<i>3e et 4e étapes</i>
Définition des critères	Bien situer le niveau des exigences (1, 2a, 7a) Définir les critères (2a, 2b)	Définir des critères dans un domaine où il n'y a pas unanimité sur les standards (15)	Définir des critères pertinents et précis exigences en rapport avec celles du monde du travail (11b) critères qui ont du sens en regard des fins visées (13) critères vraiment importants (6b) Préciser ses exigences, ses attentes, les critères (6a, 14, 15)
Choix des objets d'évaluation	Établir la correspondance entre les objectifs visés et l'évaluation (2a, 5b, 11b)	Vérifier la correspondance entre les objectifs visés, le contenu enseigné et l'évaluation (5b, 6a, 7b, 11b)	Vérifier la correspondance entre les objectifs visés, le contenu enseigné et l'évaluation (2b, 6a, 7a, 9, 13) Choix des objets d'évaluation, en fonction de leur importance dans les objectifs et le vécu du cours (9)
Stratégie d'évaluation	Varié les moyens d'évaluation (11a, 13, 14) Vérifier les apprentissages fréquemment, but de diagnostique (9) Expérimenter évaluation critériée (2b)	Expérimenter différentes stratégies d'évaluation (2b) Modifier sa stratégie pour plus de justice et de validité (6b) Explorer l'évaluation synthèse (1)	Expérimenter l'évaluation formative (5a, 6a, 7b, 5b, 11a, 16) Donner plus de poids aux exercices faits en classe (7a) Donner du poids à l'évaluation synthèse (13)
Élaboration des instruments d'évaluation	Créer des questions d'examen suffisamment complexes (2a) Faire des questions d'examen pour mesurer l'atteinte d'objectifs (2a) Choisir un moyen d'évaluation en rapport avec le type d'objectif (11b)	Créer des bonnes questions de compréhension (1) Varié les examens (2a)	Produire des consignes ou questions plus claires et précises : tâche et critères (6a, 7a, 7b, 9, 14) Expérimenter différents types d'examen (13) Utiliser des analyses de cas, travail d'application (11a, 11b, 14)

Objets	Objectifs particuliers		
	<i>Débuts</i>	<i>2e étape</i>	<i>3e et 4e étapes</i>
Communication avec les étudiants à propos de l'évaluation	Corriger avec eux (7a)	Faire face au stress des étudiants (11b) Informer les étudiants des objectifs évalués et de la pondération (5b) Présenter les résultats au groupe (11b) Recevoir individuellement les étudiants qui échouent (11b)	Informer les étudiants, par écrit, des objectifs évalués et de la pondération (5b) Communiquer ses attentes (16) Communiquer les résultats en offrant du soutien (9) Donner une rétroaction détaillée (16)
Rôle et responsabilité du professeur en rapport avec l'évaluation	Se situer par rapport à son rôle dans la sanction des études (13)	Situer ses pratiques d'évaluation par rapport à celles des collègues (2a, 6b) Mes étudiants réussissent les examens mais que retiennent-ils ? (7b)	Réviser ses pratiques lorsque les étudiants échouent : mes objectifs et mes attentes étaient-ils suffisamment clairs ? (6a) est-ce que j'ai bien expliqué ? (6b, 11b) mes critères sont-ils trop élevés ? (11b) Assumer les échecs inévitables (13) Identifier les devoirs pour le prof qui découlent des droits des étudiants (16) Assumer ses responsabilités de prof dans des cours où les objectifs officiels sont ambigus, non réalistes, et donc non équitables (2b)

RÉFÉRENCES

- Alava, S. (1995). Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle. *Éducation permanente*, (122), 79-93.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* (p. 28-40). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Anadon, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. 1-20). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Archambault, G. (1995). Culture, compétence et formation des maîtres. *Pédagogie collégiale*, 8(4), 8-9.
- Association pour la recherche au collégial. (1995). *Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'Éducation*. Association pour la recherche au collégial.
- Barbeau, D. et Laliberté, J. (1986). *Attentes des professeurs à l'endroit du service de développement pédagogique en matière de perfectionnement et autres activités de soutien pédagogique*. Rapport d'une recherche-action. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation permanente*, (128), 11-26.
- Barbier, J.-M. (1996). Introduction. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui (p. 1-17). Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, (17), 5-8.
- Bell, L. (1991). Approaches to the professional development of teachers. In L. Bell et C. Day (dir.), *Managing the professional development of teachers* (p. 3-22). Milton Keynes (G.-B.) : Open University Press.
- Berger, P. et Luckmann, T. (Traduit de l'anglais par P. Taminiaux). (1996). *La construction sociale de la réalité*. (2e éd.). Paris : Méridiens Klincksieck.

- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie - ou récits de pratiques ? Rapport final*. (T. 1). Centre d'Études des Mouvements Sociaux. C.N.R.S.
- Bertaux, D. (1981). From the life-history approach to the transformation of sociological practice. In D. Bertaux (dir.), *Biography and society. The life history approach in the social sciences* (p. 29-45). Beverley Hills : Sage Publications.
- Bertaux, D. (1981). Introduction. In D. Bertaux (dir.), *Biography and society. The life history approach in the social sciences* (p. 5-15). Beverley Hills : Sage Publications.
- Bertaux, D. (1986). Fonctions diverses du récit de vie dans le processus de recherche. In D. Desmarais et P. Grell (dir.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types* (p. 21-34). Montréal : Éditions coopératives Saint-Martin.
- Berthelot, M. (1991). *Enseigner: qu'en disent les profs?* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs (N. J.) : Prentice-Hall.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : PUQ.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, (94), 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, (105), 83-119.
- Bourdoncle, R. et Mathey-Pierre, C. (1994). Autour des mots. *Recherche et formation*, (17), 141-154.
- Carré, P. et Pearn, M. (1992). *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris : Éditions Entente.
- Chalifoux, J.-J. (1992). L'histoire de vie. In B. Gauthier (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 295-310). Sillery : PUQ.
- Champy, P. et Étévé, C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Clapier-Valadon, S. et Poirier, J. (1984). La collecte du récit biographique. *Éducation permanente*, (72-73), 65-74.

- Cole, A. L. et Watson, N. (1991). *Reflections on partnerships : making sense of new teacher support*. Canadian Association of Teacher Education.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Condamine, A. (1997). *Au risque d'être soi : crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Sainte-Foy : Éditions Septembre.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. 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). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*. Avis au ministre de l'Éducation et 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. Réflexions à partir de points de vue étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Sainte-Foy : 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. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Corriveau, L. (1991). *Les cégeps : questions d'avenir*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Daoust, J.-G. (1997). Précarité et syndicat. *Espécéaïme express*. Journal du Syndicat des professeures et des professeurs du Collège de Maisonneuve, 10(15), 1-3.
- De Gaulejac, V. (1984). Approche socio-psychologique des histoires de vie. *Éducation permanente*, (72-73), 33-45.
- Denis, G. et Ducharme, S. (1988). PERFORMA : une réalité à la mesure de l'utopie. *Pédagogie collégiale*, 1(4), 24-27.

- Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, D. (1986a). Chômage, travail salarié et vie domestique : esquisse d'une trajectoire sociale. In D. Desmarais et P. Grell (dir.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types* (p. 55-83). Montréal : Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- Desmarais, D. (1986b). Introduction. In D. Desmarais et P. Grell (dir.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types* (p. 11-17). Montréal : Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- Desmarais, D. (1994). La contribution de la recherche compréhensive à la formation des intervenantes sociales. In D. Desmarais et P. Grell (dir.), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (p. 149-164). Montréal : L'Harmattan.
- Desmarais, D. et Pilon, J.-M. (1994). *Pratique des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Actes du symposium L'approche biographique au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention tenu à Magog, octobre 1994. Montréal : L'Harmattan .
- Dominicé, P. (1992). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dorais, S. (1994). *Comparaison entre le discours officiel et le discours spontané d'enseignants sur la formation fondamentale dans le curriculum collégial*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Dubé, L. (1990). *Psychologie de l'apprentissage* (2e éd.). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Dumas, L. (1995). *Élaboration et validation d'un instrument d'évaluation formative de la démarche du savoir-apprendre expérientiel de l'infimière-étudiante en stage clinique*. Thèse de doctorat interdisciplinaire en éducation, Université du Québec à Hull.
- Faucher, G. (1991). Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain. *Pédagogie collégiale*, 4(4), 33-38.
- Feiman-Nemser, S. et Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 505-526). New York : MacMillan.

- Fernandez, J. et Delisle, M. (1988). PERFORMA : un modèle de perfectionnement d'enseignants interinstitutionnel et individualisé. *Éducation permanente*, (96), 161-168.
- Forcier, P. (1992). Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement. *Pédagogie collégiale*, 5(4), 23-28.
- Fustier, M. et Fustier, B. (1980). *La résolution de problèmes, méthodologie de l'action : base de toute formation continue. Connaissance des méthodes. Applications pratiques*. (2e éd.) Paris : ESF.
- Gauthier, C., Martineau, S. et Tardif, M. (1994). À la recherche d'une base de connaissances en enseignement. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 31-35.
- Gingras, P.-É. (1993a). Les cégeps, d'hier à demain. 5. Le perfectionnement des enseignants. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 5-8.
- Gingras, P.-É. (1993b). *Une appréciation prospective de PERFORMA*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Gohier, C. (1999). Avant-propos. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. vii à xii). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. 21 à 56). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Grégoire, R., Turcotte, G. et Dessureault, G. (1986). *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes des cégeps ou L'autre cégep*. Québec : Conseil des collèges.
- 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.
- Hade, D. et Raymond, D. (2000) *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC)*. Document de travail. Performa, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. G. (dir.) (1992). *Understanding teacher development*. Teacher development series. New York : Teachers College Press.

- Herbert, G. (1995). Le soutien aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 14-17.
- Howe, R. et Ménard, L. (1994). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages : étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Rapport de recherche. Laval : Collège Montmorency.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves et M. G. Fullan (dir.), *Understanding teacher development* (p. 122-143). New York : Teachers College Press.
- Huberman, M., Grounauer, M.-M. et Mart, J. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestle.
- Inchauspé, P. (1992). *L'avenir du Cégep*. Montréal : Liber.
- Inchauspé, P. (1996) À l'aube d'une véritable réforme de l'éducation. *Pédagogie collégiale*, 10(1), 18-26
- Jobert, G. (1984). Les histoires de vie : entre la recherche et la formation. *Éducation permanente*, (72-73), 5-14.
- Jobert, G. (1989). Identité professionnelle et formation continue des enseignants. *Éducation permanente*, (96).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (N. J.) : Prentice-Hall.
- Kremer-Hayon, L., Vonk, H. et Fessler, R.. (dir.). (1993). *Teacher professional development : A multiple perspective approach*. Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétence du personnel enseignant du collégial*. Collection « PERFORMA ». Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie. Les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin et J. Lave (dir.), *Understanding practice : perspectives on activity and context* (p. 3-32). New York : Cambridge University Press.
- Le Gall, D. (1987). Les récits de vie : Approcher le social par le pratique. In J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 35-48). Sil-lery : Presses de l'Université du Québec.
- Le Meur, G. (1995). La praxéologie : une néo-autodidaxie. *Éducation permanente*, (122), 113-124.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal : Guérin.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Marseille : Hommes et perspectives, EPI.
- Lessard, C. (1986). La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères : essais en éducation*, (8), 135-189. Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal.
- Lessard, C., Lahaye, L. et Tardif, M. (1988). Des approches sociologiques de la formation des maîtres. *Recherche et formation*, (4), 51-66.
- Lewis, L. H. et Williams, C. J. (1994). Experiential learning : past and present. In L. Jackson et R. S. Caffarella (dir.), *Experiential learning : a new approach* (p. 5-16). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Maheu, L. et Robitaille, M. (1991). Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 93-111). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Malenfant, É. 1992. L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants. *Pédagogie collégiale* 6(1), 11-15.
- Mead, G. H. (Traduit de l'anglais par J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault) (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Merton, R. K., Fiske, M. et Kendall, P. L. (1990). *The focused interview. A manual of problems and procedures* (2e éd.). New York : Macmillan.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1998). *Statistiques de l'éducation, enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Édition 1998. Québec : MEQ.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion des jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, (111), 24-27
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences tenu à l'Université de Montréal.

- Paillé, P. (1996a). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Paillé, P. (1996b). *Analyse qualitative*. Notes pour le cours ÉDU 707. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Paillé, P. (1996c). Analyse qualitative de théorisation. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* (p. 13-26). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de co-développement professionnel*. Sainte-Foy : PUQ.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris : Armand Colin.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politic*, (27), 25-31.
- Perrenoud, P. (1992). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. In É. Mainguy, R. Toussaint et H. Zianko (dir.), *Compétences et formation des enseignants* (p. 3-36). Trois-Rivières : Coopérative universitaire de Trois-Rivières, AQUFOM.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (1994). *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*. Service de la recherche sociologique, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation. Genève.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* (p. 181-207). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, É. et Paquay, L. (1996). Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* (p. 239-253). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- Pilon, J.-M. (1994). L'utilisation des histoires de vie dans une démarche en recherche-formation à l'université : le Certificat en pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski. In D. Desmarais et J.-M. Pilon (dir.), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (p. 43-70). Montréal : L'Harmattan.
- Pilon, J.-M. et Desmarais, D. (1994). Les enjeux liés à la pratique des histoires de vie au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. In D. Desmarais et J.-M. Pilon (dir.), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (p. 11- 21). Montréal : L'Harmattan.
- Pineau, G. (1980). *Vies des histoires de vie*. Montréal : Faculté d'éducation permanente, Université de Montréal.
- Pineau, G. et Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Éditions coopératives A. St-Martin.
- Pineau, G. et Legrand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Collection Que sais-je ? Paris : PUF.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. et Raybaut, P. (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris : P.U.F.
- Pouchain-Avril, C. (1996). Des enseignants du second degré et de leurs dynamiques identitaires. *Éducation Permanente*, (128), 153-162.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Londres : Routledge.
- Raymond, D., Butt, R. et Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development : Insights from teachers' stories. In A. Hargreaves et M. G. Fullan (dir.), *Understanding teacher development* (p. 143-161). New York : Teachers College Press.
- Raymond, D., Butt, R. et Yamagishi, R. (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants, que savent-ils?* (p. 137-168). Montréal : Éditions Logiques.
- Robitaille, M. et Maheu, L. (1991). Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle. In C. Les-sard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 113-134). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

- Robitaille, M. et Maheu, L. (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.
- Robitaille, M. (1998). *Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel*. Thèse de doctorat en sociologie. Université de Montréal.
- Savoie-Zacj, L. (1996). Les problèmes éthiques en recherche qualitative. In R. Rousseau, C. Landry et B. Isabel (dir.), *Éducation, recherche et considérations éthiques*, monographie no 48 (p. 67-79). Rimouski : Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale* (3e éd.) (263-285). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. A. (dir.). (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York : Teachers College, Columbia University.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. New York : Teachers College Press.
- Simpson, B. (1986). *Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep 1983-1984*. Annexe statistique de l'Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep. Québec : Conseil des collèges.
- Stevenson, R. B. (1987). Staff development for effective secondary schools : a synthesis of research. *Teaching and teacher education*, 3(3), 233-248.
- Stonebreaker, K. M. (1991). *An analysis of selected California Community colleges faculty members' perceptions of challenges experienced during the first year of hire*. Doctoral dissertation, University of San Diego.
- Tardif, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 173-185.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation* (p. 195-232). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Tardif, M. (1996). *Le travail enseignant au collégial et la question de la pédagogie : dérive bureaucratique ou enjeu d'une éthique professionnelle?* Conférence

prononcée au 16e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale : Moi, j'enseigne au collégial tenu à Montréal.

- Tardif, M. et Gauthier, C. (1996). L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 209-237). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Tremblay, N. et Foucher, R. (1992). *Compétences nécessaires à l'exercice de l'autoformation*. Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail (GIRAT).
- Tremblay, N. et Balleux, A. (1995). La «galaxie» auto dans l'univers de l'andragogie : une première analogie. *Éducation permanente*, (122), 149-163.
- Turcot, M. (1991). *Les formes d'identité professionnelle chez les enseignants et enseignantes d'électrotechnique au niveau collégial*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en sociologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1997). Comparaison de l'efficacité de logiciels MAC/OS spécialisés et commerciaux dans l'analyse de données qualitatives. *Recherches qualitatives*, 16,, 59-83.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionism. Theory and method. In M. D. Le Compte, W. L. Millroy et J. Preissle (dir.), *The handbook of qualitative research in education* (p. 337-404). Toronto : Academic Press.