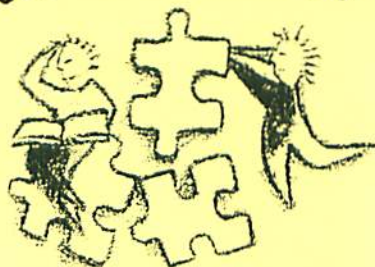


Actes du 19^e colloque de l'AQPC

RASSEMBLER NOS FORCES

*AUTOUR de la classe, des enseignants et des enseignantes,
des programmes et des collèges*



10A 22

La formation à l'enseignement, ou les multiples
facettes d'un métier à apprivoiser

Louise LANGEVIN



Association québécoise
de pédagogie collégiale

LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT, OU LES MULTIPLES FACETTES D'UN MÉTIER À APPRIVOISER

Louise LANGEVIN, Professeure
Département des sciences de l'éducation, UQAM

Quels sont les besoins de formation pour les enseignants du collégial ? Il est possible de tracer le portrait complexe d'une formation pertinente à partir des visages multiples et diversifiés de la clientèle étudiante, de la dernière réforme en cours dans les cégeps, des contextes variés et mouvants de l'institution collégiale, de l'analyse des tâches et de quelques témoignages d'enseignants. La formation initiale doit porter sur quelques dimensions incontournables : l'apprentissage, l'enseignement, la communication, les technologies. Pour sa part, la formation continue doit prendre les couleurs de la versatilité, de l'idiosyncrasie, du transfert immédiat, de la pratique réflexive. En somme, ne pourrait-on pas parler « des formations à l'enseignement » plutôt que de « la formation à l'enseignement » pour un métier aux multiples facettes ?

Enseignante, puis orthopédagogue au primaire, Louise Langevin a par la suite enseigné durant quinze ans au Collège de Saint-Jérôme. Actuellement professeure en formation des maîtres à l'UQAM, elle s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement postsecondaire avec les publications de Pour une intégration réussie aux études postsecondaires (1996) et L'encadrement des étudiants (1997), et avec le développement d'un programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'UQAM (1998).

Lorsqu'on m'a proposé de donner une conférence dans le cadre de ce colloque, on m'a aussi précisé que j'avais le choix du sujet. Or, à cette période exactement, je venais d'initier à l'UQAM un nouveau programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement postsecondaire. Ce programme, je l'avais en tête depuis presque mon entrée à l'UQAM, il y a sept ans. Mais, comme je n'y avais pas été recrutée pour développer ce dossier mais pour mon expertise en orthopédagogie et en éducation spécialisée, j'avais relégué aux calendes grecques mon intérêt et ma préoccupation pour la qualité de la pédagogie au postsecondaire, c'est-à-dire au cégep et à l'université. Cependant, durant ces six ans, j'ai fait différentes choses qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration du PCPE (Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur) : j'ai analysé le contenu et les effets des cours d'intégration à l'université (ce que les américains appellent *Freshman's Seminars*) et j'ai publié sur ce sujet ; j'ai aussi été active dans l'Association internationale de pédagogie universitaire (Eh oui, certains universitaires se préoccupent aussi de la qualité de l'enseignement !) et j'ai siégé sur un comité institutionnel de l'UQAM sur l'encadrement des étudiants au premier cycle. Dès mon arrivée à l'université, je me suis vite rendu compte que les préoccupations des universités rejoignaient pour une large part celles des cégeps, mais étant donnée l'importance accordée à la recherche, les questions et les actions pédagogiques y sont traitées trop souvent « en différé ». D'ailleurs, vous n'êtes pas sans savoir que les universités offrent à leurs professeurs des ateliers sur mesure et même parfois des ateliers avec un suivi relié à la pratique pendant plusieurs mois. Bref, toutes ces activités m'ont donné l'occasion de

lire, d'échanger et de réfléchir sur ces sujets qui aboutissent toujours à la même constatation des liens entre la réussite des étudiants, la qualité de la formation qui leur est donnée et celle de la pédagogie qui est appliquée dans les cours. Cette question de la pédagogie amène à considérer la préparation des professeurs à l'enseignement, ce métier qui reste toujours à apprivoiser même pour les vieux routiers pour qui chaque partie n'est jamais entièrement gagnée d'avance. Ce métier réserve régulièrement des surprises, tant au fil des années de pratique, dans ses phases récurrentes, que dans le simple déroulement d'une leçon enchâssée dans un cours, même si celui-ci est minutieusement préparé.

C'est à une réflexion et à une sorte de bilan sur la formation au métier de l'enseignement que je vous invite dans les minutes qui viennent. Depuis que le réseau collégial existe, plusieurs personnes et bien des organismes se sont penchés sur la question. Bien des expériences ont été menées dont celle de PERFORMA dont on fête les vingt-cinq ans cette année. Cette réflexion, ces expériences, ces réalisations retracent l'évolution du milieu collégial et celle de la pédagogie et peuvent inspirer nos réalisations actuelles ainsi que les projections dans le futur. Elles témoignent également de la vie qui anime les acteurs du système collégial, car se former et se reformer ne sont-elles pas des actions qui contribuent à éviter de se déformer ou, pire encore, de se conformer ? En somme, pourquoi la formation est-elle si importante aux yeux d'un grand nombre de praticiens ? Parce qu'elle permet de rester vivant, c'est-à-dire d'évoluer, de relever des défis, de prendre du recul, de donner vie à ce qui n'est

parfois plus que routine et dans laquelle se perd la quotidienneté des gestes cent fois répétés.

Pour réfléchir sur ce sujet, il faut d'abord être convaincu de la nécessité d'une formation pour l'enseignement. Au colloque de l'AQPC de 1995, Clermont Gauthier et des collaborateurs, en parlant des enjeux liés à la professionnalisation des enseignants, ont décrit quelques idées reçues tendant à prouver que l'enseignement ne nécessite pas de savoirs spécifiques et n'a donc pas besoin d'être supporté par la recherche ni exiger de formation précise. Voici ces croyances : 1) il suffit de connaître sa matière ; 2) enseigner est une affaire de talent ; 3) enseigner fait appel au « gros bon sens » ; 4) l'intuition sert de guide en enseignement ; 5) enseigner s'apprend sur le tas ; 6) la base de l'enseignement est la culture. Selon ce chercheur, l'adhésion à ces croyances empêche l'émergence de la réflexion sur des savoirs spécifiques à ce métier et éventuellement à leur intégration dans la formation. Or, toute réforme exige une formation des personnes concernées. Cette formation doit comprendre les principaux savoirs requis pour l'enseignement soit, les savoirs disciplinaire, curriculaire, de culture professionnelle, de la tradition pédagogique qui alimente la représentation de l'école influencée aussi par les savoirs d'expérience et enfin, le savoir d'action pédagogique, c'est-à-dire celui qui est rendu public et passé au crible de la preuve (qui est encore peu connu et validé).

Penser la formation pour un métier aux multiples facettes, c'est revoir les étapes dans la carrière de ceux qui en ont fait leur métier, c'est aussi retracer les écrits antérieurs, c'est nécessairement examiner le présent pour tenter de dépeindre l'avenir. Voilà les points sur lesquels je vais m'arrêter.

Retour sur l'expérience personnelle

Pour comprendre un peu les besoins de formation des jeunes enseignants, il peut être important de se souvenir des années des débuts de carrière en enseignement. Pourquoi est-ce si important ? Ce retour en arrière ressemble un peu à celui qu'un bon professeur doit faire pour comprendre et saisir où en sont ses jeunes étudiants tant cognitivement, qu'affectivement et socialement. Le professeur d'expérience qui veut accroître et maintenir son efficacité pédagogique doit constamment se replacer dans la perspective d'un jeune de 17-18, 20 ans et réfléchir à la vision du monde de ce jeune, à sa culture, à son vocabulaire, à ses valeurs, pour se donner une chance d'une vraie rencontre avec lui, en partant de son terrain à lui, et pour l'aider à évoluer. De la même façon, « penser formation des enseignants » oblige à revenir sur son propre passé de jeune professeur et aux événements qui ont balisé son parcours. Désireuse de réaliser un programme de formation en pédagogie de l'enseignement supérieur, j'ai donc fait cet exercice en me remettant dans la situation de mon premier cours au cégep, il y a environ 25 ans. Heureusement pour moi, j'avais déjà donné des cours-ateliers à

l'université, animé quelques journées pédagogiques dans des écoles et enseigné à l'école primaire. Mais, malgré ces expériences sur lesquelles j'aurais pu m'appuyer, je tremblais lors du premier cours. Je ne connaissais aucunement le monde des cégeps, j'étais convaincue qu'en tenant un discours « sérieux » (c'est-à-dire scientifique) pendant deux heures sans arrêt à partir des notes de lectures que j'avais prises, mes étudiants apprendraient et seraient passionnés par le sujet. Inutile de dire que j'ai dû me rajuster assez vite à la demande des étudiants qui, pourtant, selon les nostalgiques du bon vieux temps, étaient bien meilleurs que ceux d'aujourd'hui ! Comme je me sentais inconfortable dans ce monde où je ne pouvais parler à personne de mes désarrois ou même de mes réussites ! J'essayais de tenir le cap, mais en ces temps immémoriaux, il existait peu de formations axées sur l'enseignement postsecondaire. J'avais bien déjà complété ma maîtrise en orthopédagogie, mais j'y avais vu davantage de descriptions des déficiences, handicaps, et difficultés de toute sorte, que des méthodes pédagogiques. Heureusement pour mes étudiants, les cours que je donnais n'ayant aucun rapport avec mon mémoire de maîtrise, ils ont été épargnés de sa lecture en classe ! C'était aussi la belle époque de l'humanisme triomphant avec le plaisir dans l'apprentissage et l'auto-évaluation par le « s'éduquant ». La pensée de gauche était encore omniprésente et les questions politiques occupaient davantage les discussions entre professeurs que les questions pédagogiques. Nous étions certains que changer le monde était beaucoup plus important que de changer nos pédagogies...

Dans les années qui ont suivi mes débuts, en plus de mon enseignement, on m'a confié quelques projets innovateurs dont la réalisation d'une classe-atelier, le démarrage de deux nouveaux programmes, une enquête prospective dans les milieux de stages, et dans les années précédant mon départ pour l'université, on m'a demandé de jouer le rôle d'agent de recherche pour un projet institutionnel. Qu'ai-je retenu de ces expériences ? D'abord j'ai gagné de la confiance, ensuite, j'ai développé des expertises et parfois j'ai attrapé des « piqûres », soit celle de la recherche et celle de la réalisation de projets. À travers mes réalisations, je me suis découvert des capacités insoupçonnées et j'ai énormément appris, ce qui a enrichi mes cours et assoupli mes enseignements.

Parallèlement à ces expériences hors-classe, j'ai eu l'incroyable chance d'enseigner en équipe avec deux collègues durant trois années consécutives. Ces trois années ont marqué nos vies, et à chaque fois que nous nous revoyons, nous évoquons cette vraie belle période. Tout en partageant une vision commune de l'enseignement et de l'apprentissage (c'était vers 1985-86-87) et croyant fermement qu'on apprend en étant actifs et que ce n'est pas parce « qu'on enseigne qu'eux apprennent », nous étions tous les trois très différents dans nos styles pédagogiques et relationnels. Toutefois, nous avons décidé, non seulement d'accepter nos différences, mais de profiter des points de vue des autres pour enrichir notre

propre répertoire pédagogique. Ce furent des années passionnantes, et même d'anciens élèves (j'en rencontre parfois à l'université) s'en souviennent encore. Cette expérience m'a énormément influencée sur le plan pédagogique en me confrontant à de nouveaux modèles et conséquemment en augmentant le plaisir que j'ai à enseigner. J'y ai acquis là des convictions que j'ai encore et que je retrouve dans bien des textes actuels sur la pédagogie.

Au fil des ans, particulièrement durant les dix dernières années de mon travail au cégep (j'ai quitté en 1990), j'ai suivi diverses formations. Il s'agissait parfois de ce qu'on appelait des « capsules pédagogiques » : j'aime bien ce terme qui évoque à la fois une approche médicale — il faut soigner ses bobos — et une excursion interplanétaire — il faut bien *flyer* un peu et voir tout ça de haut ! Les formations se donnaient aussi dans le cadre de PERFORMA, mais j'en ai suivi très peu étant donné que les crédits ne m'étaient d'aucune utilité. Plusieurs collègues y étaient davantage assidus et il m'a semblé que ces années ont été marquées par une forte effervescence pédagogique, d'autant plus que les réformes de programme se succédaient et mobilisaient bien des énergies.

Qu'est-ce que je lisais durant toutes ces années ? Évidemment, bien des livres et articles touchant mon domaine de spécialisation. C'était important de se tenir à la fine pointe de l'actualité dans un domaine en constante évolution comme celui de l'éducation spécialisée qui touche à tant de réalités diverses et puise à bien des disciplines. Mais, est-ce que je lisais sur la pédagogie ? sur les étudiants ? sur l'institution ? sur l'apprentissage ? Je l'avoue à ma courte honte, très peu, et je crois ressembler en cela à bien des professeurs de cégeps (ici, je me cherche sans doute une excuse). Dans la préparation de ma conférence, c'est en lisant des textes des quinze dernières années des actes de colloques de l'AQPC et de la revue *Pédagogie collégiale* (que j'ai beaucoup lue depuis les dix dernières années) que j'ai pris conscience de ce fossé qui a existé longtemps dans ma vie professionnelle entre ma pratique et l'alimentation que j'en faisais. Et je me suis demandé pourquoi cette situation ? J'étais sans doute tiraillée entre ma spécialisation dans un domaine et mon rôle d'enseignante. J'étais surtout très absorbée à remplir les devoirs quotidiens exigés de la tâche, celle-ci doublée par les inévitables responsabilités reliées à la vie personnelle (enfants, maison, parfois conjoints). Et les années passent, les étudiants semblent apprécier les cours, alors pourquoi lire de grandes théories souvent inapplicables dans le réel ?

Voilà comment je revois cette période de ma vie professionnelle avant que je ne me lance dans de la recherche et dans un doctorat, et surtout, que j'enseigne directement en formation des maîtres. Et me voici maintenant « de l'autre côté de la clôture » à regarder l'enseignante que j'étais qui aimait beaucoup son travail au cégep malgré des débuts hésitants et des phases plus

difficiles, qui a vécu des expériences fort enrichissantes, qui a passé parfois des années au *neutre* pédagogiquement parlant, qui a aimé relever quelques défis en ayant presque toujours recours à son expérience, à son jugement, à ses connaissances pratiques, et parfois, mais rarement directement, à ses connaissances théoriques acquises dans des cours à l'université et dans des livres et articles de références.

Ce retour sur mon expérience passée s'est fait tandis que je concevais un programme court de formation à l'enseignement postsecondaire dans lequel je voulais inscrire ce qui me semblait essentiel à une formation *professionnelle*. Car l'enseignant de cégep et d'université est un professionnel de l'enseignement, pas un orthopédagogue (dans mon cas), pas un biologiste, pas un historien, pas un mathématicien, etc. C'est une des premières convictions que j'essaie de transmettre à mes étudiants dans les cours du programme en pédagogie de l'enseignement supérieur. Je reviendrai plus loin sur ce programme.

Étapes dans le métier de l'enseignement

Penser à la formation des enseignants, c'est aussi considérer les étapes dans l'évolution du métier. Pour moi, les étapes correspondent à peu près à ceci : 1) la préparation ; 2) l'initiation ; 3) la consolidation ; 4) l'enrichissement. Pour l'étape de la *préparation*, actuellement, puisqu'il n'y a pas de préparation obligatoire pour l'enseignement au postsecondaire, ce sont les expériences d'étudiant et les expériences de vie qui influencent cette préparation presque exclusivement centrée sur l'acquisition de connaissances disciplinaires. L'étape de l'*initiation* suit la précédente avec une embauche rapide pour les chanceux, ou alors, elle s'allonge sur plusieurs années et coïncide avec la situation précaire de chargé de cours engagé à la leçon avec des préparations de cours de dernière minute. C'est surtout l'arrivée brutale devant la classe avec un plan de cours tout neuf et plus de trente paires d'yeux que doit affronter le néophyte. L'étape de la *consolidation* coïncide avec une stabilité dans l'emploi, avec la répétition et le peaufinage d'un certain nombre de cours, avec l'insertion dans une équipe parfois fonctionnelle parfois non, avec le raffinement des pratiques par lesquelles on découvre ses propres forces et ses lacunes durant quelques années où on consolide ses positions et on adopte une certaine routine. Enfin, l'étape de l'*enrichissement* est marquée par des activités entourant l'enseignement et peut comprendre des projets pédagogiques originaux. Cette étape doit idéalement occuper une grande partie de la carrière en enseignement et être marquée par des recherches autour de questions reliées, recherches menées en équipe ou en solitaire, par des remises en question salutaires de ses pratiques, par de l'audace dans la relève de nouveaux défis, par un plaisir constamment entretenu au moyen « d'aventures pédagogiques ». C'est ici une étape cruciale qui doit apparaître dans chaque parcours professionnel

heureux afin de garder le plaisir d'enseigner, de retrouver la passion au quotidien et de se sentir bien vivant. Je pense que c'est le cas actuel de bien des enseignants d'expérience qui se sont retrouvés avec de nouveaux défis imposés par la dernière réforme des programmes, qui ont retroussé leurs manches, qui publient plus que jamais et qui sont sans doute prêts à relever le défi du soutien aux nouveaux enseignants de la relève.

LES ÉCRITS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL

J'ai examiné plusieurs communications de colloques de l'AQPC. En relisant certains textes à partir de 1985, j'ai constaté une préoccupation constante pour la formation et le perfectionnement des enseignants, et certaines idées s'y répètent au fil des quinze dernières années, faisant émerger plusieurs idées-clés. On peut évidemment retracer, en parallèle à cette évolution, celle des théories en éducation : du béhaviorisme avec les objectifs comportementaux et l'apprentissage programmé, à l'humanisme avec les centrations sur la personnalité des enseignants, jusqu'au cognitivisme avec l'approche stratégique, le traitement des informations, les connaissances antérieures, la motivation, l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive.

1984 : apprentissage contextualisé et expérientiel : pratique réflexive

Au 4^e colloque de l'AQPC, soit en 1984, André Paré a présenté une conférence sur le perfectionnement. Il a rapporté les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants québécois à qui on avait demandé « qu'est-ce qui vous perfectionne ? ». Massivement les enseignants ont référé à leurs propres efforts d'action dans une certaine direction, c'est-à-dire leurs propres initiatives de changement concerté. Ensuite, ils ont référé à leur expérience personnelle dans la classe. En troisième place venaient les échanges avec les collègues, suivis des pratiques non scolaires comme des activités antérieures ou concomitantes impliquant des transferts d'habiletés. Enfin, suivaient loin derrière, les formations reçues dans les institutions. Dans son interprétation des réponses, Paré a fait le lien entre l'apprentissage qui doit être actif pour vraiment se réaliser, et qui se fait toujours en lien avec des apprentissages antérieurs. Élèves ou professeurs, tous apprennent plus dans un tel contexte. On reconnaît ici certains des principes de l'enseignement stratégique et de la pratique réflexive qui correspond à une démarche d'introspection. Paré a ensuite départagé la partie programmable de l'enseignement (préparation des cours ou de la leçon, par exemple) de la partie non programmable qui est toujours là durant l'enseignement et qui rejoint le moi profond de chacun. Selon Paré, le changement pédagogique est précisément dans cette partie non programmable et ne peut se faire qu'à travers le travail sur soi. C'est ce

qui en fait d'ailleurs sa difficulté. Paré conclut qu'il n'y a pas de formes de perfectionnement qui changent l'enseignement sans passer par l'enseignant. Il faut alors suivre une démarche d'introspection constante en utilisant sa capacité d'agir et d'explicitier son action. Voilà, selon lui, le principal instrument de perfectionnement qui doit se matérialiser par la création d'un réseau d'échange d'expertises entre praticiens. (C'est déjà Schön, c'est déjà la revue *Pédagogie collégiale*, c'est déjà les sites spécialisés sur Internet, c'est déjà PERFORMA et PAREA).

À retenir : le perfectionnement provient d'abord d'une volonté personnelle ; il est en lien avec l'expérience et la réflexion personnelles ; les apprentissages se greffent sur les acquis antérieurs et se font dans l'action réelle doublée d'une réflexion systématique.

1986 : le monde intérieur des enseignants, les besoins, les conceptions

Au colloque de 1986, dont le thème était *Enseigner au cégep*, une enseignante (Condamine, 1987) a présenté un atelier sur le « Monde intérieur des enseignants » à la suite des études de la FNEEQ (*Enseigner... dans quelle condition...*) et du Conseil supérieur de l'éducation (*Les enseignants et les enseignantes de Cégep tels qu'ils se disent*). Empruntant aux écrits de Ada Abraham qui a fait d'admirables analyses sur les enseignants, l'auteure a souligné l'isolement des enseignants et leurs besoins de libération en recevant davantage de leurs pairs. Elle cite également les attitudes des enseignants qui facilitent l'apprentissage, soit l'authenticité ou le contact avec soi, le respect des étudiants (savoir ce que l'on ressent pour cet étudiant-là), la compréhension du sens de l'expérience vécue par l'étudiant et la capacité d'exprimer cette compréhension (pour cela, il est nécessaire d'être en contact avec sa propre expérience). Le monde intérieur des enseignants apparaît comme étant assez lourd à porter : citons en exemple la déception profonde que peut ressentir un professeur de français ou de philo passionné par sa matière devant des étudiants qui la boudent ou la rejettent. Voilà un exemple de déception parmi bien d'autres. Pensons à des phénomènes comme la séduction, la manipulation, le pouvoir, le transfert et le contre-transfert qui font inévitablement partie des relations qui se forment entre les élèves et les professeurs. La formation peut justement aider à affronter ces difficultés en prenant un recul face aux réalités pénibles et en les envisageant comme des défis à relever.

À retenir : une formation doit amener l'enseignant à réfléchir non seulement sur sa pratique mais aussi sur sa personne, ses émotions et ses réactions.

Dans le même colloque de 1986, Morin et St-Onge présentaient les résultats d'une activité de perfectionnement PERFORMA intitulée « Conception de l'enseignement ». Il est ressorti pour les participants quatre

dimensions importantes : un besoin de valorisation du métier ; un souhait d'identification des gestes à poser pour être plus efficace ; une meilleure planification de son perfectionnement psychopédagogique ; une prise de conscience du statut professionnel et du pouvoir d'intervention.

À retenir : une formation doit susciter la prise de conscience de son rôle et de son statut ainsi qu'une préparation de base avec un plan de formation continue.

Toujours en 1986, Réginald Grégoire exposait quelques éléments de son désormais célèbre rapport en soulignant l'isolement des enseignants, leur sentiment de dévalorisation du métier et leur difficulté croissante dans leur communication avec les « nouveaux étudiants » plus faibles qu'avant à leur point de vue. En réaction à cet état, les enseignants se replient, ou s'adaptent, ou ragent, ou développent des « cellules d'entraide, de réflexion, d'échange, de solidarité ».

À retenir : la formation doit non seulement mettre à jour les sentiments pénibles existant, mais aussi préparer les enseignants à y réagir de façon constructive.

Toujours en 1986, une jeune enseignante (J.Caraghiaur) est venue parler de ses débuts au cégep, deux ans plus tôt dans l'enseignement de la poésie et du journalisme. Elle a rappelé avoir eu la tâche la plus lourde du département avec les groupes réputés comme étant les plus difficiles, avoir frôlé la dépression et n'avoir reçu aucun encadrement, car ses collègues expérimentés « ont oublié ce que c'est que d'être inexpérimenté. Ils ont relégué aux oubliettes leurs angoisses de nouveaux professeurs ». Selon elle, l'isolement est « le drame des enseignants qui débutent » et la solution bien simple serait d'offrir une forme d'encadrement aux nouveaux (et aux anciens sans doute ?).

À retenir : le soutien des nouveaux enseignants est primordial pour leur avenir et celui du réseau.

1987 : activités d'enrichissement et perfectionnement disciplinaire

Lors du 7^e colloque de l'AQPC tenu en 1987, une communication (Condamain, 1988) consacrée au vieillissement professionnel et aux moyens de survivre dans son travail retraçait les étapes dans une vie professionnelle et particulièrement les étapes jalonnées de crises que l'on constate parfois dans une carrière d'enseignant, carrière propice à l'épuisement professionnel. Les périodes de stabilité (six ou sept ans) sont suivies de périodes transitoires (quatre à cinq ans) marquées de remises en question où l'enseignant se demande si son investissement personnel en vaut la peine et constate que son moi idéal ne coïncide pas avec son moi réel. Plus l'enseignant vieillit, plus il sent que son moi idéal mène à une

impasse et qu'il doit décider (ou se contenter ?) d'être simplement ce qu'il est avec ses forces et ses limites. Cette remise en question acceptée peut permettre un renouveau pédagogique, car alors les défenses tombent et la personne est prête à relever de nouveaux défis (pour l'étape de l'enrichissement).

À retenir : une formation continue doit prévoir des activités d'enrichissement, idéales pour relancer l'intérêt dans une carrière.

À ce colloque de 1987, un conseiller pédagogique (Beaulieu, 1987) a fait le bilan de vingt ans de perfectionnement. Il semble qu'en 1986, 51 % des enseignants participaient à des activités. L'auteur se réfère au rapport Grégoire qui a constaté que 56 % des objectifs poursuivis étaient de type « accroissement de la compétence disciplinaire » contre 29 % pour la compétence pédagogique. Le perfectionnement est perçu comme une sorte de formation continue définie en fonction de l'enseignement d'une discipline, dans une perspective de transmission de connaissance. Les activités devraient être intégrées à la tâche, centrées sur les besoins des professeurs et une politique claire à cet égard devrait être définie par les collèges.

À retenir : une formation doit tenir compte de l'aspect disciplinaire pour lequel la passion doit être entretenue, mais dans laquelle il faut associer des considérations pédagogiques, puisque l'unique transmission de connaissance ne suffit plus.

1990 : le praticien scientifique

Au colloque de 1990, un communicateur s'est arrêté sur la notion de « praticien scientifique ». Après avoir souligné qu'une « enquête récente montre que le cours magistral est encore la méthode choisie 80 % du temps. Quand on sait que la majorité des élèves préfèrent cette méthode d'enseignement, on comprend mieux pourquoi tant de professeurs l'utilisent » (Bourque, 1990), l'auteur annonçait qu'il fallait chercher à diversifier ses méthodes d'enseignement, mais qu'il était nécessaire de vérifier constamment les effets de ses essais. C'est ici qu'il introduisait le modèle du praticien scientifique qui, essentiellement, doit consommer les résultats des recherches, évaluer ses propres interventions et produire de nouvelles données provenant de son milieu de travail afin de les rapporter à la communauté des praticiens. L'auteur s'est enfin demandé « comment faire en sorte que les professeurs deviennent des praticiens scientifiques ? » Il a plaidé pour une pression au changement de la part des institutions et du groupe de praticiens.

À retenir : la formation doit englober ce concept de « praticien scientifique », proche de celui du « praticien réflexif ».

1992 : mentorat, initiation, idiosyncrasie

Au colloque de 1992, le directeur des services de formation et des communications à la Fédération des Cégeps (De Belleval, 1992) est venu parler du vieillissement du personnel enseignant des cégeps. Les études laissent prévoir qu'entre les années 2000 et 2007, plus de 50 % des enseignants de cégep quitteront leur emploi s'ils se prévalent de leur droit à la retraite. Il prévient les dérapages liés aux départs massifs en insistant sur les rôles et fonctions compatibles avec l'avancement en âge. Les rôles de mentor, de formateur ou de conseiller interne de l'organisation conviennent parfaitement au personnel compétent en préretraite ou à la retraite. Il souhaite, dans la mesure où l'on a les moyens d'entreprendre les actions qui s'imposent souligne-t-il, que l'on trouve un mode d'organisation où les plus anciens superviseront les débutants, où on leur confiera les cours d'introduction, où ils pourront avoir un horaire de travail particulier et opter pour une réduction graduelle de leur temps de travail. Enfin, il plaide pour le perfectionnement, considéré comme un investissement très rentable.

À retenir : la formation continue devrait comprendre une initiation au mentorat pour les enseignants d'expérience.

Encore en 1992, un conseiller pédagogique d'un petit cégep (Malenfant, 1992) est venu rapporter une expérience, qui avait duré quatre ans, d'encadrement des nouveaux enseignants. À la suite d'un diagnostic commun aux directeurs, aux syndiqués et au conseiller pédagogique de la situation changeante de l'institution et de sa clientèle, des ressources matérielles et humaines ont été offertes aux nouveaux enseignants. Une équipe formée de cadres, de professeurs et du conseiller pédagogique offrait du soutien individuel et collectif sur des thèmes psychopédagogiques. un cours était donné par PERFORMA et incluait d'anciens profs. et le chef de département était dégrevé de quelques heures par semaine pour faire de l'animation pédagogique autant auprès des anciens que des nouveaux profs. Ces démarches ont eu pour effet de donner à la pédagogie une place centrale dans les préoccupations institutionnelles et a eu un effet d'entraînement sur tous les professeurs qui se sont regroupés en équipe-programme.

À retenir : l'initiation à l'entrée des nouveaux professeurs doit faire partie d'un programme de formation des enseignants.

Lors de ce colloque de 1992, une chargée de projet (Poirier-Proulx, 1992) au comité mixte PERFORMA a présenté les résultats d'une étude sur la question du perfectionnement. Un inventaire des problèmes soulevés par les répondants locaux de PERFORMA a amené sept recommandations qui étaient les suivantes : 1) une politique-cadre doit être élaborée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science en collaboration

avec les collèges concernant les orientations à privilégier, la répartition des responsabilités et les mécanismes de planification et de répartition des ressources ; 2) les collèges doivent prendre en charge le perfectionnement de leurs enseignants ; 3) les fonds consentis doivent être décentralisés et répartis entre les collèges ; 4) les collèges doivent adopter et mettre en œuvre des politiques en fonction de leurs axes de développement et des besoins de leurs enseignants ; 5) devant l'émergence de besoins communs, les collèges doivent mandater une délégation chargée d'organiser les activités de perfectionnement créditées et non créditées ; 6) une délégation doit élaborer un système d'évaluation et de reconnaissance des activités de perfectionnement non créditées ; 7) le système actuel de rémunération des enseignants doit être amendé pour y intégrer la reconnaissance des activités de perfectionnement non créditées.

À retenir : une formation doit être idiosyncratique c'est-à-dire conçue en correspondance étroite avec le contexte d'un établissement et les besoins déclarés et constatés de ses enseignants.

1993 : fonctions reliées aux activités de perfectionnement, modèle-type pour l'accueil

Au colloque de 1993, un atelier a porté sur le plan triennal de perfectionnement des enseignants du collège de Sherbrooke (Lebrun, 1993). On a d'abord procédé à une analyse de la fonction professionnelle en constatant d'abord que l'enseignant doit planifier et dispenser son enseignement et en évaluer les résultats. L'analyse des tâches a permis de répartir en six blocs les besoins de perfectionnement relatifs à la fonction : 1) les préalables à l'enseignement (expertise, langage, communication) ; 2) la planification de l'enseignement (des objectifs au plan d'évaluation des élèves) ; 3) la prestation (gestion et encadrement) ; 4) l'évaluation de l'enseignement (bâtir des instruments, fournir de la rétroaction) ; 5) les habiletés complémentaires (collaboration, animation, NTIC) ; 6) la recherche. À partir de ce canevas et d'une enquête auprès des professeurs, le plan a été précisé en laissant autant de place aux activités créditées et non créditées allant de la planification d'un cours jusqu'aux moyens de motiver les élèves, en passant par l'initiation à Word ou à la coordination d'un département.

À retenir : les six catégories de fonctions auxquelles doivent se greffer des activités de formation : communiquer, planifier, gérer et encadrer, évaluer, collaborer et innover, faire de la recherche.

Dans ce colloque de 1993, un représentant du collège François-Xavier Garneau (Richard, 1993) a proposé un modèle-type pour l'accueil des nouveaux professeurs. Une enquête a permis de dégager un certain nombre de thèmes et une description exhaustive des partenaires dans le contexte a aidé à délimiter les responsabilités de la direction

et des collègues du département. Globalement le programme recommandé comportait trois volets : un volet axé sur la *connaissance du rôle de pédagogue* ; un autre volet axé sur la *connaissance du fonctionnement administratif* du Collège ; un dernier volet axé sur la *connaissance du collège* en tant qu'établissement. Plusieurs activités sont recommandées dans le programme : accueil du département, des ressources humaines, de la DSP ; ateliers d'échange et de formation avec les conseillers pédagogiques ; production de documents de soutien comme un guide du collège, recueil des règles départementales, etc. Parmi les recommandations, celle du suivi et de l'évaluation des phases de l'implantation du programme est considérée comme importante avec raison.

À retenir : la formation devrait comporter un modèle-type pour l'accueil des nouveaux enseignants et ce modèle devrait être soumis à une évaluation continue.

1995 : stratégies de formation souples et diversifiées, praticien-chercheur, accueil et initiation des nouveaux enseignants

Lors du 15^e colloque en 1995, deux responsables de l'enseignement régulier et des programmes de l'ITHQ ont identifié les besoins de formation reliés à la notion de compétence et à la mise à jour des programmes d'études. Les stratégies de formation traditionnelles identifiées comprenaient des sessions de formation classiques ainsi que des cours universitaires et des congrès pour certains individus. Les stratégies de formation non traditionnelles incluaient les stratégies formelles et informelles : les stratégies formelles se traduisaient par du coenseignement et des stages en entreprise ; les stratégies de formation informelles incluaient tout support mutuel entre les personnes ou à partir du rayonnement de certaines personnes clés dans un département. Ces personnes clés incluaient les enseignants qui faisaient partie des comités de révision de programme et des comités d'élaboration des guides pédagogiques.

À retenir : les stratégies de formation doivent être diversifiées et souples, et répondre tant à des besoins ponctuels qu'à ceux à plus long terme.

À ce colloque de 1995, un de mes anciens collègues du cégep St-Jérôme (P. Barbès) a fait une communication portant sur le modèle du praticien-chercheur, tel qu'hérité de Donald Schön, modèle qui propose au professeur une démarche de réflexion et de recherche sur sa propre expérience. Cette démarche réflexive permet de prendre consciences de ses propres processus d'apprentissage, d'intégration et de transfert et, conséquemment, de pouvoir se mettre en quelque sorte « dans la tête de ses élèves » (c'est d'ailleurs ce qui distingue des autres les professeurs doués, selon Von Glasersfeld, 1994, cité par l'auteur).

À retenir : cette démarche d'exploration, d'objectivation et d'intégration de sa propre expérience d'enseignant peut être appuyée de plusieurs manières dont le mentorat ou le soutien d'un pair, et l'entraide pédagogique en groupe.

Durant cette même année, la revue *Pédagogie collégiale* a publié un article rapportant une expérience de soutien aux nouveaux enseignants, peu préparés aux défis de l'enseignement au cégep (Herbert, 1995). À l'occasion d'un accueil spécial pour les nouveaux, un Guide d'accueil leur était offert suivi de quelques huit heures (obligatoires) de formation touchant les habiletés pédagogiques de base. Un parrainage intra-départemental était aussi offert et des rencontres de mises en commun étaient proposées au groupe. Un test de perception de leur enseignement par leurs élèves était administré en mi-parcours et un bilan individuel était fait en fin de trimestre avec le conseiller pédagogique et le parrain ou la marraine du département. Les responsables ont évalué la perception des gens qui ont été liés au programme de soutien. Il semble que le programme ait été positivement apprécié à part l'évaluation par les élèves car aucune évaluation ne se fait dans les cégeps en général.

À retenir : le modèle-type pour l'accueil des nouveaux enseignants devrait être enrichi constamment des expériences diverses tentées et évaluées dans les collèges.

Au colloque de 1995, le livre *Enseigner au collégial* a été officiellement lancé. Dans ce collectif, un article de Paul Forcier (1995) plaide pour une formation initiale des enseignants de cégep, mais une formation ancrée dans le milieu même et comportant les quatre pôles incontournables que voici : la relation professeur-étudiant (source de bien des déboires mais aussi de motivation), la gestion de classe (comment faire travailler ses élèves plus que soi ?), la didactique (comment faire apprendre sa discipline ?), l'appriovissement institutionnel (situer son action dans l'ensemble sans mépriser les autres). Ce programme doit culminer dans une démarche personnelle et collective de perfectionnement continu.

À retenir : une partie des éléments pour la formation initiale peut être touchée dans une préparation antérieure à l'embauche.

1996 : formation contrôlée par les enseignants

Au 16^e colloque de 1996, Maurice Tardif a affirmé que la formation pédagogique au postsecondaire est une tendance incontournable à cause du changement actuel dans la société et aux nouveaux besoins des personnes qui fréquentent l'institution scolaire. Cette formation doit être liée concrètement au milieu et aux besoins de la pratique enseignante et ce sont les enseignants qui doivent

contrôler leur propre formation en l'articulant à leur milieu.

À retenir : l'importance d'une formation contextualisée et dessinée par les premiers intéressés, soit les enseignants.

Dans ce même colloque, Michel St-Onge s'est inspiré d'une recherche de Lowman pour préciser les caractéristiques de l'enseignant efficace au collégial. Celui-ci génère l'activité intellectuelle chez les élèves (engageant, créatif, intégrant, connaissant), établit un rapport interpersonnel (positif, démocratique, chaleureux, encadrant) et démontre du dévouement (aide, encouragement, défie).

À retenir : une formation devrait viser à développer les caractéristiques de l'enseignant efficace.

1997 : les champs de compétence pour la formation

Dans son avis de décembre 1997 *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, le Conseil Supérieur de l'Éducation invitait les acteurs du réseau à « cerner les compétences réellement requises par la pratique enseignante au collégial, tant dans le cadre d'une formation initiale que d'une formation continue ». Cette formation doit comprendre cinq champs de compétences : psychopédagogie et didactique, interdisciplinarité, recherche, utilisation des NTIC et socialisation à l'univers professionnel de l'enseignement. Des programmes d'accueil et d'intégration doivent être mis en place pour soutenir les nouveaux et ceux qui sont à statut précaire.

À retenir : les cinq champs de compétences requises par la pratique enseignante au collégial.

1998 : la formation continue comme mode de vie

Lors du 18^e colloque de l'AQPC en 1998, Charles Caouette a prononcé une conférence fort appréciée, intitulée *Se réaliser au cégep*, dans laquelle il s'attarde à la qualité de vie nécessaire dans un contexte pour se réaliser. Cette qualité de vie correspond d'abord à un état d'âme qu'il faut entretenir malgré les multiples pressions provenant des changements actuels en cours dans le réseau. Afin de mieux préparer les futurs enseignants du collégial à ces pressions, il endosse la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation touchant la formation initiale. Et il souligne plus loin ceci : « On ne peut se réaliser professionnellement dans le cégep d'aujourd'hui si l'on ne se consacre pas d'abord à l'actualisation et à la réalisation des jeunes qui nous sont confiés. » Il conclut qu'il faut que les enseignants contribuent à « une société où l'éducation ne sera plus d'abord une préparation au travail, mais un processus de croissance continu, intégré à la vie

et au service de la qualité de vie. » Relation vraie et formation comme mode de vie : n'est-ce pas là deux éléments fondamentaux à prendre en considération dans la formation des enseignants en général et ceux du collégial en particulier, puisque le cégep représente un période charnière dans la vie des jeunes ?

À retenir : importance de la relation vraie à établir avec les jeunes et de la façon dont il faut envisager l'éducation, soit dans une perspective continue pour soi, éducateur, et pour les jeunes qui nous sont confiés.

1999 : Les compétences attendues des enseignants

La revue *Pédagogie collégiale* a publié en deux numéros des extraits du rapport d'un groupe de travail de PERFORMA sur le profil de compétences du personnel enseignant du collégial (*Pédagogie collégiale*, Vol. 12, nos 1 et 3, octobre 1998 et mars 1999) afin de se doter d'un cadre de référence pour le perfectionnement des professeurs du collégial. À partir d'une description du contexte actuel dans lequel « enseigner [...] représente une tâche de plus en plus complexe et exigeante », les auteurs soulignent l'importance de diverses compétences nouvelles à acquérir dont celle de travailler en équipe et de bâtir une véritable culture d'équipe-programme, car, « au-delà de la compétence individuelle de chaque enseignante et chaque enseignant, il devrait normalement se développer une responsabilité et une solidarité de groupe ». Le groupe de travail a très bien cerné les divers champs d'action dans lesquels s'exercent les compétences globales qui en sous-tendent d'autres. Le groupe a produit une liste non exhaustive des domaines dans lesquels l'enseignant doit posséder certaines capacités « génériques » comme les savoirs du domaine psychopédagogique ou du domaine disciplinaire ou celui des habiletés transversales. Les auteurs de l'article terminent la présentation en soulignant que les compétences se construisent progressivement « à travers des initiatives spontanées et autodidactes comme à travers des activités formelles de formation ou de perfectionnement ». Perrenoud est cité à la fin de l'article : « former un praticien compétent, c'est donc le former à réagir adéquatement dans le laps de temps que lui laissent les circonstances de l'action ». Mais, reprennent les auteurs, comment développer la souplesse et la capacité d'invention requises par l'enseignement d'aujourd'hui ? Comment en tenir compte dans les programmes de formation ou de perfectionnement des maîtres ? Perrenoud est ici encore mis à contribution quand il dit qu'il « faut rompre avec la logique traditionnelle des écoles normales, cesser de faire intérioriser des modèles didactiques orthodoxes pour développer plutôt la capacité d'adapter et d'inventer des séquences didactiques et des stratégies d'enseignement au gré des besoins. [...] Il est évident que l'enseignant débutant devrait maîtriser suffisamment des gestes professionnels pour se sentir à l'aise dans une

classe, et donc devenir capable de progresser et d'apprendre. » (page 13, Vol. 12, n° 3).

À retenir : intégrer dans les compétences à acquérir la capacité à collaborer et à s'adapter et inventer au gré des besoins.

Et l'université...

Dans un ouvrage collectif intitulé *Enseigner à l'université* (Donnay et Romainville, 1996), les auteurs ont examiné la situation de l'enseignant universitaire et font les mêmes constatations de besoins, déplorent les mêmes situations (solitude, manque de préparation) et recommandent sensiblement les mêmes mesures en termes de formation initiale des jeunes professeurs et des doctorants, ainsi que de soutien et de concertation pour tous. Mais la situation est peut-être pire à l'université avec la course aux subventions et la concurrence féroce entre collègues. C'est ce qui explique que, dans le débat sur la formation en enseignement universitaire, certains (Dreyfus, 1996) considèrent que, dans la réalité d'une université de recherche, une formation collective ne peut réussir que dans les cas où les formateurs ont été invités par le personnel enseignant à résoudre un problème ou si les formateurs ont réussi à rendre les enseignants conscients d'un problème. C'est peut-être ce qui explique l'échec relatif des tentatives de formation pédagogique, le rétrécissement des services pédagogiques et la prolifération des activités de formation sur mesure qui cependant, n'attirent qu'une petite fraction d'enseignants, et souvent les meilleurs.

De Ketele a émis l'hypothèse que « le nombre de recherches en pédagogie universitaire d'une institution est un indicateur de l'intérêt pour la mission d'enseignement et, en corollaire sans doute, de la qualité de la formation qu'elle offre à ses étudiants et à la société. » (De Ketele, 1996, p. 112). Cette hypothèse, fort plausible, reste évidemment à vérifier.

LE PROGRAMME COURT DE DEUXIÈME CYCLE EN PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR À L'UQAM (PCPES)

Avant de faire la synthèse des réflexions sur la formation des enseignants, je voudrais faire un bref arrêt sur le programme que j'ai institué à l'UQAM. Le PCPES a été conçu en vue de développer les habiletés des futurs et actuels professeurs et chargés de cours à enseigner au niveau postsecondaire en tenant compte du contexte institutionnel, des besoins des étudiants, des développements en cours dans les nouvelles technologies, ainsi que des principes et des méthodes caractéristiques d'un enseignement efficace. Il s'agit globalement de faire acquérir une culture professionnelle de base de l'enseignement au niveau postsecondaire et des compétences minimales dans ce domaine. En somme, le programme que j'ai développé

équivalait à la partie « programmable » de la formation pour reprendre l'expression d'André Paré au colloque de 1984. Voilà une importante question à se poser quand on désire élaborer des programmes de formation minimalement efficaces. Qu'est-ce qui peut être « programmable » à court et moyen terme ? À mon avis, des connaissances reliées au domaine, des habiletés à parachever à travers la pratique subséquente, des compétences d'ordre technique, comme la rédaction d'un plan de cours ou d'un examen, l'animation des échanges en classe, etc. Ce qui n'est pas programmable est davantage relié aux dimensions plus personnelles qui influencent l'exercice de la profession : la personnalité, les attitudes d'empathie, les réactions émotives, la confiance en soi, l'image intériorisée et projetée, etc.. Autant d'aspects qui évoluent avec le temps, l'expérience, les démarches personnelles, les échanges avec d'autres personnes, les réalisations et qui contribuent dans une large part à ce qu'on appelle « l'artistry » du métier, sorte de mélange issu de la personnalité, du style personnel et des compétences développées.

Le PCPES peut servir de *mise au point* pour les professeurs d'université et de cégeps ainsi que pour les chargés de cours : mise au point signifie ici temps de réflexion, intégration de nouvelles données, banc d'essais pour la classe. Le PCPES offre une spécialisation dans la maîtrise en éducation pour les étudiants intéressés à approfondir le sujet et à y faire une recherche. Le PCPES propose un ensemble de cours hors-programme ou de cours au choix pour les étudiants de 2^e et 3^e cycles des autres programmes et qui se destinent à l'enseignement au postsecondaire.

Le PCPES comprend quatre cours et un stage, et une attestation est émise après que l'étudiant a suivi quatre cours. Les cours sont les suivants :

Les étudiantes, les étudiants et l'apprentissage au postsecondaire

Ce cours est centré sur la clientèle étudiante, sur le milieu et sur les nouveaux paradigmes en apprentissage, soit le constructivisme et le cognitivisme.

Les stratégies d'enseignement au collège et à l'université

Ce cours d'orientation pratique vise à présenter la démarche didactique et à explorer diverses stratégies d'enseignement applicables dans le contexte postsecondaire.

La communication en enseignement dans le cadre des moyens et grands groupes

Ce cours, à visée pratique, a pour objectif de développer chez les participants des habiletés de communication en classe ainsi que des capacités de réflexion centrée sur la pratique (vidéoscopie).

Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement aux moyens et grands groupes

Ce cours-atelier vise à familiariser les participants avec l'utilisation des technologies en classe et les questions pédagogiques reliées, dans une perspective de réflexion pédagogique et d'intégration des apprentissages par le récit de formation médiatisé.

Stage en enseignement

Ce stage pratique s'adresse aux personnes sans expérience et vise à les familiariser avec le milieu, la clientèle, l'enseignement et l'encadrement, et à les amener à mieux connaître leurs caractéristiques personnelles afin de développer leur potentiel professionnel.

La philosophie du programme et l'approche pédagogique appliquée

Le programme s'inscrit dans une philosophie de la transparence et de la cohérence en regard des principes véhiculés. Or, il est bien connu que les professeurs (comme les étudiants) sont profondément imprégnés du modèle de pédagogie centrée sur l'enseignant auquel ils ont été confrontés durant toutes leurs années d'études. Cette imprégnation est presque impossible à extirper des *habitus* des professionnels de l'enseignement qui s'y retrouvent dans une zone de sécurité. Comme il est évident que les professeurs responsables des cours du PCPES n'en sont pas exempts, ils se sont donc donné comme mot d'ordre d'enseigner « en miroir », c'est-à-dire en reflétant le plus possible les principes et les méthodes mêmes qui sont mis de l'avant dans le contenu proposé (par exemple, l'enseignement stratégique sert à la fois de contenu livré et de méthode utilisée par le professeur). Le PCPES est également un programme où le professeur ne doit pas craindre de pointer du doigt ses propres lacunes et d'y réfléchir avec les étudiants pour leur refléter un exemple de la pratique réflexive et de la réflexion sur l'action. Le mot *cohérence* prend ici tout son sens !

Le programme s'adressant à des professionnels ou à de futurs professionnels de l'enseignement, la formule adoptée tente le plus possible de favoriser le réinvestissement dans le milieu d'enseignement ou du moins dans l'enseignement envisagé d'une discipline précise. Les activités d'apprentissage sont conçues en vue de développer chez les participants une pratique réflexive (Schön, 1994) dans laquelle les apprentissages sont transférés dans l'action concrète, observés, analysés, évalués et rajustés dans un processus de recherche du meilleur produit possible. De plus, les travaux sont proposés en grand nombre afin que les étudiants puissent se faire un programme personnalisé qui réponde à leurs besoins réels. C'est en ce sens que le programme se rapproche de la formation continue dont la mission essentielle, à notre avis, consiste à semer chez les personnes les germes du désir de toujours progresser dans la connaissance, la

compétence et la réflexion en se dotant de moyens délibérément choisis.

Bilan provisoire du PCPES

Actuellement, il semble que le PCPES réponde à des besoins réels, particulièrement à ceux des jeunes qui terminent une maîtrise dans des disciplines qui sont aux programmes de l'enseignement postsecondaire, particulièrement au cégep. Ces futurs enseignants de cégeps et d'universités forment la majorité des deux premiers groupes d'étudiants, soit 10 sur 17 lors du premier cours à l'automne 1998 et 19 sur 25 lors du deuxième cours à l'hiver 1999. Malgré le fait que la clientèle soit en hausse, les professeurs de cégep et d'université demeurent les grands absents. Cette abstention peut en partie s'expliquer par l'existence dans ces institutions de programmes de formation sur mesure auxquels plusieurs s'inscrivent (le programme PERFORMA existe depuis 25 ans dans les cégeps).

Toutefois, mon équipe et moi constatons, après deux cours, que la formation devra être orientée davantage selon le modèle de l'apprentissage contextualisé étant donné qu'une formation continue doit viser directement des transferts les plus complets possibles dans une activité professionnelle actualisée. Or, les étudiants inscrits au programme n'ayant bien souvent aucune expérience de l'enseignement ni aucune culture professionnelle, les transferts s'opèrent plus difficilement dans leur cas : le stage pratique devient alors un banc d'essai privilégié, quoique inévitablement restreint à quelques heures (45 heures dans notre cas), et il contribue à perpétuer la dichotomie théorie-pratique. Pour accentuer le virage vers l'apprentissage contextualisé, nous prévoyons élaborer une banque de cas à partir d'une enquête qui sera menée l'an prochain auprès des professeurs d'universités et de cégeps.

Enfin, il faut souligner que les deux premiers cours ont été très positivement évalués par les 40 étudiants répondants avec des taux de satisfaction de 8,6 et 8,9 sur 10. Les conceptions des étudiants ont évolué entre le début et la fin du premier cours et ils ont retenu, comme principaux apprentissages, la nécessité de centrer leur approche sur l'apprentissage des étudiants, l'enseignement stratégique, l'importance de diversifier les stratégies et de se poser des questions. Ces réponses et cette appréciation du premier cours m'amènent à penser qu'une partie des buts visés dans ce cours ont été atteints.

Au deuxième cours, auprès d'une vingtaine d'étudiants, je suis allée vérifier au moyen d'un questionnaire sur la formation en enseignement, quelles étaient leurs convictions quant à la nécessité d'une formation à l'enseignement et comment ils concevaient cette formation. Sur 20 répondants, 12 n'ont jamais enseigné et poursuivent actuellement une maîtrise soit en littérature, en histoire, en

mathématiques, ou en biologie principalement, 4 ont entre 1 à 5 ans d'expérience et 4 autres ont de 6 à 19 ans d'expérience en enseignement. Sur les 20, 8 sont totalement convaincus de la nécessité d'une formation en pédagogie et 12 le sont assez. Quand ils sont questionnés sur la forme que devrait prendre cette formation, les 12 étudiants sans expérience réfèrent au PCPEs puis insistent sur le côté concret et utile de la formation. Ceux qui ont de l'expérience insistent uniquement sur l'utilité, la souplesse et la variété des formations qui devraient susciter du transfert concret chez les étudiants. Les deux professeurs de cégeps et le chargé de cours de l'UQAM proposent que la formation soit « imposée ou fortement suggérée pour briser la tendance au confort ». Selon l'ensemble des répondants, les compétences à acquérir dans cette formation sont nombreuses, mais celle qui ressort le plus souvent est de « bien enseigner avec des stratégies variées et de savoir adapter ses pratiques aux divers étudiants. »

Voici le témoignage spontané de Jérôme, jeune étudiant à la maîtrise en biologie, qui suit le programme depuis le début et qui présentait un peu de méfiance, car pour un *vrai* scientifique, la pédagogie autre que l'exposé magistral ça n'est pas sérieux. Jérôme a répondu au questionnaire et m'a écrit le texte qui suit (vous constaterez comme moi qu'il ne manque pas de sens pratique !):

À la suite de cet intéressant questionnaire, j'ai le goût de développer certaines idées. Premièrement, j'ai l'impression d'avoir appris sur la pédagogie autant par la matière que par la dynamique des deux premiers cours... Je suis maintenant convaincu qu'un bon prof doit : 1) être spécialisé dans sa matière, sinon tout le reste n'a aucun sens, mais ce n'est pas tout ; 2) être organisé et apte à organiser sa matière de façon à être compris, sans quoi la matière, et le message, ne seront compris que par les plus intéressés ; 3) faire preuve de marketing, c'est-à-dire vendre sa personne autant que la matière ! Il se doit de convaincre que sa matière est la plus importante au monde. Évidemment, il s'agit là de ma perception actuelle des choses, mais elle colle parfaitement au comportement des quatre meilleurs profs que j'aie eu la chance d'avoir.

Deuxièmement, une formation d'enseignant post-secondaire, comme celle que tu as montée, devrait être obligatoire. Quelques cours suffisent pour mettre les gens sur la bonne piste. Enfin, un stage rémunéré me semble être tellement une bonne idée. Certains veulent rendre l'enseignant un professionnel : eh bien, les notaires, les avocats, les médecins, les scientifiques ont leur première chance sur le marché du travail avec de quoi survivre...

Importance de la présence des enseignants d'expérience dans le PCPEs

Sur les 24 étudiants qui ont suivi le deuxième cours du programme (sur l'apprentissage et les étudiants), 6 avaient de l'expérience dans l'enseignement, soit à l'université (2 chargés de cours), soit au cégep (3 enseignants), soit au secondaire (1 enseignante). Ces personnes avaient toutes suivi le premier cours au programme (sur les stratégies d'enseignement) et elles ont joué un rôle très positif dans le groupe, témoignant souvent de leur expérience, servant parfois de personnes-ressources, et une relation chaleureuse s'est développée avec le groupe des "jeunes". Elles apportaient donc quelque chose de précieux dans le groupe. Mais qu'est-ce que les cours pouvaient donc leur apporter ? Je me suis posé la question et je la leur ai posée. Essentiellement, les cours leur ont servi à mettre des mots sur ce qu'elles faisaient dans leur pratique, à objectiver et à réfléchir sur des interventions et des situations qu'auparavant elles prenaient pour acquies et donc, à prendre un recul critique, et à intégrer de nouvelles interventions dans leurs pratiques habituelles dans une perspective de recherche-action. Michelle, enseignante de techniques de travail social, m'a dit à peu près ce qui suit :

Après plusieurs années d'enseignement (elle en a 19), il est essentiel de s'arrêter, de se questionner, car, on a beau être un « bon prof », on ne le sera pas toujours car les clientèles changent, il y a de nouveaux outils, et nous aussi on change. Or, dans l'enseignement quotidien, on a peu d'espace pour réfléchir et identifier ce qu'on fait. Même si je suis choyée en étant dans un département où l'on discute de questions de pédagogie, une formation à l'extérieur constitue une nourriture, un stimulant qui renouvelle le sens de ce que je fais, développe en quelque sorte une deuxième expertise, plus consciente, et donne un nouveau sens au travail que je fais.

Par ce témoignage, j'ai constaté que même en formation dite initiale, avec des jeunes sans expérience, il y avait place pour la formation continue des praticiens expérimentés. De plus, l'insertion dans le programme a donné le goût à cette enseignante de cégep de faire sa maîtrise dans le cadre d'un projet de recherche d'équipe relié à la pédagogie de l'enseignement postsecondaire. Enfin, un des chargés de cours de l'UQAM, inscrit au programme, fait partie de l'équipe du même projet de recherche.

Des développements dans le PCPEs

Après une première année d'expérience, je travaille avec ma principale collègue à concevoir un programme qui soit davantage calqué sur celui de la réforme dans les cégeps. Cela signifie que nous entreprenons de constituer un profil de sortie pour les personnes qui auront suivi tout le

programme, c'est-à-dire les quatre cours, de refaire les plans de cours en termes d'objectifs de compétence, de proposer aux étudiants la réalisation graduelle d'un portfolio, et d'élaborer une épreuve-synthèse en fin de programme. Les personnes qui auront obtenu l'attestation du programme seront donc relativement familiarisées avec le modèle des collègues, et elles pourront se présenter en entrevue de sélections avec une certaine connaissance du vocabulaire, du fonctionnement et de la philosophie éducative des cégeps, ainsi qu'avec des exemples concrets de leurs réalisations (plan de cours, moyens d'évaluation, activités d'intégration et de transferts d'apprentissage, leçons réalisées selon des modèles nouveaux, projets médiatisés autour de la synthèse des apprentissages, etc.). Ces candidats auront au moins passé avec succès la première étape de la formation continue, soit celle de la préparation.

J'ai parlé plus haut d'un projet de recherche, actuellement en développement, centré sur l'élaboration d'une banque de situations-problèmes que rencontrent les enseignants dans leur pratique. Ces situations d'apprentissage doivent engager activement l'étudiant, créer un déséquilibre, activer les connaissances antérieures et entraîner à l'analyse et à la résolution de problèmes. Comme bien d'autres, je suis convaincue de l'importance du sens à donner aux apprentissages pour qu'ils puissent être intégrés puis transférés : les connaissances construites individuellement et socialement dans les cours doivent représenter des défis, résulter de conflits cognitifs, créer des déséquilibres chez les étudiants pour les faire atteindre un nouvel équilibre, puis être réorganisées et, pour qu'elles puissent être indexées en mémoire, elles doivent être associées à des situations authentiques et à des compétences (Tardif, 1999). Les étapes de la contextualisation, de la décontextualisation et de la recontextualisation favorisent cette évolution et cet aboutissement dans la pratique. Voilà un grand défi pour un programme dont les responsables veulent vraiment qu'il soit efficace !

Cette efficacité du programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur n'est pas facile à évaluer. À part les réactions immédiates et à court terme, à part les résultats de l'épreuve-synthèse, à part les réalisations concrètes rassemblées dans le portfolio, il faudrait faire un suivi des diplômés qui, je l'espère, trouveront leur place dans le réseau collégial : la préparation qu'ils auront reçue sera-t-elle observable, comparativement à d'autres qui auront sauté cette étape ? Auront-ils plus de souplesse dans leur enseignement ? Seront-ils davantage intéressés et interpellés par les questions pédagogiques ? Seront-ils des enseignants appréciés de leurs étudiants ? Se montreront-ils des *enseignants stratégiques* ? Enfin se situeront-ils davantage dans une perspective de formation continue tout au long de leur carrière ? Voilà autant de questions auxquelles il serait fort utile, mais onéreux et complexe, de pouvoir répondre. Toutefois, les liens créés dans un petit programme comme le PCPES entre étudiants et professeurs vont sans doute faciliter le

maintien des communications touchant les trajectoires professionnelles de chacun durant les prochaines années. Ajoutons que les indicateurs de l'efficacité des programmes de formation devraient être diversifiés : la satisfaction des personnes qui les ont suivis, les habiletés et attitudes développées telles qu'on peut les observer, la qualité des interactions avec les étudiants, l'apprentissage amélioré des étudiants.

LES « COULEURS » DES FORMATIONS DES ENSEIGNANTS

La formation continue doit prendre son sens réel en s'étalant, sous diverses formes, tout au long d'une carrière en enseignement. Se former, comme je l'ai souligné au début de cet exposé, c'est « se former et se reformer afin d'éviter de se déformer ou, pire encore, de se conformer ». Adopter la formation continue « permet de rester vivant, c'est-à-dire d'évoluer, de relever des défis, de prendre du recul, de donner vie à ce qui n'est parfois plus que routine et dans laquelle se perd la quotidienneté des gestes cent fois répétés ». La formation doit être *versatile*, et changer de forme selon les étapes prévisibles dans la carrière en enseignement, soit les étapes de la préparation, de l'initiation, de la consolidation, de l'enrichissement. La formation doit aussi prendre la couleur de l'*idiosyncrasie* et épouser les particularités des milieux et des individus. La formation doit avoir du sens, et donc, être ancrée dans une pratique pour permettre des transferts immédiats. Enfin, la formation doit comprendre une dimension de *pratique réflexive*, démarche indispensable similaire à la recherche-action dans laquelle les actions sont constamment rajustées à la suite des réflexions sur l'action réalisée en classe. Cette pratique réflexive, dont on parle tant, demeure souvent un peu mystérieuse pour beaucoup de praticiens qui pourtant en font constamment mais non systématiquement, ce qui en fait perdre les effets bénéfiques. On peut la définir en cinq phases auxquelles on peut rattacher des questions de réflexion. Voici un modèle intéressant (Korthagen et Kessels, 1999) dont peuvent s'inspirer les formateurs de futurs enseignants, les conseillers pédagogiques qui travaillent avec des enseignants et, pourquoi pas, les mentors seniors auprès des jeunes débutants :

Phase 1 : l'action

Qu'est-ce que je voulais réaliser ? Sur quoi est-ce que je voulais me concentrer ? Qu'est-ce que je voulais essayer ?

Phase 2 : regard sur l'action passée

Que s'est-il passé au juste ? Qu'est-ce que je voulais ? Qu'est-ce que j'ai fait ? Qu'est-ce que j'ai pensé ? Comment me suis-je senti ? Qu'est-ce que les étudiants voulaient ? Qu'est-ce qu'ils ont fait ? pensé ? ressenti ?

Phase 3 : prise de consciences des principaux aspects de la situation

Quel est le lien entre les réponses aux questions précédentes ? En quoi cela influence-t-il le contexte en entier ? Qu'est-ce que cela signifie pour moi ? Quel est le problème ou la découverte positive ?

Phase 4 : envisager des pistes diverses pour l'action

Quelles sont les solutions ou les façons de tirer parti de ma découverte ? Quels sont les avantages et les désavantages de chaque piste ? Qu'est-ce que je vais faire la prochaine fois ?

Pour amener les futurs et actuels praticiens à se poser ces questions, les formateurs, conseillers ou mentors, doivent détenir certaines compétences comme la capacité d'aider à déceler des expériences utiles, des attitudes d'acceptation, d'empathie et de concrétisation, des habiletés à confronter, à généraliser, à aider sur le champ en rendant explicites les éléments cachés et en suscitant la résolution des problèmes.

Dans cette perspective de réflexion sur l'action et de recherche constante du meilleur produit possible, la formation devrait adopter le modèle de la recherche-action dans lequel des équipes planifient, agissent, observent, évaluent et rajustent. Cette démarche englobe donc la formation et permet de garder bien vivant le principe de la recherche sur le terrain qui sert au praticien et inspire les autres collègues.

Les caractéristiques des formations

- Issues d'une volonté personnelle de l'enseignant.
- Contextualisées, c'est-à-dire en lien avec l'expérience et la réflexion personnelles.
- Greffées sur les acquis antérieurs.
- Aboutissant dans l'action réelle.
- Reposant sur la mise en évidence d'un éventail de pratiques.
- Doublées d'une réflexion systématique sur :
 - * sa pratique ;
 - * sa personne (ses émotions et ses réactions) ;
 - * comment réagir aux sentiments pénibles.
- Suscitant la prise de conscience de son rôle et de son statut.
- Conçues en correspondance étroite avec le contexte d'un établissement et les besoins déclarés et constatés de ses enseignants.
- Faisant appel aux ressources « naturelles » du milieu.

Les formes des formations

1. Une préparation de base avant l'emploi :
 - * préparation disciplinaire ;
 - * préparation pédagogique.
2. Un soutien lors du début de carrière :
 - * comporter un modèle-type soumis à une évaluation continue ;
 - * avec mentorat, ou parrainage, et entraide de groupe.
3. Un plan de formation continue :
 - * avec des activités stimulant les activités d'enrichissement ;
 - * englobant les concepts de « praticien scientifique et réflexif » ;
 - * par des stratégies de formation diversifiées et souples : ateliers informatifs, formations créditées avec suivi ;
 - * répondant tant à des besoins ponctuels qu'à ceux à plus long terme.

Les contenus des formations

- Influencés par l'objectif pour les participants de développer les caractéristiques des enseignants efficaces : génère l'activité intellectuelle chez les élèves, établit un bon rapport interpersonnel et démontre du dévouement.
- Touchant six catégories de fonctions : communiquer, planifier, gérer et encadrer, évaluer, collaborer et innover, faire de la recherche.
- Insistant sur la capacité à collaborer, à s'adapter et à inventer au gré des besoins.
- Soulignant l'importance de la relation vraie à établir avec les jeunes (Caouette, 1998 ; Langevin, 1996).
- À l'étape de l'enrichissement : initiation au mentorat (que les Norvégiens appellent « l'ami critique »).

CONCLUSION

Cela fait plus de vingt ans que l'on discute de formation et de perfectionnement des professeurs du réseau collégial. Des actions ont été réalisées, et pas des moindres, des recommandations ont été produites et des réflexions ont été émises. Il est temps de vraiment instituer un modèle adapté aux besoins des enseignants et des milieux, correspondant aux diverses étapes dans la carrière d'un enseignant. Certains collègues ont déjà entrepris une telle démarche, et c'est tant mieux.

Toute formation doit s'élaborer selon la règle du "juste assez et juste à temps" afin de garder intacts les intérêts des protagonistes. « Juste assez » signifie de ne pas en donner plus que le client en demande afin de ne pas le faire se rebiffer. « Juste à temps » signifie d'offrir des formations aux moments stratégiques, lorsque des situa-

tions problèmes surgissent ou des réformes se profilent à l'horizon. Pour y arriver, des personnes doivent prendre en main le dossier et veiller à créer des minorités actives dans chaque établissement, car ces minorités constituent des ferments d'évolution dans le milieu qui agissent par attractivité et produisent des effets démultiplicateurs.

La formation devrait-elle devenir obligatoire ? À cette délicate question, je répondrais qu'une préparation pédagogique minimale, visant à semer les germes d'une culture professionnelle, devrait être exigée des personnes se destinant à l'enseignement. Par la suite, des incitatifs devraient contribuer à instaurer la formation continue dans toute carrière en enseignement.

En effet, la formation revêt de multiples visages, pour un métier complexe aux multiples facettes, et à cause de cela même, il faut que les enseignants la conçoivent dans une perspective de formation continue, comme ils perçoivent leur propre carrière et comme ils voudraient que leurs étudiants conçoivent leur éducation. Ceci ne constitue qu'une preuve de cohérence entre ce qu'ils prônent et ce qu'ils font.

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : Presses universitaires de France.
- Barbès, P. (1995). Vous avez dit : « intégration théorie-pratique » ? Vraiment ? ou Quand les professeurs retrourent à l'école. *Les actes du 15^e colloque annuel de l'AQPC. Pour s'y retrouver, pour se retrouver. Le renouveau de l'enseignement collégial*, 7, 8, 9 juin 1995.
- Beaulieu, G. (1988). Le perfectionnement des enseignants, vingt après. *Les actes du 7^e colloque annuel de l'AQPC. La pédagogie au collégial 20 ans après*, 3, 4, 5 juin 1987.
- Bourque, G. (1990). Le praticien scientifique. *Actes du 10^e colloque annuel de l'AQPC. Développer ses compétences*, 30, 31 mai et 1^{er} juin 1990.
- Caouette, C. (1998). Se réaliser au cégep. *Pédagogie collégiale*, Vol. 12, n° 1, octobre.
- J. Caraghiaur, J. (1987) Pour ceux qui commencent. *Les actes du 6^e colloque annuel de l'AQPC. Enseigner au cégep*, 4, 5, 6 juin 1986.
- Condamine, A. (1987). Le monde intérieur des enseignants. *Les actes du 6^e colloque annuel de l'AQPC. Enseigner au cégep*, 4, 5, 6 juin 1986.
- Condamine, A. (1988). Le vieillissement professionnel ou comment survivre à l'enseignement. *Les actes du 7^e colloque annuel de l'AQPC. La pédagogie au collégial 20 ans après*, 3, 4, 5 juin 1987.
- De Belleval, Y. (1992). Le vieillissement du personnel enseignant des cégeps : un problème ?, *Actes du 12^e colloque annuel de l'AQPC. Collèges créateurs d'avenir*, 24 au 27 mai 1992.
- De Ketele, J.-M. (1996) La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles. *In* Donnay, J. et Romainville, M. (1996), *Enseigner à l'université un métier qui s'apprend ?* Bruxelles, DeBoeck : 85-112.
- Donnay, J. et Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'université un métier qui s'apprend ?* Bruxelles, DeBoeck.
- Dorais, S., Laliberté, J. (1998). Enseigner au collégial aujourd'hui : le contexte. *Pédagogie collégiale*. Vol. 12, n° 1, octobre.
- Dorais, S. Laliberté, J. (1999). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial, *Pédagogie collégiale*, Vol. 12, n° 3, mars.
- Dreyfus, A. (1996). La formation pédagogique des enseignants universitaires : idéal et réalité. *In* Donnay, J. et Romainville, M. (1996), *Enseigner à l'université un métier qui s'apprend ?* Bruxelles, DeBoeck : 73-84.
- Forcier, P. (1995). Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement. *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale : 74-83.
- Gauthier, C. (1995). La réforme de l'enseignement collégial et la professionnalisation de l'enseignement : enjeux et problèmes. *Les actes du 15^e colloque annuel de l'AQPC. Pour s'y retrouver, pour se retrouver. Le renouveau de l'enseignement collégial*, 7, 8, 9 juin 1995.
- Grégoire, R. (1987). Étude de la pratique professionnelle des enseignants de cégep ou l'autre cégep. *Les actes du 6^e colloque annuel de l'AQPC. Enseigner au cégep*, 4, 5, 6 juin 1986.
- Herbert, G. (1995). Le soutien aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes. *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, Mars 1995 : 14-17.
- Juneau, L. (1990). L'enseignement, une profession : statut, éthique et rôle social. *Actes du 10^e colloque annuel de l'AQPC. Développer ses compétences*, 30, 31 mai et 1^{er} juin 1990.
- Korthagen, F.A., Kessels, J.P.A. (1999) Linking Theory and Practice : Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Research*, vol. 28, n° 2, may : 4-17.
- Langevin, L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*, Montréal. Logiques.
- Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement c'est réussir la relation maître-élève. *Les actes du 16^e colloque de l'AQPC. Moi j'enseigne au collégial*, 5, 6, 7 juin 1996.

- Langevin, L. (1998). *Description du Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur*, UQAM.
- Langevin, L. (1999). *Réflexions sur la formation continue des enseignants*, Exposé au Centre d'auto-formation des enseignants de français, langue seconde (CAP) auprès d'un comité mandaté pour planifier l'implantation des programmes du MEQ dans ce domaine.
- Lebrun, S. (1993). Plan triennal de perfectionnement des enseignantes et enseignants à partir d'un questionnaire d'analyse des besoins, *Actes du 13^e colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement*, 1^{er} au 4 juin 1993.
- Légaré, M. et Turcotte, A-G. (1988). Enseigner au cégep : une vocation ou une « job » ?, *Les actes du 8^e colloque de l'AQPC*, 29, 30, 31 mai 1988, tome II.
- Léveillé, C., Cartier, L. (1995). Formation des professeurs à l'enseignement par compétences : un bilan après trois ans, *Les actes du 15^e colloque annuel de l'AQPC. Pour s'y retrouver, pour se retrouver. Le renouveau de l'enseignement collégial*, 7, 8, 9 juin 1995.
- Malenfant, É. (1992). L'encadrement des enseignants pour une optimisation de la formation collégiale, *Actes du 12^e colloque annuel de l'AQPC. Collèges créateurs d'avenir*, 24 au 27 mai 1992.
- Morin, B. et St-Onge, M. (1987). Conception de l'enseignement : état d'une expérimentation, *Les actes du 8^e colloque annuel de l'AQPC Enseigner au cégep*, 4, 5, 6 juin 1986.
- Paré, A. (1985). Conférence prononcée dans le cadre du colloque de l'AQPC de 1984. *Apprendre au cégep*.
- Poirier-Proulx, L. (1992). La problématique du perfectionnement des enseignantes et enseignants du réseau collégial : rapport d'une étude, *Actes du 12^e colloque annuel de l'AQPC Collèges créateurs d'avenir*, 24 au 27 mai 1992.
- Richard, P. (1993). L'accueil et l'intégration des nouveaux professeurs : proposition d'un programme-type pour les collèges, *Actes du 13^e colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement*, 1^{er} au 4 juin 1993.
- St-Onge, M. (1996). Moi j'enseigne toujours quelques chose, ou l'importance des contenus d'enseignement, *Les actes du 16^e colloque annuel de l'AQPC. Moi j'enseigne au collégial*, 5, 6, 7 juin 1996.
- Tardif, J. (1999). Conférence d'ouverture du 16^e colloque international de l'Association internationale de pédagogie universitaire sous le thème de *Apprendre et enseigner autrement*, tenu du 25 au 28 mars 1999, à l'école des Hautes Études Commerciales, à Montréal.
- Tardif, M. (1996). Le travail enseignant au collégial et la question de la pédagogie : dérive bureaucratique ou enjeu d'une éthique professionnelle ? *Les actes du 16^e colloque annuel de l'AQPC. Moi j'enseigne au collégial*, 5, 6, 7 juin 1996.

Remerciements

C'est vrai qu'on se pose les mêmes questions depuis vingt ans. Mais il a été intéressant de constater qu'on n'a pas toujours les mêmes réponses. On a senti une conviction personnelle pour le moins intense dans la fonction d'enseigner. Vous nous avez servi une capsule dont les effets pédagogiques pourront se faire sentir même après le colloque. Vous n'en étiez pas à votre premier cours, c'est sûr. La capsule nous a aussi permis de faire un survol pour le moins historique sur nos mêmes interrogations.

De 74 à 99, c'est vingt-cinq ans d'écrits célèbres, vingt-cinq ans de questionnement. En fait, l'enseignement, ça semble toujours pareil, mais c'est l'enseignant ou l'enseignante qui doit changer, évoluer à l'intérieur du processus de formation. On constate donc qu'entre la formation et la transformation, il y a beaucoup de colloques, d'écrits, de recherches, de cours, et que c'est un processus continu. En 74, nous étions dans le même bateau, en 99 nous sommes dans la même capsule.

Vous nous avez donné une petite poussée qui nous permettra de faire la navette entre notre bureau, nos élèves et la formation continue nécessaire à l'actualisation de notre métier.

Jean-Eudes Gagnon