

ROGER LARIVIÈRE

**UN OUTIL POUR ÉVALUER LES BESOINS DIFFÉRENCIÉS
DE FORMATION PÉDAGOGIQUE AU NIVEAU COLLÉGIAL:
VALIDATION AU CÉGEP DE LÉVIS-LAUZON**

Essai présenté
à la Faculté des études supérieures
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade de maîtrise en éducation (M. Ed.)

Département de Technologie éducative
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL

MAI 1996

© Roger Larivière 1996





Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

AVANT-PROPOS

Remerciements

Cet essai de maîtrise n'aurait pu être mené à terme sans l'appui et la collaboration de nombreuses personnes.

En premier lieu, mes remerciements s'adressent à mon conseiller de maîtrise, **Robert Brien**, professeur au Département de technologie éducative de l'Université Laval, qui a toujours su me donner de judicieux conseils avec une très grande gentillesse et une disponibilité sans faille.

Je veux également remercier **Richard Bertrand**, professeur au Département de mesure et évaluation, avec lequel ce projet a vu le jour alors que j'étais inscrit à ce programme durant l'année 1994-1995.

Je suis également reconnaissant à plusieurs personnes du Cégep de Lévis-Lauzon: d'abord à **Jean Trudel**, adjoint à la direction des études, qui m'a facilité l'accès aux services pédagogiques; puis à **Nicole Lafleur**, directrice des études et à **Jacques Gagnon**, directeur des ressources humaines, pour leurs conseils lors de l'élaboration de l'outil d'évaluation des besoins de formation; à **Robert Kirouac**, conseiller pédagogique, pour sa collaboration; et finalement, à **Jacques Belleau**, conseiller pédagogique et **Majorie Béland**, technicienne en mesure et évaluation, avec lesquels il a été possible d'établir une très belle complicité pendant le stage réalisé au cours de l'année 1995-1996.

Finalement, je me dois de mentionner que mon épouse, Ginette, et mes quatre enfants, Marianne, Maxim, Charline et Alexis, ont dû subir parfois les désagréments de ce déménagement et ils ont eu à supporter l'impatience d'un père «en phase terminale» de rédaction. Je les remercie d'avoir partagé cette aventure «pédagogique» en famille, et nul doute qu'ils en apprécieront toutes les facettes lors du retour en Abitibi-Témiscamingue. Leur présence m'a été indispensable.

Roger Larivière

Dans le présent document, le générique masculin a été utilisé dans l'unique but d'alléger le

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos: remerciements

Liste des abréviations..... 1

Liste des figures 2

Liste des tableaux 3

INTRODUCTION..... 4

PARTIE A. LA PROBLÉMATIQUE

1. Les cégeps..... 7

1.1. Les fondements historiques de la pratique éducative..... 7

1.1.1. De l'institut au cégep..... 7

1.1.2. En 1970, des améliorations pédagogiques souhaitées..... 9

1.1.3. Après 10 ans, peu de changements 10

1.1.4. Après 25 ans, certaines demandes se font toujours attendre..... 10

1.2. Leur originalité..... 11

2. La pédagogie collégiale..... 13

2.1. Enseigner et éduquer 13

2.1.1. L'enseignement au collégial..... 14

2.1.2. Les différences avec les autres niveaux..... 15

2.2. Les exigences pour enseigner 16

2.2.1. Au Québec..... 16

2.2.2. Ailleurs dans le monde occidental 17

3. Le perfectionnement.....	19
3.1. Les possibilités.....	19
3.1.1. Les paliers de décision: local ou réseau	19
3.1.2. La formation créditée ou non	20
3.2. Évaluation de ce perfectionnement.....	22
4. Une première réforme	24
4.1. La compétence, un concept ambigu	25
4.1.1. Pour les spécialistes de la pédagogie collégiale au Québec	25
4.1.2. Pour quelques spécialistes européens et américains.....	27
4.1.3. La définition de Brien.....	28
4.1.4. Proposition d'un modèle	29
4.1.5. Un problème de niveau de compétence.....	32
4.2. Un changement de paradigme.....	34
4.2.1. Le système.....	35
4.2.2. Les programmes et les cours.....	39
4.2.3. L'enseignement.....	41
4.2.4. L'apprentissage	44
4.3. Les aspects négatifs	46
4.4. Les aspects positifs.....	49

5.	Le besoin d'une formation pédagogique pour se professionnaliser	
5.1.	Les arguments.....	51
5.2.	...en faveur de la professionnalisation	53
6.	La formation souhaitée.....	55
6.1.	Les caractéristiques d'un bon professeur	55
6.2.	Les nouvelles exigences	56
6.2.1.	<i>Les compétences et leurs justifications</i>	<i>57</i>
6.2.2.	<i>Un modèle de professeur compétent.....</i>	<i>60</i>
6.2.3.	<i>La formation initiale et continue</i>	<i>62</i>
6.3.	Un cadre pour la formation continue	63
7.	La justification de l'étude de besoins de formation.....	67
7.1.	Le concept de besoin, tout aussi ambigu.....	67
7.2.	Le modèle utilisé.....	68
7.3.	Les objectifs de l'étude.....	69

PARTIE B. UN OUTIL POUR ÉVALUER LES BESOINS DE FORMATION

8. Le choix de l'outil et sa validation.....71

8.1. L'outil: une méthode mixte71

8.2. Les avantages de la méthode74

8.3. L'échantillon de professeurs75

CONCLUSION.....78

Bibliographie80

Annexe A. Le certificat en enseignement collégial de l'Université Laval

Annexe B. Les énoncés de besoins de formation potentiels

Annexe C. Tableau de compilation des résultats de la TGN

Annexe D. Les règles à suivre pour la TGN

Annexe E. La procédure de votation et le bulletin de vote

Annexe F. Le cadre de formation

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ADMÉE: Association pour le Développement de la Mesure et l'Évaluation en Éducation

AQPC: Association Québécoise de Pédagogie Collégiale

APSQ: Association des Professeurs de Science du Québec

ARC: Association pour la Recherche au Collégial

Cégep: Collège d'enseignement général et professionnel

CSE: Conseil Supérieur de l'Éducation

DIGEC: Direction Générale de l'Enseignement Collégial

NTIC: Nouvelles Technologies de l'Information et des Communications

PAREA: Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage

PDEA: Politique Départementale de l'Évaluation des Apprentissages

PIEA: Politique Institutionnelle de l'Évaluation des Apprentissages

REC: Régime des Études Collégiales

TGN: Technique du Groupe Nominal

LISTE DES FIGURES

1. Le cégep en 1967	8
2. Le système scolaire québécois en 1967	11
3. La compétence en puissance et le problème.....	29
4. La compétence en acte ou l'exécution	30
5. Production d'une solution	30
6. Régulation de la performance.....	31
7. Dérivation de la formation et de la réussite au collégial.....	33
8. Les activités professionnelles de l'enseignant	57
9. Les préalables à l'étude de besoins	67

LISTE DES TABLEAUX

1. Comparaison entre les exigences au sujet de la formation pédagogique.....	18
2. Définitions de la compétence par des spécialistes québécois.....	26
3. Définitions de la compétence par des spécialistes européens	27
4. Le changement de paradigme au niveau du système.....	38
5. Le changement de paradigme au niveau des programmes et des cours	40
6. Le changement de paradigme dans l'enseignement.....	43
6. Le changement de paradigme et l'apprentissage.....	45
7. Le professeur compétent	61
8. L'échantillonnage: nombre de professeurs par groupes et sous-groupes	75

Nous travaillons au plan de l'éternité car on ne sait où s'arrête exactement notre influence.

Henry Adams

INTRODUCTION

Les cégeps étaient créés en 1967 pour répondre au besoin de démocratisation de l'éducation au Québec. Même si ce nouveau niveau d'éducation avait aussi comme objectif de favoriser l'amélioration de la qualité de l'enseignement, ce n'est pas en ouvrant «plus de portes», en rendant l'école plus égalitaire, que tous les professeurs ont répondu avec empressement à ce souhait.

Ce malaise concernant l'enseignement semble persister encore aujourd'hui, même si des demandes répétées ont été faites afin de corriger la situation. Avec le renouveau de 1993, nous assistions à un changement majeur et celui-ci imposait de façon encore plus marquée une nouvelle façon d'enseigner. Ceci n'était pas sans ébranler un certain nombre de professeurs, comme le signalait Guay (1995) récemment.

En fait, les professeurs de cégep ont toujours été des spécialistes de discipline. De plus, le problème relié à la formation pédagogique n'a jamais existé avec la même intensité aux niveaux primaire et secondaire, puisque cette formation semblait aller de soi; il existe d'ailleurs «un lieu» pour authentifier les professeurs de ces deux niveaux. On a aussi beaucoup écrit sur la formation pédagogique à ces niveaux, mais très peu sur le niveau collégial.

De plus, ce problème n'a pas la même acuité dans tous les cégeps, ni même à l'intérieur d'un même cégep: certains professeurs ont eu un accès plus direct au perfectionnement autant pédagogique que disciplinaire alors que d'autres en étaient plus éloignés. En plus de l'accès, il semble y avoir d'autres problèmes reliés à la formation pédagogique, soient: sa qualité, son financement, les crédits accordés et l'encouragement (Poirier-Proulx, 1991).

Puisqu'il y a un problème qui persiste, nous tenterons de définir le plus clairement possible la situation actuelle et la situation désirée, de façon à en arriver à des solutions les plus justes

possibles. La question que nous nous posons et à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante: **quelle formation pédagogique faudrait-il posséder pour enseigner au cégep maintenant?** Par formation pédagogique, nous entendons de façon très élargie, tout ce qui rend les interventions pédagogiques plus efficaces et qui n'est pas à proprement parler «disciplinaire».

Dans un premier temps, nous verrons comment l'absence de formation pédagogique obligatoire est problématique depuis la création de ce niveau d'enseignement qui semble unique en Amérique du Nord.

Dans un deuxième temps, nous tenterons de caractériser la pédagogie collégiale en faisant ressortir les exigences pour enseigner à ce niveau et en reliant la situation actuelle aux diverses possibilités de perfectionnement; nous verrons si nous sommes si différents de nos voisins.

Dans un troisième temps, nous exposerons les principaux enjeux de la réforme de 1993, en tentant de démontrer les effets de ce changement majeur sur l'acte pédagogique. Après une critique de cette réforme, nous ferons des liens entre la formation pédagogique qui pourrait être exigée et la professionnalisation du métier d'enseignant.

Puis nous donnerons une image du professeur «idéal» de cégep, en tenant compte des nouvelles exigences de la réforme; nous en arriverons à déterminer les compétences à développer pour enseigner, avant et après l'embauche.

Finalement, après avoir justifié l'étude de besoins de formation pédagogique, nous proposerons un outil validé permettant de recueillir les informations pertinentes. La méthode utilisée pourrait permettre à toute institution qui le souhaite, de développer un programme de formation adapté ou d'améliorer celui existant.

PARTIE A.

LA PROBLÉMATIQUE

1. LES CÉGEPS

L'absence de formation pédagogique pour les professeurs de niveau collégial s'expliquerait d'abord par la hâte de mettre en place le nouveau système. À cette **nouveauté** dans le système d'enseignement québécois, s'accroche également l'étiquette d'**originalité**.

1.1. Les fondements historiques de la pratique éducative ¹.

Dans ce chapitre, nous verrons comment l'absence de formation pédagogique prend racine dans l'histoire de l'institution elle-même.

1.1.1. De l'institut au cégep

Le réseau collégial a été créé officiellement le 29 juin 1967, suite aux recommandations contenues dans le Rapport Parent; celui-ci a fait suite à une vaste évaluation du système scolaire québécois étalée de 1961 à 1966, appelée «Commission royale d'enquête». D'ailleurs, en 1961, Pierre Angers écrivait que «le changement perpétuel était devenu une condition permanente et l'enseignement supérieur était le lieu privilégié où se joue le destin d'une nation» (Angers, 1961:11). Ainsi, l'éducation se devait d'être la locomotive de la Révolution tranquille.

C'est aussi à cette période que le ministère de l'Éducation est créé (1964); jusque-là, le champ d'action en éducation était réservé à l'Assemblée des évêques. C'est un premier pas vers la laïcisation et donc vers un autre grand bouleversement en éducation.

Le nouveau Ministère de l'éducation endossait une des recommandations du rapport Parent et la création d'un cycle autonome d'études pré-universitaires et professionnelles, distinct de celui du secondaire et de l'université, est recommandée: c'est l'**institut**. Mais les instituts changent rapidement d'appellation et deviennent des **collèges d'enseignement général et professionnel**, appelés communément «cégeps». Les finalités retenues pour ce niveau étaient:

¹. Paul-Émile Gingras (1992) et Denise Barbeau (1992) ont été les principaux auteurs consultés pour rédiger cette section (1.1.).

Parfaire et confirmer la formation générale de l'étudiant au moyen de certaines disciplines de synthèse comme les lettres et la philosophie; permettre ensuite à l'étudiant d'amorcer ou de compléter sa formation professionnelle.

Ainsi, les cégeps devaient préparer à l'université et au marché du travail.

En 1967, douze institutions de niveau collégial étaient ouvertes sur le territoire québécois, la plupart du temps, dans les mêmes bâtiments que ceux occupés pour dispenser la «formation classique». Ces ouvertures n'étaient pas sans soulever quelques querelles de clochers!

Mais comment s'est faite la transition pour tous ces étudiants qui étaient rendus aptes à devenir des cégépiens et qui étaient soit au secteur public (12e année), soit au secteur privé (belles-lettres, cours classique)?

Les étudiants d'alors inscrits au niveau de *rhétorique* ont la possibilité de terminer leurs huit années d'études classiques avant d'obtenir leur baccalauréat ès arts conduisant à l'université. Cependant, ceux qui ont terminé le niveau de *belles-lettres* ont accès directement à ces nouvelles institutions et sauvent ainsi une année d'étude, par rapport aux études classiques traditionnelles (8 ans). Ils vont joindre ceux qui sortent de la 12e année du secteur public, tel que le montre la figure 1.

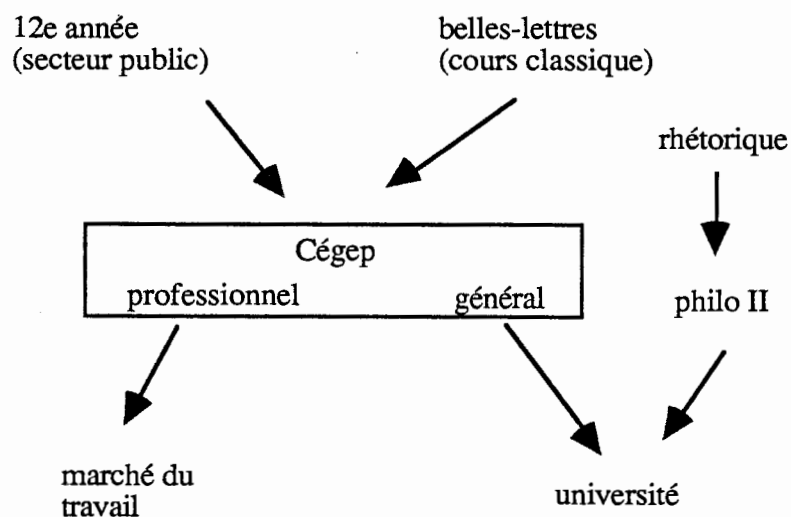


Fig. 1. Le cégep en 1967.

Cette transformation du réseau scolaire québécois répondait à plusieurs besoins:

- croissance de la population à scolariser;
- démocratisation de l'accessibilité;
- uniformisation des pratiques d'enseignement et leur amélioration;
- exigences liées au progrès scientifique et économique.

Le système scolaire de l'époque, avec ses structures, ses ressources humaines et financières ne pouvait répondre adéquatement à toutes ces exigences; on manquait de maîtres qualifiés et d'établissements.

À ce moment, il est recommandé que les études collégiales ne soient pas destinées à préparer à tel emploi particulier, à telle faculté universitaire, mais plutôt à un monde technique mobile ou à un groupe de facultés. En plus, comme le rapporte Gingras (1992:23) «il fallait éviter que l'horaire hebdomadaire de l'élève soit entièrement occupé par l'enseignement magistral. Qu'il s'agisse des matières de formation générale ou des matières de concentration, 40% du temps que l'élève passerait dans l'institution devrait être affecté à des travaux personnels.».

Finalement, le Ministère se réservait la sanction des études et le droit d'administrer des examens de contrôle. On voulait axer l'enseignement sur l'élève alors qu'il était centré depuis 100 ans sur le savoir.

1.1.2. En 1970, des améliorations pédagogiques souhaitées

En février 1970, un premier colloque est organisé par la Fédération des Cégeps portant sur «Le développement des cégeps dans la société québécoise», et l'un des thèmes traitait de la dimension «enseignement au Cégep»; on y soulignait l'importance de créer une **pédagogie collégiale** et des services adéquats de soutien.

Puis en 1975, le Rapport Nadeau reprochait à la pédagogie son caractère plutôt traditionnel et il recommandait un meilleur équilibre entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique (Barbeau, 1992). Les auteurs concluaient qu'il y avait échec dans l'intégration des secteurs général et professionnel.

Pour tenter d'améliorer la situation, les **modules** étaient créés; ceux-ci devaient favoriser la concertation entre les professeurs des différentes disciplines oeuvrant pour et avec les

étudiants. Ce mode de fonctionnement était révolutionnaire pour l'époque et on passait de la discipline à l'approche programme en quelque sorte (Barbeau, 1992). Les modules n'ont été toutefois que de courte durée à cause des nombreuses contraintes d'application.

Enfin, la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC) publiait la même année le rapport GTX dans lequel elle prônait le **perfectionnement** du personnel. Malheureusement, les rapports Nadeau et GTX ont été mis aux oubliettes.

1.1.3. Après 10 ans, peu de changements

En 1978, pour souligner le 10^e anniversaire des cégeps, le gouvernement publie son livre blanc sur les cégeps «Les collèges du Québec, nouvelle étape», dans lequel les auteurs signalent la **piètre qualité de l'enseignement** et que le perfectionnement pédagogique des professeurs pourrait avoir une influence positive sur la formation des étudiants (Barbeau, 1992); il est recommandé d'accorder une attention toute particulière à celle-ci.

Puis en 1979, la loi des collèges est modifiée et une nouvelle structure est créée: le Conseil des collèges. Celui-ci avait comme mandat de donner des avis au ministre, entre autre sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.

En 1985, le Conseil publiait le rapport «Le cégep de demain» dans lequel il est écrit que «les **défis** du système collégial sont essentiellement d'**ordre pédagogique**» (CSE, 1990:33). Le Conseil poursuivait en disant qu'il fallait «assurer aux étudiants une formation intégrée et fondamentale et faire de la recherche pour une pédagogie adaptée, en complémentarité avec ce qui se fait dans les universités» (CSE, 1990:60).

1.1.4. Après 25 ans, certaines demandes se font toujours attendre

En 1992, lors du 25^e anniversaire des Cégeps, tout est remis en cause. Mme Lucienne Robillard, ministre de l'enseignement supérieur et de la science, a tenu une commission parlementaire à l'automne, afin de susciter un débat de fond sur la question de l'enseignement collégial. Plus de 200 groupes ou organismes ont exprimé leur opinion (Laliberté et Plante, 1993). Il faudrait remarquer que, même si la recherche pédagogique était toujours en plein essor dans les cégeps, **les règles du jeu n'avaient guère changé** dans ces maisons d'enseignement qui se voulaient uniques.

Malgré des avis, des recommandations et de nouvelles structures, les changements souhaités semblaient trop lents à se produire. Ce renouveau a eu un effet «troublant» parmi les enseignants comme nous le verrons plus loin.

1.2. Leur originalité

En acceptant la recommandation du rapport Parent en 1966, le Ministère de l'éducation voulait répondre à plusieurs impératifs tel que mentionnés précédemment. Le Québec voulait sans doute par là signifier son originalité, son caractère distinct, pour reprendre un terme à la mode. Mais que sont vraiment les cégeps?

Les cégeps sont des maisons d'enseignement **publiques**. Ils offrent les deux années de formation menant à des programmes universitaires; ils offrent aussi les trois années de formation professionnelle dans plusieurs dizaines de programmes menant directement au marché du travail et pour certains, à l'université.

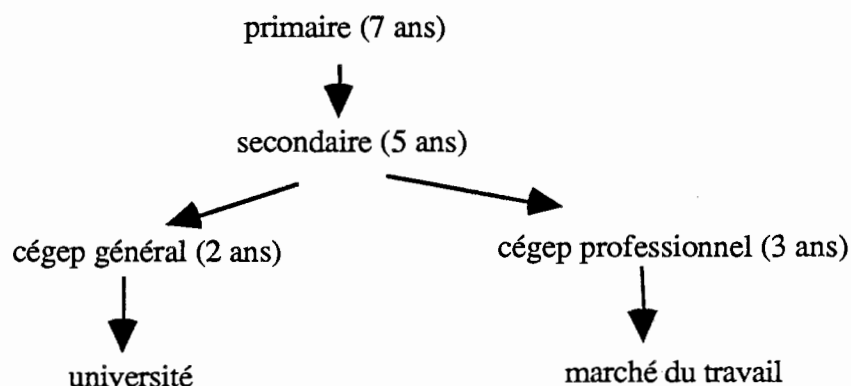


Fig. 2. Le système scolaire québécois public en 1967.

De plus, ce niveau **post-secondaire** et **gratuit** pour les étudiants, fait suite à un premier cycle d'études obligatoire: le primaire et le secondaire. Le niveau collégial est distinct et autonome dans ses structures et devrait être complémentaire aux autres niveaux dans la poursuite d'une mission commune d'enseignement supérieure (CSE, 1988). Laliberté et Plante (1993) croient que les cégeps résument bien certains traits du *Junior College* et du *Community College* nord-américains. Voici une représentation (Fig. 2) du système scolaire québécois public en 1967.

Il est à noter qu'au moment de la création des cégeps, le niveau de «maternelle publique» était inexistant; de plus, le niveau primaire comptait sept années alors que le niveau secondaire (scientifique, général, commercial ou de métiers) en comptait cinq. À cette époque, après la 12^e année, on pouvait aller directement à l'université (avec une propédeutique dans certains cas), dans les écoles techniques ou sur le marché du travail.

Ces considérations historiques nous semblent justifiées, puisque certains croient encore que les cégeps sont une erreur historique et que l'on devrait retourner au système scolaire qui prévalait avant 1967. Faudrait-il croire que l'erreur serait moins grande si le souhait concernant l'amélioration de la pédagogie s'était réalisé?

2. LA PÉDAGOGIE COLLÉGIALE

Nous avons tenté de démontrer qu'historiquement les cégeps ont été mis sur pied pour répondre à plusieurs besoins, mais le plus important nous semble l'accessibilité. Dans le chapitre qui suit, nous nous questionnerons d'abord sur les concepts *enseigner* et *éduquer*; puis nous verrons si la pédagogie collégiale est tout aussi originale et si elle a évolué depuis 1967. Enfin, nous verrons quelles sont les exigences «administratives» pour enseigner à ce niveau en les comparant avec ce qui se fait ailleurs dans certaines parties du monde occidental et plus particulièrement chez nos voisins.

2.1. Enseigner et éduquer

Si nous reprenons les propos de Develay (1994) pour tenter de voir le rôle du pédagogue dans l'éducation de l'élève, nous verrons qu'éduquer et enseigner sont devenus de très proches parents, sinon des synonymes. Cependant à l'origine, ces deux concepts avaient des significations fort différentes.

Dans l'Antiquité, le pédagogue, l'esclave, était celui qui conduisait l'élève aux maîtres (les enseignants), donc aux savoirs. Le pédagogue **éduquait**, **il choisissait ce qui était le mieux pour l'élève**. D'ailleurs, si nous référons à l'étymologie du terme «éducation», celui-ci provient de *educatio*, qui tire son origine de *educare* = nourrir et de *educere* = conduire, diriger. C'est dire qu'«éduquer intéresse à la fois l'esprit et le corps» (Develay, 1994:62). De plus, éduquer devint un **acte éthique**, parce que le pédagogue se questionnait sur les valeurs à transmettre à l'élève.

Dans cette logique, *l'enseignement est donc un moyen au service de l'éducation*, qui est une fin. Cependant au fil du temps, le professeur est devenu à la fois pédagogue et maître, soit celui qui «choisissait» et qui «savait».

Enseigner est devenu également un service public, un acte salarié dont la mission est déterminée par la société à laquelle il faut rendre des comptes; on parle alors d'*imputabilité*. L'enseignant doit donc vivre dans un paradoxe puisque le but de l'éducation est d'assurer la continuité culturelle plutôt que de provoquer des changements culturels (Lapointe, 1992). Ce phénomène est à l'origine de certaines malaises, comme nous le signalions en introduction.

Nous venons de clarifier deux concepts importants: enseigner et éduquer. Parlons maintenant de la spécificité de l'enseignement au niveau collégial.

2.1.1. L'enseignement au collégial.

Quand on parle d'enseignement au niveau collégial, le terme fait référence d'abord à deux choses distinctes et complémentaires, à savoir: la tâche et la charge de travail. Ces deux concepts sont définis dans la Convention collective de travail.

Nous parlons d'abord de la **tâche** qui peut se résumer par un ensemble d'activités: il y a l'enseignement et la disponibilité à l'institution pendant 10 mois, à raison de 32 heures et demie par semaine. À celles-ci **peuvent s'ajouter**: la recherche, l'**innovation pédagogique**, l'encadrement des élèves, le recyclage, les activités dans les centres spécialisés, le **ressourcement ou la mise à jour**, les **stages et activités en milieu de travail** (Convention collective, art. 8-1.02, 1985).

De plus, la Convention spécifie d'autres activités inhérentes à l'enseignement qui sont: la préparation de plans d'étude, la préparation de cours, de laboratoires ou de stages, la prestation de cours, de laboratoires ou de stages, l'adaptation, les rencontres avec les élèves, la préparation, la surveillance et la correction d'examens, la révision de la correction demandée par les élèves, les journées pédagogiques, les rencontres départementales et les échanges pédagogiques.

La **charge de travail** (Art. 8-6.00) quant à elle, est exprimée en unités dont le maximum est de 88, réparties sur les deux sessions. Elle réfère à une formule mathématique «conventionnée», tenant compte du nombre d'heures de préparations différentes, du nombre d'étudiants par groupe, du nombre de fois que le cours est répété dans une semaine, de l'encadrement de stages, de la coordination départementale et du temps de déplacement, s'il y a lieu. Bref, la charge individuelle de travail (c.i.) **résume par un chiffre** toutes les activités permettant au professeur de justifier son salaire; et c'est à l'aide de ce chiffre que se compare l'équivalence des charges entre les professeurs.

Cependant, au delà de ces considérations, nous croyons qu'enseigner au collégial réfère à quelque chose de beaucoup plus complexe, difficile et exigeant (AQPC, 1995; Régnauld, 1994). Même si certaines parties de la tâche d'enseignement nous intéressent davantage dans le présent travail, il n'en est pas toujours tenu compte dans la pratique: comme la mise à jour

et le perfectionnement, parce ces activités ne sont pas comptabilisées dans la charge individuelle et qu'elles sont laissées à la discrétion et à la bonne volonté de l'enseignant.

À cet effet, il faudrait mentionner que le **salaire** d'un enseignant de niveau collégial est déterminé par deux critères: la **scolarité** et l'**expérience**. Il n'y a donc actuellement aucun incitatif à mieux performer: les salaires augmentent avec le temps et non avec la qualité de l'enseignement ou des apprentissages des élèves.

Les enseignants ont trop longtemps été considérés comme des réservoirs de savoirs disciplinaires plutôt que comme des «éducateurs». C'est sans doute la raison pour laquelle les professeurs de niveau collégial se retrouvent souvent assis entre deux chaises.

2.1.2. Les différences avec les autres niveaux

Enseigner au niveau collégial comporte quelques différences d'avec les autres niveaux. Par contre, cet enseignement a dû s'adapter à un nouveau contexte.

D'abord, le professeur de cégep enseigne la **discipline de son choix** contrairement aux professeurs des niveaux primaire et secondaire. Puis il n'est **pas tenu de faire de la recherche**, contrairement aux universitaires; et s'il en fait, c'est sur une base volontaire, celle-ci étant souvent de moindre envergure.

L'acte pédagogique du niveau collégial se distingue surtout par les caractéristiques de la **population étudiante**, même si les objets, les contenus et l'environnement diffèrent aussi (Proulx, 1993). Les professeurs ont affaire à des jeunes en transition et non à des adultes; ces jeunes ne forment plus des groupes homogènes comme en 1967. Morand (1990) nous donne les principales caractéristiques des étudiants de niveau collégial et nous en citerons quelques-unes:

- communique peu ses états affectifs internes;
- manque de confiance en lui-même, peu de discipline personnelle;
- peu outillé pour maîtriser les concepts abstraits;
- curieux avec des visées utilitaires et pragmatiques;
- sensible à l'échec et à la réussite scolaire;
- actif et motivé à apprendre quand il se sent concerné;
- préfère comprendre plutôt que mémoriser.

Ces caractéristiques nous semblent très importantes et elles devraient orienter de façon marquée l'acte pédagogique dirigé vers des individus dont le développement est inachevé alors qu'on a tendance à croire le contraire habituellement.

Le CSE (1990) signalait que «reconnaître le caractère réflexif, complet, interactif et professionnel de cet acte qui vise les apprentissages et le développement des personnes, c'est reconnaître du même coup son caractère distinct». Est-ce dire qu'il faut une formation spéciale pour ce type d'emploi?

2.2. Les exigences pour enseigner

Historiquement et à cause de l'urgence de la situation, nous avons constaté que les professeurs de niveau collégial ont pu se satisfaire d'une formation disciplinaire pour assumer leur tâche. Ceci serait toujours vrai au Québec. Mais qu'en est-il ailleurs?

2.2.1. Au Québec

En 1967 et dans les années qui ont suivi, les besoins en enseignants étaient très élevés. Pour y répondre, le Ministère a fait appel aux professeurs qui étaient déjà au secteur technique (collèges techniques et écoles de métier) ou à ceux qui enseignaient au cours classique; **80% d'entre eux n'ont pas de formation pédagogique** (Gingras, 1993:5).

De plus, pour compenser le manque d'enseignants, le Ministère a fait appel à de l'aide extérieure. Des demandes ont été adressées, entre autre, à des «coopérants francophones», principalement ceux de la France; un certain nombre de ces coopérants ont choisi de venir enseigner au Québec en alternative au «service militaire». Bon nombre d'entre eux sont retournés dans leur pays après leur unique année «de loyaux services».

À cause de cet état **d'urgence**, une formation disciplinaire de niveau baccalauréat ou l'équivalent était jugée suffisante pour les professeurs du secteur général, alors que ceux qui enseignaient au secteur professionnel n'offraient souvent qu'un cours de «métier» et un certain nombre d'années d'enseignement au niveau secondaire.

Ainsi le règlement numéro 4 (disposition ministérielle), obligeant les professeurs des niveaux primaire et du secondaire à une formation pédagogique, ne s'est jamais appliqué au niveau collégial (Poirier-Proulx, 1991). Nous pourrions penser que si les exigences pédagogiques à

l'embauche étaient nulles, l'accent pourrait être mis sur la formation continue, mais tel n'était pas le cas.

Toutefois, au fil des années, les exigences à l'embauche ont été haussées; en effet, il devint possible d'engager des diplômés universitaires du 1er cycle pour enseigner dans les programmes professionnels.

De plus, les inscriptions ont saturé au niveau collégial et ceci a obligé les nombreux candidats à l'enseignement à obtenir un diplôme de 2e cycle, voire de 3e cycle avant de se présenter aux entrevues de sélection. Malgré une très bonne formation disciplinaire, les exigences administratives concernant la formation pédagogique se feraient encore attendre. Et qu'en est-il ailleurs?

2.2.2. Ailleurs dans le monde occidental

Nous comparerons (Tableau 1) maintenant la situation du Québec, par rapport à celle de quelques provinces ou pays industrialisés, en tenant compte des mêmes niveaux de formation. D'abord, nous irons chez nos voisins immédiats, l'Ontario, le Nouveau-Brunswick et les États-Unis; par la suite, nous irons en France².

Rappelons qu'au Québec, les exigences administratives à l'embauche concernant la formation pédagogique seraient nulles actuellement, même si, dans les faits, les candidats aux entrevues de sélection doivent démontrer des habiletés de pédagogues ou afficher certaines compétences pédagogiques dans leur curriculum vitae.

Au Nouveau-Brunswick, les nouveaux enseignants de ce niveau peuvent ne pas avoir de formation initiale en pédagogie; cependant, ils doivent s'engager à en prendre pendant la période de probation.

Aux États-Unis et en Ontario, les exigences sont semblables à celles qu'on retrouve au Nouveau-Brunswick, sauf que le nouvel enseignant n'est pas tenu d'aller chercher une formation en pédagogie; les exigences sont donc semblables à celles du Québec ou encore à celles des professeurs d'université.

². Informations recueillies au moyen de communications orales.

	Québec	Canada anglais		USA	France
		N.B.	Ontario		
appellation	pré-universitaire	université	université	université	baccalauréat (fin) université (début)
	technique	collège	collège	collège	écoles techniques
formation pédagogique exigée	nil	en cours d'emploi (début)	nil	nil	avant l'embauche (bacc.)

Tableau 1. Comparaison entre les exigences au sujet de la formation pédagogique.

En France, le niveau collégial pourrait correspondre à la dernière année du baccalauréat et à la première année d'université (pour le pré-universitaire) ou encore aux écoles techniques, et dans ce dernier cas, on exige une formation pédagogique pour enseigner. Cependant, ces deux types de formations ne se retrouvent pas dans les mêmes bâtiments.

En résumé, les professeurs de cégep ne semblent pas faire bande à part dans le monde occidental; même si la formation disciplinaire apparaît encore légale et suffisante, les candidats aux entrevues de sélection doivent maintenant se présenter très souvent avec un diplôme de niveau maîtrise et des compétences réelles ou «sur papier» en pédagogie. Et aussitôt embauchés, bon nombre d'entre eux n'hésitent pas à s'inscrire à des activités de perfectionnement pédagogique.

3. LE PERFECTIONNEMENT

Même si les activités de perfectionnement pédagogique ne sont pas obligatoires, il arrive fréquemment que les enseignants doivent y recourir, soit pour rendre leur travail plus satisfaisant (et une hausse de salaire en est un critère) ou soit pour s'adapter à un changement de programme. Nous verrons quelles sont les possibilités de perfectionnement en jetant par la suite un regard critique sur la plus utilisée par les enseignants.

3.1. Les possibilités

Actuellement, dans tous les cégeps, des possibilités de perfectionnement pédagogique sont présentes. Le Conseil des collèges (1990), dans son «Avis sur le perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial», donnait cette définition du *perfectionnement*, que nous pouvons adopter pour le secteur pré-universitaire:

...le perfectionnement comprend l'ensemble des activités qui visent à favoriser:

-l'approfondissement des connaissances, des compétences et des habiletés permettant une meilleure réalisation des tâches reliées à l'exercice de l'enseignement;

-l'acquisition de connaissances nouvelles liées à l'évolution des disciplines et des spécialisations et aux variations des clientèles;

-la mise à jour reliée à l'évolution technologique.

Ainsi le perfectionnement peut viser plusieurs champs: pédagogiques, disciplinaire, technologique ou personnel (Conseil des collèges, 1990). Pour les besoins du présent travail, nous ne considérerons que les besoins pédagogiques. Ce perfectionnement est soumis à deux paliers de décision différents, ce qui ne facilite pas la tâche des professeurs qui souhaitent se perfectionner.

3.1.1. Les paliers de décision: le local et le réseau

Pour satisfaire les besoins de perfectionnement pédagogique, il y a deux paliers de décision: le niveau «local» et le niveau «réseau collégial». Ces deux paliers sont autonomes; chacun gère un budget et détermine son mode de fonctionnement (Poirier-Proulx, 1991).

Au niveau **local**, le programme de perfectionnement est géré par un comité élu en assemblée syndicale et qui est doté d'une politique locale de perfectionnement. Il va sans dire que les pratiques sont variées dans le réseau et que ces comités gèrent davantage les budgets disponibles plutôt que le développement organisationnel du perfectionnement (Poirier-Proulx, 1991). Il n'y aurait donc pas dans chacun des cégeps, une structure qui a une vision élargie du perfectionnement.

Au niveau du **réseau collégial**, c'est une instance «perfectionnement» de la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC) et un comité mixte sur le perfectionnement (Fédération des cégeps et DIGEC) qui gèrent les quatre programmes:

- perfectionnement collectif (secteurs général et professionnel);
- adaptation aux technologies et aux programmes d'études (secteurs général et professionnel);
- stages en entreprises (secteur professionnel);
- recyclage, pour les professeurs mis en disponibilité.

Pour tous ces programmes, les priorités sont établies en fonction des révisions de programmes et de l'évolution technologique.

3.1.2. La formation créditée ou non

Le perfectionnement qu'un professeur est susceptible d'acquérir peut être soit crédité et conduire à une augmentation de salaire, ou soit non crédité et donc non-officiellement reconnu.

Dans les **activités créditées** touchant la pédagogie, on retrouve:

- les programmes **Performa** (certificat de 1e cycle, diplôme et maîtrise générale de 2e cycle) de l'Université de Sherbrooke.

Le programme Performa est né en 1973 du besoin de créer une pédagogie collégiale, à cause de l'orientation de la formation des maîtres au Ministère de l'éducation et dans les universités, et de la demande de *L'expérience globale* au cégep de Sherbrooke : c'est un premier partenariat. Ce programme voulait offrir un moyen de perfectionnement aux adultes, en cours

d'emploi; ce perfectionnement serait présent sur les lieux de travail et favoriserait un cheminement individuel.

Performa visait ainsi à professionnaliser le métier d'enseignant et à aider le développement institutionnel (Gingras, 1993). Tous les cégeps n'y ont pas adhéré en même temps, mais en 1991, 42 institutions collégiales y avaient déjà adhéré et actuellement il y en aurait 46, mais plusieurs remettent en question leur adhésion à ce programme.

- des **programmes universitaires** en pédagogie dont le seul offert aux professeurs de cégep est le certificat en enseignement collégial de l'Université Laval (Annexe A). Ce certificat est un programme de 1^e cycle de 30 crédits, comprenant 2 stages (6 crédits) dans un cégep. Il est peu utilisé par les professeurs de cégep et il est en révision cette année (1996).

Dans les activités **non créditées**, ne conduisant pas à une hausse de salaire, on retrouve:

- les programmes gouvernementaux;
- les activités offertes par les associations professionnelles et par les divers milieux de travail;
- les colloques , les séminaires, les ateliers, etc.

Outre ces programmes de perfectionnement, il existe dans le réseau collégial d'autres possibilités toutes aussi intéressantes pour répondre aux besoins de formation pédagogique. À ce chapitre, il faut d'abord mentionner l'**Association Québécoise de Pédagogie Collégiale (AQPC)**.

L'AQPC est un groupe d'intervenants pédagogiques de niveau collégial, mis sur pied en 1981 pour alimenter la réflexion sur la pédagogie collégiale et promouvoir le développement pédagogique dans le réseau collégial québécois. L'AQPC organise un colloque à chaque année; elle publie la revue *Pédagogie collégiale* depuis 1987, des bulletins et des ouvrages pédagogiques tels que *Enseigner au collégial*.

Une autre association reliée au monde collégial offre des ateliers de formation portant sur la recherche et tient un colloque annuellement: c'est l'Association pour la recherche au collégial (ARC) fondée il y a 8 ans.

Il y a aussi le Centre d'études et de développement et d'animation pédagogique, créé en 1993, qui offre des conférences ainsi que des stages pour le personnel enseignant. Le Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage (PAREA), de son côté sert à la production de matériel didactique.

Depuis peu, l'Association des professeurs de sciences du Québec (APSQ) offre aussi quelques activités de perfectionnement pour les professeurs de niveau collégial. Elle accorde une place de plus en plus importante à des sujets d'actualité lors de ses colloques annuels.

En terminant, il ne faudrait pas oublier le travail réalisé par les **conseillers pédagogiques**, comme apport important à la pédagogie.

Comme nous pouvons le constater, les perfectionnements ne semblent pas d'égale valeur ou également accessibles, qu'ils soient crédités ou non.

3.2. Évaluation de ce perfectionnement

Nous évaluerons maintenant le perfectionnement offert par le programme Performa de l'Université de Sherbrooke, étant donné qu'il semble être le programme le plus utilisé par les professeurs du réseau. À cet effet, le CSE (1995b) signalait qu'il était assez surprenant de constater le peu d'engagement des universités par rapport à l'ensemble de la réalité collégiale. Le Conseil mentionnait aussi que d'importants virages devaient être pris à cet égard, d'autant plus que les programmes universitaires ne sont aucunement adaptés aux besoins du niveau collégial.

Lapointe (1992:88), en faisant une analyse rapide des programmes de formation et de perfectionnement implantés dans les universités québécoises, faisait ressortir un problème similaire: «il est facile de constater le nombre fantastique de cours orientés vers l'étude et l'application des méthodes et des moyens d'enseignement i.e. les *comment enseigner*; quant aux cours dont l'objet consiste à réfléchir sur les *quoi enseigner*, ils se font très rares».

Au cégep de Lévis-Lauzon, le programme Performa a été évalué (Kirouac, 1989) pour la période couvrant l'hiver 85 à l'hiver 89. Il en est ressorti une certaine satisfaction et l'atout majeur était au niveau des échanges interdisciplinaires. Ces résultats confirmaient ceux en provenance de l'étude de Barbeau et Laliberté (1986) au cégep de Bois-de-Boulogne.

L'étude menée par Lise Poirier-Proulx (1991:40-44) portant sur le perfectionnement du secteur professionnel révélait que «les enseignants sont aussi satisfaits des activités offertes par Performa(...) malgré certaines difficultés inhérentes à leur organisation et les exigences qu'il comporte (...); c'est la seule façon de rejoindre les enseignants des régions éloignées». Dans cette même étude, l'auteure mentionnait les principales difficultés rencontrées chez les enseignants pour se perfectionner; ces informations ont été recueillies auprès des répondants locaux de Performa, le plus souvent des conseillers pédagogiques:

- lourdeur de la tâche;
- absence de planification du perfectionnement lors de changements technologiques importants ou de programmes;
- ressources financières insuffisantes;
- manque de formateurs spécialisés;
- difficulté d'organiser des groupes d'enseignants ayant les mêmes besoins et les mêmes intérêts.

Il faudrait mentionner que ces difficultés sont accentuées lors de l'éloignement des grands centres, alors que le perfectionnement est dépendant de la disponibilité des formateurs; ceci veut dire que les activités se tiennent très souvent pendant les fins de semaine.

Nous venons de constater que le malaise signalé au sujet du perfectionnement pédagogique dans l'introduction est réellement présent et qu'il serait souhaitable d'apporter des changements importants au système en entier; c'est ce qui s'est produit lors de la première grande réforme de l'enseignement collégial en 1993.

4. UNE PREMIÈRE RÉFORME

En juillet 1993, «la cloche a sonné» pour les cégeps comme «si la récréation avait assez duré». Même si le système d'éducation était interpellé globalement, le niveau collégial se retrouvait au banc des accusés: c'est ainsi que de nombreux enseignants ont saisi l'impact du changement proposé.

En fait, tel que nous l'avons déjà mentionné, les cégeps avaient fait l'objet de nombreuses critiques, parfois très acerbes: certains souhaitaient tout simplement leur démantèlement pour en confier des parties soit à l'université (le pré-universitaire), soit à l'école secondaire (le professionnel).

Malgré ces divergences, le gouvernement du Québec a décidé de conserver ce niveau d'enseignement, **en imposant** des transformations substantielles. C'est la raison pour laquelle, on parle aussi de «renouveau».

Ce renouveau, étiqueté d'«approche par compétences», prend en fait sa source au Québec dans la méthode utilisée pour la révision des programmes de formation professionnelle au secondaire. Depuis plus de 10 ans, elle semblait donner de bons résultats.

Ce modèle a servi dans tous les programmes de niveau collégial et les cours de la formation générale (français, philosophie, éducation physique, anglais et cours complémentaires) ont d'abord été visés par l'approche par compétences. Les autres cours de la formation spécifique seraient révisés selon cette approche dans les cinq années à venir, soit avant 1998, dans le cadre des révisions de programmes.

Ce nouveau contrat d'enseignement et d'apprentissage, en plus de ne pas faire consensus parmi les enseignants avait le grand désavantage d'être plutôt nébuleux, d'abord dans la **définition** même du concept de la **compétence**.

La définition fournie dans le nouveau règlement sur le Régime des Études Collégiales (REC) entrant en vigueur le 15 août 1993, décrivait un objectif de la façon suivante:

«compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser».

Est-ce dire qu'un objectif est une compétence? Est-ce qu'une compétence est un objectif?

4.1. La compétence, un concept ambigu

Lors de changements majeurs de cette nature, il aurait été important que les concepts aient été clairement définis. Tel n'a pas été le cas avec celui de la «compétence» comme nous venons de le mentionner.

Une compétence, telle que définie par Legendre (1988) se lit comme suit:

«Habilité acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques».

Même si ce concept est largement utilisé dans le langage courant, les conséquences de son application dans la classe ne sont pourtant pas faciles à saisir. Comme le dit le Boterf (1995:9): *le concept de compétence est un attracteur étrange et la difficulté de le définir croît avec le besoin de l'utiliser.*

La responsabilité de clarifier ce concept «dérangeant» pour plusieurs est donc revenu à ceux qui auraient à l'utiliser, soit les spécialistes de la pédagogie collégiale. Plusieurs auteurs reliés au monde de l'éducation, ont donné leur définition de «la compétence». Voyons d'abord celles provenant du monde collégial au Québec.

4.1.1. Pour les spécialistes de la pédagogie collégiale au Québec

Suite à cette réforme, quelques conseillers pédagogiques et consultants (Goulet, 1994a; Goulet, 1995; Tremblay, 1994; Désilet et Brassard, 1994; St-Onge, 1995; Archambeault, 1995; Roy, 1995; Laliberté, 1995) ont saisi l'occasion de clarifier le concept afin de le rendre accessible à ceux qui auraient à l'utiliser de **façon pratique**. Nous pourrions résumer ainsi les principaux éléments de leurs définitions:

- ensemble de savoirs (connaissances), de savoir-faire (habiletés) et de savoir-être (attitudes) **INTÉGRÉS**
- **MOBILISÉS** ou **MOBILISABLES**
- **POUR RÉSOUDRE UN PROBLÈME** de la vie professionnelle, sociale ou personnelle

Auparavant, le CSE (1991:5) avait apporté une définition de l'intégration des savoirs; il désignait ici «un processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à des savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis». Le concept d'intégration est tout aussi nébuleux.

Le tableau 2 qui suit permet de comparer trois de ces définitions.

St-Onge (1995) conseiller pédagogique	La compétence est un savoir mobilisé pour faire face à une situation réelle . Cette approche vise une cible de développement et non seulement une cible d'apprentissage; on ne vise pas seulement l'exécution d'une tâche (qui est secondaire).
Archambeault (1995) conseiller pédagogique	La compétence est un ensemble complexe et intégré de savoirs, savoir-faire et savoir-être et d'habiletés à gérer ces savoirs, dont la nature particulière, l'essence spécifique, se définit par la relation de la nécessité qu'elle entretient avec une problématique à résoudre, qu'elle soit disciplinaire, interdisciplinaire, ludique ou professionnelle.
Goulet (1995) consultant	La compétence est une capacité de niveau supérieur de résolution de problème, d'intégration de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être; on parle aussi de transfert d'apprentissage à des situations complexes et nouvelles qui ne se limitent pas aux fonctions de travail mais qui touchent aussi la vie personnelle et sociale de l'élève.

Tableau 2. Définitions de «la compétence» par des spécialistes québécois.

Même si ces spécialistes semblent s'entendre dans une certaine mesure sur la définition, il n'en reste pas moins que le fait de s'être senti obligé tour à tour, de définir le concept de base de cette réforme est à tout le moins symptomatique. Ainsi les nombreux malaises mentionnés en introduction ne semblaient pas s'atténuer avec les changements proposés, ils semblaient plutôt s'amplifier. Nous y reviendrons plus loin dans la partie «aspects négatifs».

4.1.2. Pour quelques spécialistes européens et américains

Ce changement a amené également le monde collégial à regarder les grandes tendances dans les systèmes d'éducation ailleurs dans le monde; on cherchait à justifier ou à dénigrer ce projet, en le qualifiant soit d'«important» ou de «mode passagère». Les yeux ont d'abord été tournés du côté des francophones européens puis chez nos voisins américains. Voyons maintenant les définitions (Tableau 3) fournies par certains auteurs européens qui sont bien connus au Québec.

Develay France (1994)	La compétence correspond à une activité concrète mettant en jeu des capacités dans un contexte particulier.
Perrenoud Suisse (1995a)	-Un objectif (transférable et mobilisable). -Performance potentielle et observable, mesurable. -Savoir-faire composite. Une compétence peut se définir comme des savoirs de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.
le Boterf France (1995)	La compétence est un savoir-faire opérationnel validé(...) Ce n'est pas un état, mais un processus (...) La compétence est toujours une compétence de situation et ne préexiste pas de façon autonome (...) La compétence consiste à mobiliser des savoirs qu'elle a su sélectionner, intégrer et combiner.

Tableau 3. Définitions de «la compétence» par des spécialistes européens.

Quand on parle d'approche par compétences, on pense également aux modèles américains comme «l'outcome based education» qui s'est inspiré du mouvement *Competency Based Education* (Aylwin, 1995). Au collège Alverno, établissement pour filles à Milwaukee (Minnesota), cette approche a été utilisée avec succès depuis 1973. Dans ce collège, la compétence (Loacker, 1995:2-3) est une **capacité** :

- **multidimensionnelle**: elle intègre compétences, savoirs, attitudes, dispositions, valeurs, perception de soi;
- **développementale**: en faisant référence à la démarche des élèves vers les plus hauts niveaux;
- **transférable**.

En plus, on y énonce un certain nombre de principes:

- l'éducation ne se limite pas aux savoirs, elle vise l'application pratique du savoir;
- l'imputabilité des éducateurs et la transparence des résultats attendus;
- l'*assessment*³ (en anglais dans le texte) fait partie intégrante de l'apprentissage.

Même si une des grandes craintes des professeurs était de voir disparaître leur discipline ou leur département, l'approche par compétences ne voulait pas dire de renoncer aux disciplines, car il n'y a pas de compétences sans connaissances, et celles-ci sont justement disciplinaires (Archambeault, 1995). Par analogie, pourrait-on penser à un souper de fête sans nourriture? Ce ne serait pas une expérience très satisfaisante!

4.1.3. La définition de Brien

Pour le monde universitaire, cette réforme a quasi glissé comme de «l'eau sur le dos d'un canard». Toutefois un professeur du département de Technologie éducative de l'Université Laval, R. Brien avait déjà défini le concept de compétence. Sa définition nous semble se rapprocher de celles proposées par le milieu collégial et nous nous en servons dans l'élaboration de notre modèle. Pour Brien, la **compétence** est:

Un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être activés lors de l'accomplissement d'une tâche. C'est la capacité qu'a une personne d'accomplir une tâche donnée. (Brien, 1994:206).

Brien (1994:80) scinde en deux parties la compétence: elle peut être **en puissance** ou **en acte**.

La compétence *en puissance* est définie comme étant des savoirs et des savoir-faire, des stratégies cognitives et métacognitives emmagasinés dans la mémoire à long terme de la personne.

Alors que la compétence *en acte* est composée des savoirs et des savoir-faire activés par le générateur de plan lors de l'accomplissement d'une tâche.

³. Assessment: observation systématique de la qualité des résultats de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage (Reid *et al.*, 1993)

Dans la même lignée, C. D'Amours⁴, mathématicienne, conseillère pédagogique (Cégep André Laurendeau) et consultante, parle:

de compétence, qui fait référence à «mon système d'acquis et à la conscience que j'en ai» et

de mise en oeuvre de la compétence qui fait référence aux *processus* (méthode, pertinence, rigueur, etc.) et aux *produits* (efficacité, qualité).

4.1.4. Proposition d'un modèle

Voici un modèle élaboré à partir de la définition de Brien:

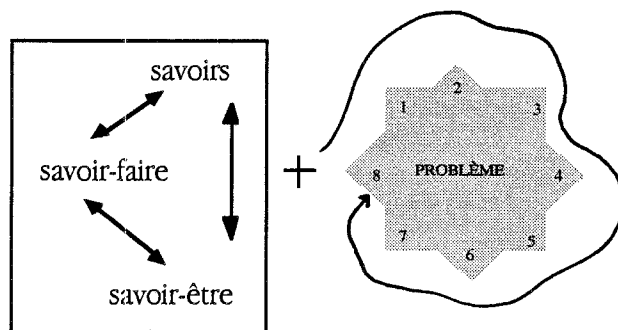


Fig. 3. La compétence en puissance et le problème.

Un élève, comme tout être humain, est un organisme adaptatif et lorsque la situation existante ne correspond pas à ses attentes, ou qu'il est placé devant un problème à résoudre (Fig. 3), il fait appel à l'ensemble de:

- ses savoirs
- ses savoir-faire
- ses savoir-être
- ses stratégies cognitives et métacognitives.

⁴. Conférence prononcée lors de la journée pédagogique portant sur l'épreuve synthèse de programme, au Cégep de Lévis-Lauzon, le 21 mars 1996.

Cette **compétence en puissance** (l'ensemble intégré) est activée dans son cerveau et il y a génération d'un plan: c'est l'étape de la *planification*..

Ce plan est susceptible de transformer (figure 4) la situation problématique en situation désirée; on parle alors de l'étape de l'*exécution* et il y aura production d'une solution ou d'un résultat (figure 5).

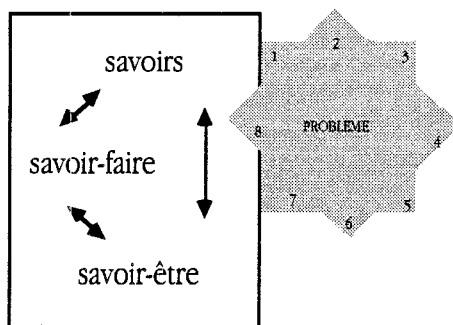
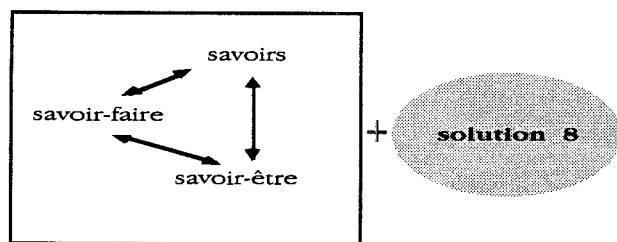


Fig. 4. La compétence en acte ou l'exécution.

La **performance** est la manifestation externe de la **compétence en acte**. Transposons maintenant ce modèle au niveau collégial.

Prenons le cas d'un étudiant **novice**⁵ (situation à la fin de ses études collégiales): il a appris dans les cours de son programme, par des mises en situation progressivement de plus en plus



difficiles, à résoudre des problèmes qui le préparent soit au marché du travail, soit à l'université. Il devrait savoir analyser prudemment une situation ou un problème et *générer des plans* ou encore en utiliser. Brien parle alors de *reproduction*, si le plan est connu et de *production*, si le plan est inconnu.

Fig. 5. Production d'une solution.

⁵. Afin d'avoir une vision beaucoup plus détaillée du novice ou du débutant, nous vous invitons à lire Le Boterf, 1995:152.

C'est la raison pour laquelle nous avons tracé une ligne qui tourne autour du problème et qui s'arrête au point 8 (Fig. 3). Ce schéma indique également que ce novice «prudent» aurait pu aborder le problème sous un autre angle (1,2,3,.....); ainsi le processus autant que le résultat auraient été différents, mais jugés tout aussi bons. L'étudiant aurait pu également se tromper et nous y reviendrons plus bas.

Ceci nous démontre, comme le disait le Boterf (1995: 62), que «le processus de résolution de problème est un processus au cours duquel l'incertitude concernant le problème diminue et l'information concernant l'état final à atteindre croît.»

Il est à noter que plus la compétence est «incitée» à résoudre un même type de problème, plus elle devient performante; c'est la raison pour laquelle nous parlons de «compétence améliorée» après chaque stimulation. Donc, d'une situation de novice, nous nous dirigeons progressivement vers celle «d'expert» sur le marché du travail. Il arrivera même que toutes ces opérations soient «automatisées», suite à la stimulation répétée de la même compétence, ou à l'activation répétée du même plan. Pensons ici à la conduite d'un véhicule à transmission manuelle.

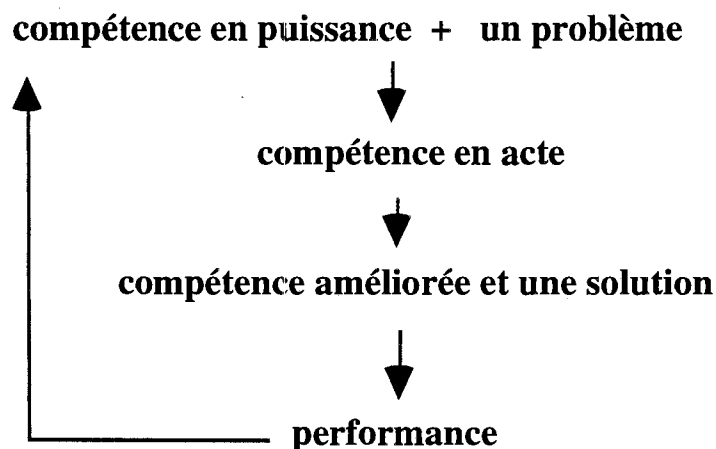


Fig. 6. Régulation de la performance.

Une des différences entre le novice et l'expert serait que ce dernier pourrait analyser avec beaucoup plus de justesse une situation problématique. Ainsi, la génération de plan et son exécution seraient plus rapides et plus justes; donc la solution attendue serait de plus en plus «idéale». Un novice pourrait également arriver à une solution, mais si la solution est jugée

inadéquate, il lui faudrait reprendre le processus (fig. 6). On parle alors de la **régulation** de la performance.

Finalement, Brien insiste sur le fait que l'**affectivité** (motivation et émotions) **et la résolution de problèmes** sont intimement liés. L'affectivité fait référence aux bons ou mauvais souvenirs enregistrés dans la mémoire à long terme de l'étudiant. L'enseignant doit donc se préoccuper constamment de ce phénomène, puisqu'il en va du succès ou de l'échec de l'élève dans un cours ou dans un programme de formation qui vise les compétences de haut niveau.

4.1.5. Un problème de «niveau» de compétence

Maintenant que nous avons tenté de définir le concept de compétence et d'élaborer un modèle pour en faciliter la compréhension, il reste à clarifier un autre problème, soit celui du **niveau** de compétence recherché.

Dans le vocabulaire proposé par la réforme, il y a d'abord des **compétences générales** et des **compétences spécifiques**. En pratique, tout programme de formation conduit à quelques grandes compétences générales (appelées aussi *profil de sortie*), alors que les disciplines visent des compétences spécifiques. Chaque discipline, selon les vœux du Ministère de l'éducation, ne devrait pas conduire à plus d'une compétence spécifique et dans certains cas, il faudrait plusieurs cours répartis sur plusieurs sessions pour en arriver à une seule compétence.

Voici un exemple, tiré du programme de Technologie du Génie électrique, révisé selon cette approche et appliqué dans le réseau collégial depuis la session d'automne 1994:

compétence générale: rendre la personne compétente dans l'exercice de sa profession.

compétence spécifique: appliquer les concepts fondamentaux reliés à la technologie de l'électricité dans une approche système.

Vu sous cet angle, l'approche par compétences devrait rassurer les professeurs; cependant, tel n'était pas toujours le cas en 1993, puisqu'elle semblait laisser beaucoup trop de marge de manoeuvre pour l'atteinte de chacune de ces compétences. En fait, le niveau de compétence à

atteindre est déterminé par le standard minimal, spécifié dans le devis ministériel; il fait en sorte que ce niveau soit le même pour tous les élèves qui suivent le même numéro de cours dans le réseau collégial.

Le standard minimal (niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint⁶) fait ici référence au niveau de **novice**, tel que nous l'avons défini précédemment. La figure suivante (Fig. 7) montre comment est dérivée la formation collégiale, et donc la réussite des élèves, à partir des compétences «minimales standards».

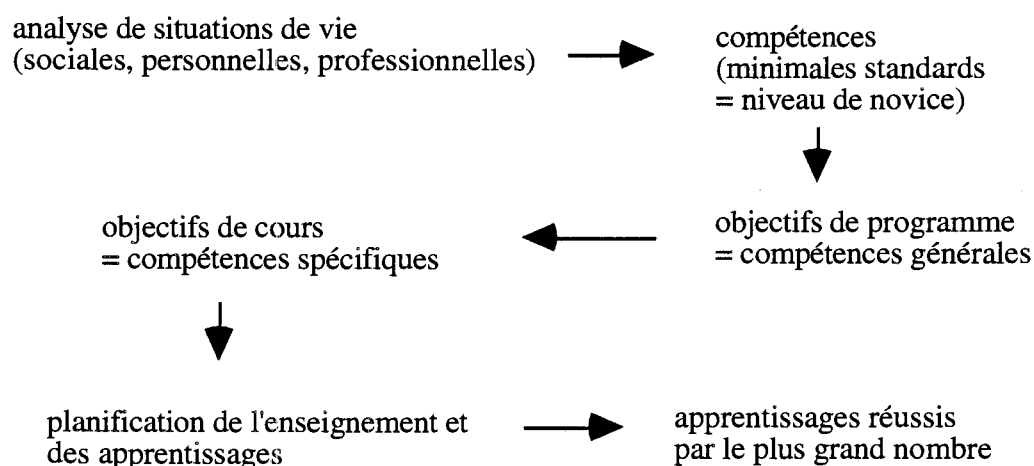


Fig. 7. Dérivation de la formation et de la réussite au collégial

Avec cette réforme, on semblait souhaiter que l'école soit **utile à l'extérieur**. On assistait donc à un changement de paradigme, ce qui était majeur. Ce changement serait dû au fait que les cégeps n'auraient pas toujours été au niveau des attentes de la société; il faut bien admettre que ce reproche fait à l'école en général, et pas seulement au niveau collégial, ne date pas d'aujourd'hui.

La question fondamentale était posée au système d'éducation collégiale: «Est-ce que nos élèves retrouvent dans nos institutions ce qu'il leur faut pour être compétents et peuvent-ils s'engager dans la société moderne en mutation constante?»

⁶. Voir la définitions du REC.

4.2. Un changement de paradigme

Les découvertes des quinze dernières années en psychologie cognitive⁷ ont remis en doute certaines pratiques éducatives. Le réseau scolaire québécois ne semblait pas faire exception à la règle et a suivi une lente évolution.

Pendant plusieurs décades, c'était l'approche **par contenu**: on déterminait les savoirs les plus utiles et on écartait les autres; on était alors centré fortement sur l'enseignant et l'enseignement, et les élèves étaient des «cruches à remplir».

Puis il y a eu l'approche **par objectifs** (années 1970-80) où on mesurait le comportement attendu à l'examen, par des résultats observables; on se centrait déjà plus sur l'élève et sur ce qu'il produisait. C'est une approche comportementaliste et la longue liste des objectifs était rédigée de la façon suivante: l'élève sera capable à la fin de....

Dans les années 80, il y a eu l'approche **mentaliste** et on s'intéressait au processus; c'était le début de l'approche par compétences. On parlait déjà des *structures cognitives* et des *capacités de l'élève*.

Puis avec la réforme en 1993, on passait vraiment à l'approche **par compétences** qui était l'expression la plus adéquate de l'effet de développement que doit avoir l'ensemble des apprentissages qu'on fait à l'école. Elle fait suite aux préoccupations de la formation fondamentale et de l'approche programme.

L'arrivée à cette réforme pourrait être perçue comme un continuum dans notre système d'éducation. Cependant, les changements proposés ont fait vraiment basculer **le poids accordé à l'enseignement, à celui de l'apprentissage**. C'est la raison pour laquelle nous parlons plutôt de changement de paradigme.

Dans la section qui suit, nous utiliserons: paradigme de l'enseignement (avant la réforme) et paradigme de l'apprentissage (changement proposé par la réforme). Ces changements seront

⁷. Psychologie cognitive: elle est axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. Elle permet de mieux comprendre la construction du savoir, comment elle se réalise, et de planifier en conséquence des actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles de non seulement faciliter, mais également provoquer l'apprentissage de l'élève, peu importe son âge et l'ordre scolaire dans lequel il est inscrit (Tartif, 1992:15).

présentés à plusieurs niveaux: le système, les programme et les cours, l'enseignement et l'apprentissage.

4.2.1. Le système

Notre système d'éducation avait plusieurs ratés: taux de diplomation moins élevé que prévu, choix du secteur professionnel moins élevé que celui du secteur général, abandons élevés dans certains programmes, etc.. De plus, les universités et le marché du travail se plaignaient de la piètre qualité de la formation, sans compter les commentaires souvent très disgracieux à l'endroit des cours de philosophie ou de français en provenance des étudiants, surtout ceux du secteur professionnel. Mais n'aurions-nous pas confondu jusque-là le moyen, l'enseignement, pour la fin? Comme si le rôle des hôpitaux était de remplir des lits...ou encore comme si éduquer était de faire de la biologie ou de la philosophie!

Voyons maintenant les principaux problèmes à résoudre au niveau du système par ce changement de paradigme alors que nous comparerons toujours la situation «d'avant la réforme» avec celle souhaitée par le renouveau.

Dans le paradigme de l'enseignement, la **mission** de l'institution est essentiellement d'enseigner et donc d'offrir des cours: moyens et fin sont confondus! Dans le paradigme de l'apprentissage, la mission est de provoquer ⁸ les apprentissages des élèves, et non pas seulement «encourager ou supporter»; à ce titre, l'enseignement devient un moyen. Ceci indique également que l'institution doit se responsabiliser par rapport à sa mission (Barr et Tagg, 1995).

Avant la réforme, la crédibilité de la **formation** était quelquefois douteuse, parce que le professeur était le seul juge dans sa classe et il était cautionné par l'état puisque le diplôme était signé par le ministre de l'éducation. Il y avait aussi peu d'équivalences interinstitutionnelles (Tremblay, G., 1995). Le renouveau fait en sorte qu'il y ait une meilleure comparabilité entre les institutions parce que les standards nationaux ou locaux sont connus.

Avant le renouveau, le **diplôme** s'obtenait après avoir réussi chacun des cours du programme, avec une note de 60%. Avec cette réforme, le diplôme d'études collégiales, le

⁸. Traduction de l'anglais de *produce learning*.

DEC, s'obtient en satisfaisant aux exigences des compétences standards⁹ du programme, par une épreuve synthèse de programme, en plus de satisfaire à chacun des cours réussis avec une note de 60%. Par ces standards, les critères sont précisés, soit par le ministre ou soit par l'institution. Le ministre intervient également par une épreuve uniforme en français actuellement.

Jusqu'en 1993, chaque collège était tenu d'avoir sa propre politique d'**évaluation des apprentissages** (PIEA); et c'est à partir de celle-ci que chaque département établissait la sienne (PDEA) qui servait de guide aux professeurs pour évaluer leurs étudiants. Avec la réforme, chaque collège est toujours tenu d'avoir sa PIEA; cependant, en vue d'harmoniser les pratiques à travers le réseau, un organisme est maintenant responsable du contrôle de la qualité de chaque PIEA et c'est la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial.

De plus, même si certaines directions de cégep avaient tenté d'**évaluer** leurs enseignants, elles avaient obtenu une fin de non-recevoir soit des syndicats locaux ou soit des individus eux-mêmes très bien protégés par leur convention collective. Les syndicats ont toujours été beaucoup plus préoccupés des enseignants que de l'enseignement. Avec cette réforme, chaque collège se doit d'avoir une politique d'évaluation de toutes les catégories de personnels.

La plus grande difficulté liée à l'évaluation de l'enseignement était due au fait que chaque professeurs se prenait pour l'unique responsable de la **pédagogie**, acte considéré comme «très pudique». Avec la réforme, cette responsabilité incombe à tous, des surveillants aux bibliothécaires, jusqu'à la direction générale de l'établissement. Même si la responsabilité du personnel enseignant est indéniable concernant la réussite des élèves, toutes les autres catégories doivent être mises à contribution, par une attitude chaleureuse et intéressée (CSE, 1995a).

Avant la réforme, certains **gestionnaires** se préoccupaient peu des apprentissages des élèves et tout se faisait en fonction de la disponibilité des professeurs et des locaux. Il arrivait fréquemment qu'un étudiant ait 9 heures de cours en ligne, seulement une demi-heure pour dîner, ou encore tous ses cours d'une même discipline, la même journée. Maintenant, la gestion devrait plutôt être faite en tenant compte des apprentissages optimums des élèves.

⁹. Ici, on fait référence au profil de sortie d'un programme.

Finaleme nt dans le paradigme de l'enseignement, la **productivité** de l'établissement était définie «par un coût horaire de l'enseignement par étudiant». Selon cette visée, la rentabilité du système était menacée par une augmentation du ratio professeur-élève. Et il fallait accroître les ressources. **On favorisait l'accès et on devait remplir les classes.**

Dans le paradigme de l'apprentissage, la productivité est définie par le «coût par unité d'apprentissage de l'étudiant»; aucune statistique ne peut mesurer cela facilement! Nous pouvons par contre améliorer les résultats, sans augmenter les coûts, en changeant la longueur des semestres ou en changeant la formule d'enseignement (Barr et Tagg, 1995). **On favorise ainsi le succès.**

Le tableau suivant (tableau 4) résume les principaux points abordés dans cette section.

Tableau 4. Le changement de paradigme au niveau du système.

critère	enseignement	apprentissage
la mission	enseigner et offrir des cours	provoquer les apprentissages significatifs chez les élèves
la formation	peu d'équivalence inter-institutionnelle parce qu'en fonction des standards des professeurs	meilleure comparabilité entre les institutions parce que les standards nationaux ou locaux sont connus
l'évaluation des apprentissages	les évaluations des apprentissages soumises à la PIEA de chaque collège	en plus, la PIEA est sanctionnée par la Commission de l'enseignement collégial
l'évaluation du personnel	peu ou pas d'évaluation de personnel	obligation d'une politique d'évaluation de personnel
le diplôme	s'obtient en satisfaisant tous les cours du programme avec 60%	s'obtient en satisfaisant les exigences des compétences standards du programme, par une épreuve synthèse de programme et une note de 60% pour tous les cours du programme et la réussite de l'épreuve ministérielle en français
la pédagogie	est la responsabilité du professeur dans sa classe	est l'affaire de tous dans l'institution
la gestion	est en fonction des horaires des professeurs et des élèves et de la disponibilité des locaux	est en fonction des apprentissages des élèves
la productivité	est définie par le coût horaire de l'enseignement par élève; on favorise l'accès.	est définie par le coût par unité d'apprentissage par élève; on favorise le succès.

En terminant cette section, il faudrait apporter certaines nuances , et ce, par souci de justice: tous les cégeps du Québec n'étaient pas tels qu'il est décrit sous la rubrique «paradigme de l'enseignement». En fait, on connaît «officiellement» peu de choses des pratiques pédagogiques et des cultures institutionnelles qui ont précédé cette réforme. Mais nous pourrions dire que pour un bon nombre de professeurs, le *coeur* penchait du côté du paradigme de l'apprentissage, mais que la *raison* était encore du côté du paradigme de l'enseignement. Dans certains cas, la réforme ne vient qu'officialiser certaines pratiques amenées plus par «l'instinct» ou «le gros bon sens» que par de longs discours.

Par contre aujourd'hui, on se rend compte que l'école n'est pas la seule source d'apprentissage, bien qu'elle soit peut-être la seule à avoir le mandat d'en favoriser la synthèse et l'intégration en vue du développement des personnes et leur insertion socio-professionnelle (CSE, 1995a).

4.2.2. Les programmes et les cours

Comme nous venons de le mentionner, même si certains changements avaient déjà vu le jour dans les pratiques d'enseignement et dans les réformes de programmes, ce renouveau vient tenter de les étendre et de les harmoniser. Comparons maintenant les programmes et les cours.

Un premier changement touchait l'**appellation**: les programmes professionnels et généraux deviennent des programmes pré-universitaires et techniques. Il va sans dire que cet aspect ne changeait pas les enjeux réels, tellement pas puisque celui-ci est passé inaperçu et les cégeps s'appellent encore «cégeps». Le passage de «professionnel» à «technique» vise tout simplement à différencier le niveau secondaire professionnel du niveau collégial professionnel. Le point suivant est par contre beaucoup plus important.

Dans la situation «pré-réforme», nous définissions le **programme** comme étant plutôt une addition de cours; la réussite cours par cours et l'apprentissage se faisaient en **mosaïque**, donc avec une certaine incapacité à faire des liens. Ceci laissait à penser que les connaissances étaient inutiles en dehors du cours (Goulet, 1994b). La réforme vient confirmer la nécessité de l'approche programme, donc que chaque cours doit converger vers les objectifs de formation de celui-ci, de sorte que cet ensemble de cours devienne un tout **intégré**. D'ailleurs le REC (1993) définissait un programme de la façon suivante:

c'est un ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés.

Comme le signalait St-Onge (1995), l'approche par compétences n'est pas une méthode d'enseignement, c'est une manière générale d'aborder la formation. Nous y retrouvons la résolution de problème comme pierre angulaire du curriculum scolaire, telle que le mentionnait Tardif (1992).

Un autre aspect touchait la structure d'un programme. Actuellement, tous les programmes, autant pré-universitaires que techniques, comportent une composante de formation générale (divisée en 3 groupes, soient: commune, propre et complémentaire), et une composante de formation spécifique. Auparavant il y avait la formation générale (français, philosophie et éducation physique), la formation complémentaire et les cours de concentration (REC, 1984).

Le renouveau apporte donc un tout nouveau langage, qui semble tout aussi nébuleux que la définition même de la compétence:

«Les cours sont dérivés des devis ministériels. Ceux-ci décrivent sommairement la formation, en termes d'objectifs (compétence et éléments de compétences), de «standards» et «d'activités d'apprentissage». Les enseignants doivent partir de là pour écrire leur plan de cours, planifier leur enseignement, préparer et donner leur cours et évaluer les apprentissages.» (Goulet, 1994a:18).

En fait, chaque objectif doit correspondre à un énoncé de compétence et d'éléments de compétence; les standards précisent les modalités et les conditions d'évaluation de la compétence, de même que les critères d'évaluation reliés aux éléments de la compétence (Goulet, 1994b).

Voici en résumé (Tableau 5) les points de comparaison touchés dans cette section, concernant les programmes et les cours.

Tableau 5. Le changement de paradigme au niveau des programmes et les cours

critère	enseignement	apprentissage
l'appellation	général et professionnel	pré-universitaire et technique
le programme	est une addition de cours: «une mosaïque».	est le point de convergence des cours: «une intégration»
la structure	formation générale formation complémentaire concentration	formation générale formation spécifique
le cours	est énoncé en objectifs généraux et en objectifs spécifiques	est énoncé en compétence et en éléments de compétence

4.2.3. L'enseignement

Avec les changements proposés au niveau du système, des programmes et des cours, le renouveau vient redéfinir la tâche du professeur. Celui-ci a toujours été **le spécialiste de l'enseignement** et de sa discipline; avec le renouveau, il conserve ce statut, mais doit en ajouter un autre, soit celui de **spécialiste des apprentissages**. C'est dire qu'il doit connaître le fonctionnement du cerveau d'un élève d'où l'importance des dernières années de recherche en psychologie cognitive et en constructivisme¹⁰. Nous traiterons de deux aspects de cette tâche, d'abord de la prestation en classe puis de l'évaluation.

4.2.3.1. la prestation

Avec la réforme, le professeur devrait passer d'un **pédagogie uniforme** souvent magistrale à une **pédagogie différenciée**, i.e. sensible aux rythmes des élèves et à leurs processus, en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves. Compte tenu que l'élève doit devenir plus actif dans son apprentissage, le professeur doit chercher de nouvelles stratégies et des méthodes (études de cas, simulations, jeux de rôle, laboratoires, recherche, stages, etc.), qui visent les compétences de haut niveau, soit la résolution de problème (Archambeault, 1995).

Maintenant que le professeur doit se centrer sur l'élève, il doit donc avoir une **visée d'éducation** plutôt qu'une **visée d'instruction**, et donc faire acquérir les **savoirs essentiels** plutôt que les **savoirs encyclopédiques**. «Éducation» doit être pris ici dans le sens donné au point 2.1 de ce travail.

Avec l'approche par compétences, l'enseignant ne peut plus viser des résultats disposés selon une courbe normale à interprétation normative; il doit plutôt avoir une approche **centrée sur la réussite** du plus grand nombre, en utilisant des évaluations à interprétation critériée. On passe donc du **succès normatif** au **succès critérié**.

En fait, dans le paradigme de l'enseignement, les élèves étaient classifiés et triés parce qu'on croyait que l'intelligence et certaines habiletés n'appartenaient qu'à quelques-uns et le professeur était mandaté pour faire cette sélection. Avec le renouveau, l'intelligence se

¹⁰. Constructivisme: école de pensée qui considère que les connaissances qu'un individu possède ne sont pas des copies de la réalité, mais qu'elles sont construites à partir des connaissances qu'il possède déjà (Brien, 1994: 207).

développe et donc tous les étudiants sont intelligents à des niveaux variables; le professeur est responsable de son développement (Barr et Tagg, 1995) et le professeur est un médiateur de connaissances.

De nombreux reproches, années après années, avaient été adressés à cette pédagogie magistrale où le professeur possédait les savoirs et ne délivrait que ceux qu'il voulait bien, en insistant sur la **mémorisation** et les **algorithmes**. On disait que le professeur «transférait des connaissances, donnait du contenu». Le professeur compétent est plutôt un guide utilisant une pédagogie coopérative, en faisant réaliser des **projets**, en faisant résoudre des **problèmes** de plus en plus difficiles. Ainsi, le professeur devrait créer un environnement propice et des situations d'apprentissage; il passe donc du rôle de «magister sur une scène» à un rôle d'«entraîneur avec une équipe en interaction» (Barr et Tagg, 1995).

Le professeur doit ainsi délaisser la gestion très planifiée de son cours et adopter une stratégie plus ouverte: quand un problème débouche sur un autre, inattendu, et que les élèves sont motivés à le résoudre, il serait préférable de poursuivre. Le professeur ne peut savoir exactement en août ce qui se passera en décembre, cela dépend de l'engagement des élèves.

Ceci ne veut pas dire toutefois qu'il ne doit y avoir aucune planification; le professeur *selon* l'approche par compétences doit mieux planifier, en pensant à plusieurs scénarios; ceci lui confère une marge de manoeuvre importante quand arrive un imprévu (Holborn, 1992). Ainsi au lieu de ne penser qu'à améliorer la qualité de son enseignement, le professeur doit toujours le faire en fonction de la qualité des apprentissages pour les élèves.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le professeur «compétent» maintient toujours une **relation asymétrique** ou non-égalitaire dans la classe; il n'est pas là seulement pour répondre aux demandes des élèves. Ceci ne veut plus dire une relation de **pouvoir** mais plutôt une relation favorisant l'engagement du plus grand nombre d'élèves possible dans leurs apprentissages. Le nouveau professeur fait donc «du management participatif» (Develay, 1994) et il devient un *designer d'environnement d'apprentissage*.

De plus les enseignants ne peuvent encore envisager leur enseignement de manière individuelle, voire **individualiste**, ils ont à l'aborder de manière collective. Pour un même cours donné par plusieurs professeurs, ceux-ci doivent se **concerter** afin de déterminer l'essentiel.

Cette nouvelle façon d'enseigner, cette nouvelle façon de faire apprendre oblige les enseignants à revoir leurs pratiques évaluatives.

4.2.3.2. l'évaluation

Avec la réforme, la dimension «évaluation» est redéfinie et les fonctions de l'évaluation formative et sommative doivent être clarifiées; les professeurs devraient donner beaucoup d'importance à l'évaluation formative, peu ou mal utilisée jusque là.

Tableau 6. Le changement de paradigme dans l'enseignement.

critère	enseignement	apprentissage
le professeur	spécialiste de discipline et de l'enseignement	spécialiste de discipline et de l'apprentissage
la pédagogie	uniforme: en fonction de la moyenne	différenciée (sensible aux rythmes et aux processus)
objet	centré sur les savoirs encyclopédiques	centré sur l'élève
visée	d'instruction; vise la tête bien pleine	d'éducation; vise l'essentiel
travail	individuel	d'équipe
résultats	vision des résultats en courbe normale (interprétation normative) et sélection	approche centrée sur la réussite (interprétation critériée)
approche	disciplinaire	d'intégration et de transfert
relation	de pouvoir (magister/élève)	asymétrique (faire embarquer, négocier)
gestion de classe	très planifiée, sans dérogation	plus ouverte
pédagogie	magistrale; mémorisation et algorithme	coopérative, par projet, par problème (variation des méthodes)
formation pédagogique	absente ou aléatoire	essentielle

Avec l'approche par compétences, il y a nécessité d'évaluation formative parce que celle-ci est une composante naturelle de l'action (Develay, 1994). Avant, on évaluait les

connaissances et l'évaluation servait la motivation; maintenant on doit évaluer pour former (Choquette *et al.*, 1995).

Les évaluations sommatives diminuent ainsi en fréquence et devraient être du type «pass or fail»; elles ne sont pas comparatives mais critériées et n'arrivent qu'en fin des apprentissages. On ne déclare pas un élève compétent parce qu'il maîtrise mieux que d'autres une habileté, mais parce qu'il la maîtrise selon des critères bien établis (Archambeault, 1995). La finalité du niveau collégial n'est pas le DEC; d'ailleurs, l'accumulation de notes n'indique pas l'acquisition de la compétence (St-Onge, 1995).

Ces évaluations sommatives prendront d'abord la forme soit d'épreuves synthèses de cours, puis d'épreuves synthèses de programme. Dans ce dernier cas, elles devraient normalement démontrer que les étudiants ont intégré leurs apprentissages et sont capables de les transférer (Laliberté, 1995). Le tableau 6 résume les changements apportés par la réforme au niveau de l'enseignement.

Pour accomplir ces nouvelles tâches, le professeur n'est toujours pas tenu par aucune règle d'obtenir une formation pédagogique initiale; il n'est pas tenu non plus de prendre une formation en cours d'emploi. Le professeur peut très bien savoir enseigner sa matière, mais il reste un pas à franchir pour savoir comment la faire apprendre (le Boterf, 1995).

4.2.4. l'apprentissage

Nous arrivons maintenant à voir comment cette réforme vient changer le rôle de l'élève. Perrenoud (1995a:7-8 et b:7) résume très bien le changement de paradigme pour l'élève:

1. *l'implication dans la tâche; on vise son imagination, sa curiosité, son ingéniosité, donc il n'est plus passif; il est invité à s'engager;*
2. *la transparence: on ne présente pas seulement les résultats, mais les processus, les rythmes, les façons de penser d'agir;*
3. *la coopération: pour résoudre des problèmes complexes selon les possibilités de chacun, comme dans la vie adulte;*
4. *la ténacité: les exercices scolaires traditionnels sont sans lendemain; il peuvent être faits ou à demi, être justes ou faux;*
5. *la responsabilité: la résolution de problème a des impacts, contrairement aux devoirs et aux examens traditionnels.*

Tel que Tardif (1992:118) le mentionnait, «l'élève doit être conscientisé au fait que l'école n'est pas un lieu social orienté vers le plaisir, mais plutôt un lieu d'apprentissage; l'élève doit être préoccupé par la perception de la contrôlabilité de la tâche, par l'accroissement de ses capacités de réflexion et d'action sur l'environnement». Cependant, le terme «école» vient du grec *skolê*, qui veut dire *loisir* et l'on devrait y découvrir le plaisir spécifiquement humain d'apprendre.

Avec l'approche par compétences, l'erreur devient un indice d'apprentissage (Tardif, 1992) alors qu'auparavant toutes les erreurs étaient pénalisées et tenues sous haute surveillance parfois!

Tableau 7. Le changement de paradigme et l'apprentissage

enseignement	apprentissage
écouter pour comprendre (recevoir)	s'impliquer (être actif) pour apprendre
toutes les erreurs sont pénalisées	les erreurs, le doute sont des tremplins pour apprendre
compétition, individualisme	coopération
évaluation individuelle surtout	possibilité d'évaluation en groupe
évaluation sommative surtout sur des connaissances décontextualisées, avec des outils souvent pas validés	évaluation surtout formative; feedback de collègues et du professeur; si sommative, en situation enseignement-apprentissage avec des outils validés et diversifiés
irresponsabilité dans les travaux scolaires faits à demi ou faux	ténacité, engagement, responsabilités; attentif à son rythme et au processus; métacognition
les exigences du cours sont souvent devinées	les compétences du cours et leurs standards sont connus
peu d'étude	beaucoup d'étude
l'étudiant est le seul blâmé pour ses échecs et il en est le seul responsable	l'étudiant est co-responsable de ses apprentissages en synergie avec le professeur
le travail rémunéré est un obstacle à la réussite	le travail rémunéré est un complément à la réussite

De plus, le travail rémunéré devrait devenir un complément plutôt qu'un obstacle à la réussite en privilégiant toutefois l'engagement de l'élève (CSE, 1995a) dans ses études.

Finalement l'élève ne devrait plus avoir à deviner les exigences du cours puisque les standards sont connus. Auparavant, on mesurait plus la capacité des élèves à anticiper les questions d'examen que les apprentissages réels et ceux qui réussissaient le mieux, avaient ce talent divinatoire (Laveault, 1994b).

Le tableau 7 résume les principaux changements prévus pour les étudiants avec l'approche par compétences.

Nous pourrions résumer l'essentiel des changements proposés par la réforme, par l'analogie suivante:

En ski, on n'obtient pas son diplôme en accumulant des points à chaque leçon, mais bien en démontrant, à la fin, qu'on possède des savoirs, savoir-être et les savoir-faire requis.

Ayant fait le tour des principaux changements apportés par cette réforme, et ce, à plusieurs niveaux, nous sommes maintenant en mesure d'en évaluer les impacts.

4.3. Les aspects négatifs

Des changements de cette nature n'étaient pas sans causer des remous et il est important de signaler que les aspects négatifs de cette réforme semblent maintenant liés davantage aux **façons de faire** qu'au projet global en lui-même.

D'abord, nous mentionnerons que cette réforme ressemblait beaucoup plus à de l'**improvisation** qu'à un projet planifié: elle était décrétée en juillet 1993 et elle devait être appliquée pour tous les cours de la formation générale (français, philosophie, éducation physique, anglais et cours complémentaire) à partir d'août 1994 à travers le réseau. Ce qui a fait dire à plusieurs qu'elle avait un caractère d'**urgence nationale** (Forcier, 1994).

Ce que le gouvernement demandait en fait aux collèges était, sur certains points, mal précisé, voire souvent incohérent, si bien que les collèges ont dû revoir un bon nombre de choses pour leur donner du sens et les rendre applicables (AQPC, 1995). Gauthier *et al.* (1995:6) écrivait: «En éducation, nous avons des réformes, mais rarement des progrès». Pourrions-nous croire que le changement de 1967 était du même type et que l'histoire s'est répétée?

Un deuxième point qu'il est essentiel de souligner ici, est le suivant: cette réforme se faisait **sans lien** avec les autres ordres d'enseignement (Pagé, 1995). Il faudra sans doute attendre les États généraux sur l'éducation à l'automne 1996, pour avoir un autre son de cloche sur cette réforme et peut-être une réforme «réformée»...

D'ailleurs, quelques temps après son annonce, ce renouveau avait déjà commencé à être chambardé. Le ministre de l'éducation de l'époque, M. Jean Garon est revenu sur une décision de la précédente ministre, en ajoutant des heures à la formation fondamentale: la formation en philosophie est passée de 135 à 150 heures et celle en éducation physique est passée de 2 cours à 3 cours. Ceci a conduit à l'obligation de couper dans la formation complémentaire. Ainsi le ministre a succombé aux pressions syndicales et aux coûts engendrés par toutes les mises en disponibilité de professeurs.

Comme nous l'avons vu antérieurement, il ne semblait pas y avoir consensus sur l'objet principal de la réforme: les **compétences** des élèves. On ne s'entendait pas non plus sur la définition; elle pouvait être restreinte et à ce moment, une compétence est caractérisée par une performance mesurable des tâches scolaires, des comportements reliés à des tâches spécifiques; ce sont des objectifs de cours (Goulet, 1995). Ceci est très béhavioriste, comme au secondaire. Plusieurs ont craint d'ailleurs une approche trop **utilitariste** (Goulet, 1994).

D'un autre côté, si la définition est plus large, elle fait référence à des capacités de haut niveau: la résolution de problème, l'intégration des savoirs, le transfert des apprentissages à des situations complexes; on a donc affaire à une approche cognitiviste¹¹ et constructiviste de l'apprentissage (Goulet, 1995). C'est ce qui est souhaitable, mais il aurait fallu définir de façon univoque ce qu'était cette approche (St-Onge, 1995).

Une autre confusion portait sur les **standards minimaux** de formation puisque les professeurs et les élèves étaient invités à se rabattre sur ceux-ci comme cible de formation. Ceci semblait une aberration pour Aylwin (1994:26-27) «parce que le véritable objectif d'un cours n'est pas d'atteindre les standards minimaux; ceux-ci ne font que fixer le seuil de formation, le vrai objectif de cours est l'acquisition de la plus grande compétence possible, sur tous les plans».

¹¹. L'approche cognitiviste réduit l'activité mentale à une suite d'opérations mathématiques logiques simples; elle correspond à une démarche analytique et développe toutes les activités qui seraient de l'ordre de la logique. Les réseaux sémantiques et les algorithmes en constituent une illustration (Develey, 1994: 21).

De plus, l'article 27 du REC garde l'échelle de pourcentage et la **note de 60 %** comme note de passage. Ce qui semblait tout à fait discutabile dans le contexte de l'approche par compétences (D'Amours, 1995) où l'évaluation devrait se faire de façon critériée avec des échelles par niveaux.

L'approche par compétences faisait face à d'autres reproches; elle ne s'appliquerait pas de la même façon à la formation pré-universitaire qu'à la formation technique. Il n'y a pas eu d'expérimentation ni d'évaluation avant l'implantation pour en valider la pertinence. Même si le collège Alverno a souvent servi de modèle et de référence, on croyait que la situation des cégeps au Québec était loin d'être la même: Alverno est un collège technique pour filles, dirigé par des religieuses et la formule des stages y est très importante (Daoust, 1994).

Il faudrait souligner d'ailleurs que ce sont les cours de la formation générale qui ont d'abord été élaborés selon cette approche, alors qu'on devait travailler en «approche programme» et donc inclure aussi les cours de formation spécifique.

De plus, les comités de programme de tous les cégeps travaillent actuellement à élaborer des épreuves synthèses de programme, alors que seulement les cours de la formation générale sont élaborés selon cette approche et que les cours de la formation spécifique sont encore généralement décrits par «objectifs» et ce pour la plupart des programmes. Peut-on parler de projet cohérent?

Finalement, Goulet (1993:4) signalait qu'il y avait eu un **oubli majeur** dans cette réforme, «c'est la très grande discrétion avec laquelle la ministre a traité de la **formation initiale** et du **perfectionnement psychopédagogique** et qu'en règle générale, le réseau collégial n'y accorde pas une très grande attention». Cette réforme serait-elle vouée à l'échec parce ceux qui sont sur la ligne de front, les professeurs, n'auraient pas reçu la formation nécessaire¹²?

Une expérience selon cette approche a déjà été tentée au Kentucky. Celle-ci s'est avérée être un échec parce qu'on avait cru que le fait de changer les pratiques évaluatives forcerait les changements dans les pratiques pédagogiques. Dans les faits, les enseignants n'ont pas changé leurs méthodes pédagogiques parce qu'ils ne comprenaient pas l'ensemble des changements (Howe, 1994).

¹². Voir: Comité de rédaction, Pédagogie collégiale, mars 1995, vol. 8, no. 3.

Gauthier *et al.* (1995) croient que cette façon de faire risque de déprofessionnaliser l'enseignement. La confusion serait également liée aux valeurs et croyances des enseignants à l'égard du rôle de l'école de la nature des apprentissages (Goulet, 1995).

Perrenoud (1995b: 8) résumait bien les raisons qui expliqueraient la faible adhésion à ce projet:

- 1. la justification de la réforme n'est pas suffisamment explicite ou convaincante;*
- 2. comprise très diversement et parfois pas comprise du tout;*
- 3. si on pense comprendre, on se dit beaucoup de bruit pour si peu;*
- 4. on cherche les preuves de son efficacité (ailleurs dans le monde!);*
- 5. les conditions de faisabilité optimale sont rarement présentes;*
- 6. les enseignants n'ont pas été associés au processus de décision.*

Même si ce projet a réussi à créer surtout de la répulsion plutôt que de l'attraction, il n'en demeure pas moins que ce changement de paradigme était en quelque sorte une nécessité et était loin d'être une mode passagère. Est-il nécessaire de tout savoir sur une situation, comme le disait Le Boterf (1995:52), pour la transformer? Voyons-en maintenant les aspects positifs.

4.4. Les aspects positifs

Nous ne reviendrons que très brièvement sur les aspects positifs de cette réforme, puisqu'ils ont été déjà présentés au point 4.2 de ce travail, sous le titre «paradigme de l'apprentissage». Toutefois, nous insisterons sur certains points qui nous semblent majeurs.

Cette réforme est d'abord un projet qui centre l'éducation sur l'élève, comme devait le faire la création des cégeps en 1967, en faisant de l'enseignement un moyen pour provoquer les compétences des élèves. Dans ce contexte, il faut croire à leur capacité de réussir (Goulet, 1994).

On demande ainsi que l'école serve à la vie professionnelle, personnelle et sociale. L'objet de planification change: c'est l'acquisition d'une compétence et non plus seulement l'acquisition de connaissances. Et ce n'est pas seulement une tête bien pleine ou bien faite, mais «une tête capable de se faire une idée elle-même sur son agir dans le monde et sur le monde» (Archambeault, 1995:1-2). On fait référence ici à «l'essentiel-intégré» En fait, l'enseignement

par objectifs n'impliquait pas que la compétence soit transférable ou mobilisable (Perrenoud, 1995a).

Pour atteindre ces buts, il faudrait revoir l'organisation de l'enseignement qui vise maintenant la réussite du plus grand nombre et non seulement la sélection des meilleurs.

De là découle l'imputabilité du système et principalement de l'institution collégiale ancrée dans son milieu. La question posée est la suivante: en avons-nous pour notre argent? C'est dire que cette responsabilité pourrait maintenant se vérifier jusque dans la classe. Cette demande a été répétée maintes fois par de nombreux intervenants surtout si nous considérons la portion importante du budget québécois dévolue à l'éducation¹³.

Finalement, cette réforme réaffirme **l'importance de la professionnalisation du métier d'enseignant**, obligeant ainsi à une formation pédagogique adéquate en plus d'une formation disciplinaire.

Ainsi, comme R. Tremblay le signalait (1995:11):

«l'approche par compétence, malgré les imperfections de son application au contexte actuel, voire les erreurs flagrantes commises lors de son implantation, a pour vertu principale de clarifier les objectifs et de les définir à partir de la position des élèves, de leurs progrès et des attentes qu'on a envers eux au terme de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire».

Ces diverses expériences, et plus particulièrement celle du Kentucky, nous démontrent **l'importance d'une formation pédagogique** lorsqu'on le succès est souhaité suite à un changement d'une telle ampleur.

¹³. 9,7 milliards sur 36 milliards en 1995-96.

5. LE BESOIN D'UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE POUR SE PROFESSIONNALISER

Dans les chapitres précédents, nous avons signalé qu'il y a eu à maintes reprises, la même demande pour résoudre le même problème, soit la nécessité d'une formation pédagogique afin de rendre le système éducatif collégial plus efficace.

Nous avons vu également ce qu'était «enseigner au cégep» avant la réforme. Ce changement, rappelons-le, imposerait de façon plus évidente une formation pédagogique. Peut-on enseigner encore avec seulement un diplôme disciplinaire? Peut-on encore parler seulement de «vocation»?

Ce chapitre servira à faire valoir les principaux arguments en faveur d'une telle formation. Dans un deuxième temps, nous verrons que nous ne pouvons parler de professionnalisation du métier sans celle-ci.

5.1. Les arguments

Lorsqu'il est question des arguments en faveur de cette formation pédagogique, les opposants se pointent rapidement. Voici quelques-uns de ces «mythes» les plus fréquemment entendus dans le milieu collégial:

- le bon professeur sera toujours bon, peu importe l'approche; et si on croit qu'on a la vocation, on n'a pas de besoin de formation pédagogique;
- on s'occupait de rendre nos élèves compétents bien avant la réforme;
- on n'a pas le temps et puisque ce n'est pas exigé, ce n'est pas important;
- la formation pédagogique n'est pas une garantie.

Proulx (1993:4) mentionnait que «l'enseignant qui soutient qu'il n'a pas à se préoccuper de stratégies pédagogiques parce que sa responsabilité première est de transmettre des savoirs et que l'étudiant est responsable de gérer ses modes d'apprentissages, s'éliminera de lui-même». Si tel était le cas, les bandes vidéo, les multimédia et même les livres le feraient

souvent mieux et à moindre coût et nous n'aurions pas un taux aussi élevé de décrochage dans certains programmes.

En effet, enseigner est devenue une tâche tellement complexe et exigeante et qui déborde du cadre de l'école, que les arguments en faveur de la formation pédagogique seraient devenus des «incontournables». En voici quelques-uns sans faire état de leur degré d'importance:

- elle sauve beaucoup de temps et d'erreurs; on ne peut plus se permettre d'apprendre sur le tas (Forcier, 1992; Gauthier *et al.*, 1995); les savoirs, savoir-être et savoir-faire ne sont pas héréditaires;
- pour favoriser l'acquisition de compétences chez les élèves, il faut connaître les stratégies d'apprentissage et savoir motiver (Choquette *et al.*, 1995); il faut savoir comment fonctionne le cerveau d'un élève;
- elle fournit des moyens d'attester de la qualité des apprentissages (Howe et al., 1994) par l'évaluation formative et sommative ou encore de la qualité de son enseignement (Laveault, 1994a);
- enseigner ne consiste pas seulement à agir, mais à interagir avec des clientèles variées; c'est donc une question de relation et de communication (Develay, 1995; CSE, 1995a) et il faut savoir que les étudiants de cégep ne sont pas des adultes autonomes (Morand, 1990);
- le professeur a la grande responsabilité de former des citoyens responsables, donc il est imputable à la société de la qualité de la formation reçue; le professeur est aussi responsable de l'intégration des savoirs non seulement scolaires, mais extra scolaires;
- elle permet d'améliorer ses qualités personnelles comme l'ouverture d'esprit, la capacité de travail en équipe, etc. (Goulet, 1994a); donc elle ajouterait «un plus» au talent naturel;
- elle permet de sortir de la grande solitude pédagogique des premières années d'enseignement et souvent des suivantes;

- elle permet de faire face de façon positive aux changements (Léveillé *et al.*, 1995; Guay, 1995; Breton, 1996).

En fait, la **réussite des élèves** dans leurs apprentissages devrait constituer la **raison d'être de l'enseignant**, comme la bonne santé de son patient devrait être la visée professionnelle du médecin (Develay, 1994). Même que le CSE écrivait que «la formation pédagogique est plus importante que la formation disciplinaire» (1995b:84).

5.2. ...en faveur de la professionnalisation

Jusqu'à maintenant l'enseignement a été plus un métier qu'une profession parce son apprentissage se faisait sur le tas, par essais-erreurs (Gauthier *et al.*, 1995). Pourtant, il semble maintenant clair qu'il faille beaucoup plus qu'une compétence disciplinaire pour enseigner au collégial et exercer ce rôle d'éducateur professionnel (CSE, 1990).

Régnault, en 1994, signalait qu'après les 25 ans d'existence des cégeps, les deux tiers des professeurs ne possédaient toujours pas de formation pédagogique et que certains enseignants n'avaient jamais lu un livre de pédagogie ou n'avaient suivi aucun cours en ce sens. Faucher (1991:67) poursuivait en disant que «les professeurs auraient toujours cru qu'ils exerçaient un métier de chimiste, de mathématicien ou de poète». N'y a-t-il pas là une évidence de besoin?

Et comment est-il possible de parler de «profession enseignante de niveau collégial?». Depuis de nombreuses années, les professeurs souffrent de dévalorisation (Faucher, 1991): ils seraient «trop payés», auraient «trop de vacances» et «trop de sécurité d'emploi». Les professeurs eux-mêmes seraient-ils partiellement responsables de cet état de fait ou seraient-ils incapables de faire face à leurs nouvelles responsabilités?

En effet, plusieurs se sentent démunis lorsqu'ils sont mis en présence d'une telle hétérogénéité d'élèves. En voulant s'adresser à un élève moyen, ils finissent par n'atteindre personne et par diluer inévitablement le contenu et les exigences de leur enseignement (Conseil des Collèges, 1992).

Les professeurs se sentent également pris au dépourvu devant la grande responsabilité de former des élèves qui doivent être capables d'affronter la mondialisation, la libéralisation des

échanges, les mutations technologiques et les nouvelles données démographiques (Inchauspé, 1992).

Par ailleurs, on trouve aux États-Unis de plus en plus d'institutions scolaires qui offrent une garantie avec le diplôme qu'elles décernent. Si l'élève n'est pas jugé suffisamment compétent, l'institution s'engage à lui donner gratuitement la formation jugée manquante. Pourquoi ces institutions peuvent-elles offrir de telles garanties? Parce qu'elles se sont dotées de systèmes d'information qui leur permettent d'identifier les aspects de la formation à améliorer (ADMÉE, 1995).

Dans ce cadre, il devient tout à fait légitime de penser que la formation pédagogique, comme la formation disciplinaire, est une nécessité pour enseigner au cégep; elle permettrait de passer de l'exercice d'un métier à l'exercice d'une profession. Il faudrait cependant s'entendre sur une formation de qualité.

6. LA FORMATION SOUHAITÉE

Ayant fait la démonstration que la formation pédagogique est nécessaire au niveau collégial, regardons quel type de formation pourrait être souhaitée. Nous aborderons d'abord la formation initiale puis nous verrons comment celle-ci pourrait être bonifiée en cours d'emploi. Pour ce, nous devons tenter de dégager les caractéristiques d'un bon professeur à ce niveau.

6.1. Les caractéristiques du bon professeur

Le thème du «bon professeur» en fait habituellement sourire plus d'un; en effet, il ne semble pas y avoir un seul type de bon professeur. Malgré tout, certaines études ont quand même dégagé les caractéristiques qui font qu'un enseignant semble être efficace et apprécié à la fois de ses élèves, de ses collègues et de toutes les catégories de personnels qui l'entourent.

Proulx (1993) dans son volume «Enseigner mieux» traite abondamment de ce sujet; nous nous inspirerons du modèle proposé par Régnauld (1994) et le CSE (La profession enseignante). Voici ces caractéristiques regroupées en quatre catégories:

1. des qualités personnelles

- attitude authentique (être bien dans sa peau);
- attitude humaniste, ferme et souple à la fois;
- capacité d'adaptation au changement, aux nouvelles méthodes et aux nouveaux contenus;
- capacité de travail en équipe;
- leader (modèle et motivateur);
- respectueux;
- confiance en soi;
- disponible;
- visionnaire.

2. des compétences disciplinaires

- possède des connaissances larges et approfondies dans sa discipline d'enseignement.

3. des compétences culturelles

- possède des connaissances dans plusieurs domaines, autres que la discipline enseignée.

4. des compétences didactiques et pédagogiques

- compétences pédagogiques en appliquant des stratégies efficaces pour favoriser des apprentissages significatifs;
- compétences de vulgarisation et de communication;
- habileté à synthétiser, structurer, planifier et évaluer.

Pendant un certain temps, on a cru qu'il fallait être un acteur pour être un bon professeur; cependant, même si le fait de donner, de temps à autres, un «bon show» peut satisfaire l'ego, il faut garder à l'esprit que ce sont les élèves qui doivent s'impliquer et apprendre.

Régnauld (1994) ajoute que le bon professeur doit avoir, en plus de toutes les compétences citées précédemment, une bonne santé physique et mentale.

Nous terminons en affirmant comme Proulx (1993: 318) «que l'enseignant n'est pas statistiquement et définitivement un bon professeur» même pour ceux qui croient que certaines prédispositions génétiques font qu'un individu est bon professeur. C'est la raison pour laquelle nous exposerons les exigences liées au renouveau et qu'ensuite nous traiterons de formation initiale et de formation continue.

6.2. Les nouvelles exigences

À partir des caractéristiques du bon professeur que nous venons d'énoncer, nous sommes maintenant en mesure de cibler les grands champs de formation les plus pertinents tout en tentant de les justifier. Pour ce faire, nous tiendrons compte de toute la gamme des activités professionnelles de l'enseignant (Fig. 8) que nous pourrions comparer aux analyses de situations de travail (AST) utilisées pour réviser les programmes de niveau collégial. Ce sont:

- des compétences à mettre en oeuvre pour que l'enseignant provoque les apprentissages significatifs (de haut niveau, intégrés, contextualisés) chez les élèves et la relation que le professeur doit entretenir avec des élèves réunis en groupe⁹. dans une classe;
- des compétences que le professeur doit progressivement développer afin de s'intégrer dans son institution.

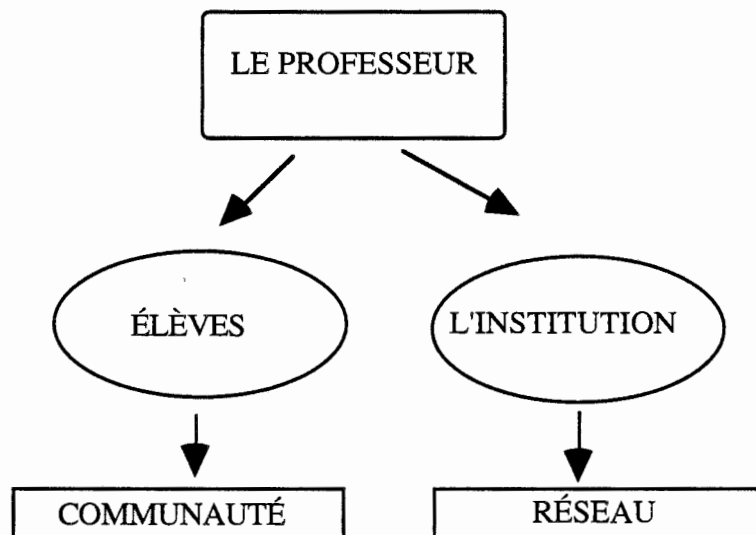


Fig. 8. Les activités professionnelles de l'enseignant.

6.2.1. Les compétences et leurs justifications

Le modèle proposé par le CSE (1990) et Develay (1994) se rapproche dans une certaine mesure à celui de Régnauld que nous avons vu plus haut; ainsi l'enseignant devrait avoir les compétences suivantes:

1. **disciplinaires**
2. **culturelles**
3. **didactiques et épistémologiques**
4. **pédagogiques**

Le CSE (1995b) et Howe *et al.* (1994) rajoutent qu'il faut des compétences en **mesure et évaluation**. Pour Gauthier (1995), il est important d'avoir des **savoirs curriculaires** et des **savoirs de culture professionnelle** (ex: système scolaire, régime pédagogique,...);

Faucher (1991) et Forcier (1992) complètent cette liste avec la connaissance du **projet pédagogique institutionnel**. Voyons maintenant la justification de chacune de ces compétences.

Une formation **disciplinaire** de niveau maîtrise devrait être demandée, parce que ce niveau apporte une réflexion et une critique du savoir disciplinaire; ceci va de pair avec l'exigence d'une formation en épistémologie.

Une formation en **épistémologie**¹⁴ serait souhaitable parce que le professeur doit se demander ce qui est *vrai* dans la discipline enseignée, et se questionner en plus sur son histoire et les circonstances réelles de la production des connaissances dans ce domaine (Develay, 1994).

À titre d'*utilité* immédiate de cette formation en épistémologie, la réforme demande qu'un cours (bloc de la formation générale complémentaire) de culture scientifique et technique soit enseigné; deuxièmement, la refonte du programme des Sciences de la nature demande de faire réfléchir les élèves sur les dimensions sociales et historiques des sciences et techniques.

Avec la réforme, il est impératif d'avoir des savoirs **curriculaires**, puisque l'enseignement-apprentissage de même que l'évaluation (épreuve synthèse) se font en approche programme. Une étude de besoins menée auprès des départements de mathématiques et des sciences humaines du cégep de Lévis-Lauzon (Larivière, 1995) avait fait ressortir de façon prioritaire ce besoin de formation (structurer un cours en fonction du programme d'appartenance).

En rapport avec l'approche programme, l'enseignant devrait aussi avoir des compétences **culturelles** parce qu'il doit être ouvert aux divers domaines de savoirs en évolution (arts, lettres, sciences de la nature, sciences humaines, technologies) de même qu'au système scolaire et au régime pédagogique (Gauthier, 1995). L'intégration des disciplines serait-elle possible autrement? Peut-on concevoir des épreuves synthèses de programme sans cette ouverture?

Le professeur devrait avoir aussi une formation en **didactique**. Les didacticiens suggèrent qu'apprendre est largement dépendant de la nature du savoir disciplinaire en jeu (Laliberté, 1994; Develay, 1994). Pour enseigner la lecture, par exemple, on ne recrute pas seulement

¹⁴. L'épistémologie correspond au regard critique sur les principes, les méthodes et les conclusions d'une science.

des gens qui savent lire (Develay, 1994). N'a-t-on pas entendu dire souvent par les élèves: «le professeur a bien les connaissances, mais ça ne passe pas»?

De plus, le professeur devrait avoir une formation en **pédagogie** parce qu'il doit aider l'étudiant à apprendre; c'est son rôle principal. Il lui faut donc connaître le fonctionnement du cerveau d'un élève (Barbeau *et al.* 1986) en plus d'avoir des compétences en planification (objectifs à atteindre) et en organisation (moyens, méthodes, stratégies).

Il a également besoin de connaissances en **psychologie** et en **sociologie** car les élèves veulent retrouver la personne derrière le professeur. La formation psychologique est nécessaire parce qu'enseigner implique généralement une **communication** avec un groupe; et il faudrait ajouter une formation touchant la **gestion de la classe** (Forcier, 1992).

La formation devrait porter aussi sur la **mesure et l'évaluation** et davantage sur l'évaluation des apprentissages plutôt que strictement sur la qualité des instruments de mesure (Howe *et al.*, 1994). La réforme insiste d'ailleurs sur l'importance de l'évaluation formative et la différencie vraiment de l'évaluation sommative.

Il faudrait aussi une formation permettant d'intégrer les Nouvelles Technologies de l'Information et des Communications (**NTIC**); ces nouveaux outils, même s'ils ne sont pas les seuls, permettent l'individualisation de l'enseignement. Il faudrait que «le professeur permette à l'étudiant de mettre en lien, de donner du sens à ces connaissances tout aussi valables, qui permettent à l'étudiant de s'auto- former» (Blais, 1995). Les NTIC obligent le professeur à changer sa façon d'enseigner et contrairement aux moyens audio-visuels, elles ne seraient pas un choix d'établissement ni une mode, mais vraiment un choix de société.

De plus, le professeur devrait connaître sa **convention collective** de travail. Et s'il en manifeste l'intérêt, il devrait pouvoir conduire des projets de **recherche** ou encore se porter sur des tâches d'**encadrement** de nouveaux professeurs ou de stagiaires. Il devrait également pouvoir apprendre à **diriger un groupe**.

Finalement, afin que le professeur puisse faire vraiment partie de la **vie institutionnelle**, il lui faudrait de la formation sur le système scolaire québécois, les règlements et politiques de niveau collégial et le fonctionnement de son institution en lien avec son milieu d'appartenance.

La formation devrait donc toucher la participation à la vie pédagogique de l'établissement pour contrer la solitude du professeur et l'absence de sentiment d'appartenance (Forcier, 1992). Inutile de dire que le perfectionnement doit engendrer des retombées plus qu'individuelles (Faucher, 1991); ceci exigerait qu'il y en ait un projet pédagogique institutionnel (Conseil des collèges, 1992).

6.2.2. Un modèle de professeur compétent

À partir des nouvelles exigences de l'enseignement collégial, des exigences de la réforme et des compétences souhaitées, nous proposons un modèle du professeur idéal ayant les deux compétences suivantes:

- 1. Provoquer des apprentissages significatifs (intégrés et contextualisés) chez les élèves.**
- 2. S'intégrer à la vie institutionnelle.**

Pour chacune d'elle, nous énumérons les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire correspondants. Le modèle est résumé dans le tableau 8.

Les savoir-être et les savoir-faire sont communs à ces deux compétences.

COMPÉTENCES GÉNÉRALES			
1. PROVOQUER DES APPRENTISSAGES SIGNIFICATIFS		2. S'INTÉGRER À LA VIE INSTITUTIONNELLE	
SAVOIRS	SAVOIR-ETRE	SAVOIR-FAIRE	SAVOIRS
disciplinaires	empathique; chaleureux	communiquer efficacement à un groupe; vulgariser	le fonctionnement de l'institution
curriculaires	motivateur	faire travailler en équipe (rendre actif, s'impliquer pour l'étudiant) ou être disposé à travailler en équipe (pour le professeur)	le règlement des études collégiales et toutes les politiques qui en découlent
culturels	respectueux	relation d'aide	le système scolaire québécois
épistémologiques	disponible	gestion du stress	le milieu
didactiques	curieux	leadership	la recherche ¹⁵
pédagogiques	humoristique	synthétiser	la supervision pédagogique
mesure et évaluation	facilité d'adaptation	structurer	la convention collective
communication orale et écrite	confiance en soi (sécure)	planifier	
NTIC ¹⁶	authenticité	évaluer	
l'étudiant-type	autonomie		
métacognition	ouverture		

Tableau 8. Le professeur compétent.

Dans les parties qui précèdent, nous avons tenté de mettre en lien les caractéristiques du bon professeur et les nouvelles compétences pédagogiques exigées par la réforme; ceci nous a conduit à produire un modèle du professeur idéal ou compétent. Nous devons nous interroger maintenant sur le meilleur moment pour suivre une telle formation: avant ou après l'embauche.

¹⁵ La recherche peut être prise au sens où le professeur expérimente et recherche continuellement de nouvelles solutions aux problèmes d'enseignement-apprentissage, ou encore conduit un projet structuré de recherche subventionné ou non.

¹⁶ Nouvelles technologies de l'information et des communications

6.2.3. La formation initiale et continue

La formation pédagogique suivie à ce jour par les enseignants est très variable: les plus anciens se sont souvent inscrits à de courtes formations sur place. Par contre, pour les plus jeunes, quand cette formation existe, elle a fréquemment été prise avant l'embauche.

Plusieurs auteurs (CSE, 1995a; Régnauld, 1994) croient que les enseignants devraient avoir une formation initiale «intégrée» (Develay, 1994) et cette formation devrait se poursuivre sur les lieux de travail, surtout pendant la période de probation (AQPC, 1995). Ce point avait d'ailleurs été soulevé lors d'une étude de besoins de formation au cégep de Lévis-Lauzon en 1992 (Lachance, 1992).

La formation initiale devrait être de base; et les universités qui s'engagent à donner cette formation, telle l'Université Laval, avec un programme de certificat renouvelé pour 1997, devraient s'assurer que les établissements collégiaux vont être prêts à recevoir d'éventuels stagiaires pour ceux qui vont s'inscrire au certificat.

D'un autre côté, de nombreuses recherches aux États-Unis ont démontré qu'on devrait accorder beaucoup plus d'importance à la formation en cours d'emploi qu'à la formation initiale. «C'est à ce moment que l'enseignant peut réfléchir et prendre du recul» (Caillé, 1996).

Ainsi, le perfectionnement des jeunes professeurs pourrait se faire avantageusement par les plus anciens afin d'assurer une transition positive entre deux générations d'enseignants (Giroux, 1996; ADMÉE, 1995). À ce chapitre, il faudrait se presser car plusieurs professeurs de cégep seront bientôt aptes à la retraite et, selon Le Boterf (1995), récolter ce savoir expérientiel¹⁷ ne serait pas une mince tâche, car il serait difficilement verbalisable.

En résumé, une formation initiale intégrée i.e. en relation avec le milieu collégial devrait être possible. Il faudrait miser davantage sur la formation pédagogique pendant la probation, en profitant de la présence des professeurs chevronnés et qui voudront bien encadrer «ces jeunes loups». Ces professeurs volontaires devraient au préalable suivre une formation en supervision pédagogique. Il semble donc y avoir ici tout un programme de formation continue pour un professeur qui s'engage en enseignement collégial.

¹⁷. Savoir expérientiel: savoir issu de l'action (Le Boterf, 1995).

6.3. Un cadre pour la formation continue

Nous venons de voir qu'il est d'une grande importance de se questionner sur les compétences à acquérir pour enseigner au niveau collégial. Celles-ci nous serviront à élaborer notre outil de recherche d'information. Il est un autre aspect, tout aussi important à notre avis, c'est celui du cadre dans lequel ce perfectionnement pourrait se prendre.

Il serait en effet illusoire de croire que les plus beaux projets de formation puissent trouver preneurs à des moments et à des endroits inappropriés. Pensons à l'engouement des élèves à suivre nos cours le lundi matin à 8h00! Les professeurs ne font pas exception, puisqu'ils redisent souvent que leur tâche est trop lourde.

C'est la raison pour laquelle nous devons recueillir auprès des professeurs, des informations relatives au perfectionnement sur les paramètres suivants: la forme, le mode, l'approche, le lieu, le moment et le type.

1. La forme

Le perfectionnement peut prendre plusieurs formes, mais celui-ci sera fonction du type de perfectionnement souhaité. Voici une liste des possibilités:

- un bulletin de liaison dans le collège, spécialisé ou non en pédagogie
- par courrier électronique
- des ateliers-conférences
- des journées pédagogiques
- des stages
- des rencontres informelles avec un conseiller pédagogique
- un programme universitaire (certificat, bacc. ou maîtrise...)
- par des pairs plus expérimentés dans le domaine
- des dîners-rencontres informels dirigés par des professeurs dynamiques
- des engagements personnels à titre bénévole à l'extérieur ou à l'intérieur du collège (ex: des comités)
- du perfectionnement intégré à la tâche et planifié

2. Le mode

Le perfectionnement pédagogique peut être reconnu ou non selon les échelles salariales; il peut être:

- crédité
- non-crédité

3. L'approche

Ce perfectionnement peut s'acquérir selon diverses approches:

- individuelle
- départementale
- en programme
- groupe de professeurs intéressés par le sujet

4. Le lieu

Le lieu peut être plus ou moins propice au perfectionnement; ce peut être:

- au cégep
- dans une entreprise
- à l'université
- à la maison

5. Le moment

Le moment a toujours été un facteur important dans la réussite d'une activité de perfectionnement; jusqu'à maintenant, le perfectionnement pédagogique n'a été possible qu'en dehors des heures de travail et souvent les fins de semaine ou encore lors des journées pédagogiques. Ceci a conduit la plupart du temps à un essoufflement. Les conventions collectives et certaines pratiques de gestion devraient être assouplies afin de prendre en ligne de compte l'engagement institutionnel et l'imputabilité du personnel enseignant (CSE, 1995b).

- le jour, sur semaine
- le soir, sur semaine
- les fins de semaine
- lors des journées prévues au calendrier scolaire
- au besoin

6. le type

Certains professeurs préfèrent une formation touchant les fondements alors que d'autres préfèrent l'instrumentation, sans nécessairement parler de recettes (Barbeau *et al.*, 1986).

- théorique (réflexion)
- pratique (instrumentation)

En terminant ce chapitre, il faudrait rappeler que le cégep s'adresse à deux grands types de clientèles: **pré-universitaire** et **technique**. Cette remarque nous semble fort importante, car nous aurons affaire à deux grands groupes de professeurs ayant des besoins différents (Poirier-Proulx, 1991; Barbeau *et al.*, 1986). Develay (1996:26) mentionnait que:

«Les enseignants des disciplines générales présentent une grande différence avec les enseignants techniques. Alors que les premiers commentent le monde, l'expliquent à travers les faits, des notions, des lois, des théories, les seconds le construisent grâce à la maîtrise des savoirs déclaratifs certes, mais aussi grâce à la maîtrise des savoirs pratiques»

De plus, nous pensons que parmi les professeurs qui donnent la formation pré-universitaire, il y a ceux qui dispensent de la **formation générale** et ceux qui dispensent de la **formation spécifique**. Les besoins de formation pourraient aussi varier à ce niveau.

Enfin, nous croyons que les besoins de formation seront différents selon qu'on se retrouve soit précaires ou soit permanents. L'étude de besoins conduite au cégep de Lévis-Lauzon (Lachance, 1992), de même que Holborn *et al.* (1992) ont signalé ce phénomène. Certaines recherches (Caillé, 1996) ont démontré que ce sont les premières années qui sont les plus difficiles dans l'enseignement: conflit entre la culture universitaire et la culture institutionnelle, nombreuses obligations et contraintes. Le jeune professeur doit alors penser

au «faisable plus qu'au souhaitable». Bujold (1996:43) parle, pour cette période, «de développement d'habiletés de survie» et «d'acquisition des compétences de base».

Nous ferons donc une étude de besoins différenciés en tenant compte de deux critères: l'ancienneté et le secteur d'enseignement.

7. LA JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE DE BESOINS DE FORMATION

Cette étude de besoins pourrait être conduite dans le but de vérifier l'hypothèse suivante:

Il existe un décalage entre la formation pédagogique actuelle et celle souhaitée par la réforme.

Elle tiendra compte, nous l'avons déjà mentionné, de la réforme et de l'approche par compétences, des caractéristiques du bon professeur au collégial et de la formation souhaitée (Fig. 8). Nous avons pu élaborer une liste de compétences à rechercher; ceci nous permettra d'en déduire les objectifs de formation ou les besoins potentiels (Annexe B).

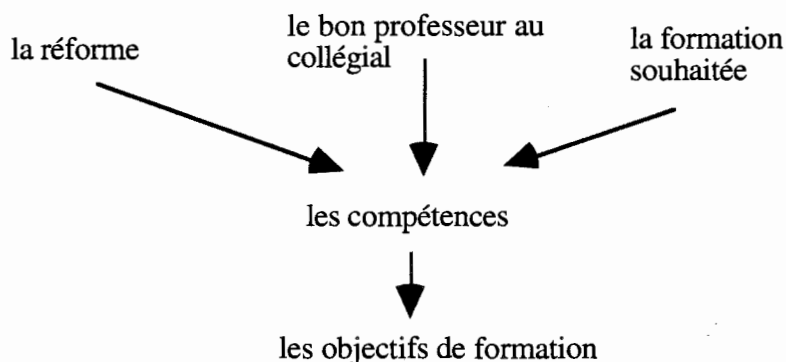


Fig. 8. Les préalables à l'étude de besoins.

Une telle étude de besoins devrait faire partie normalement des responsabilités institutionnelles et donc du processus de planification. Le but premier serait d'apporter des changements au système en clarifiant le problème; dans notre cas, on souhaite des ajustements aux pratiques pédagogiques. De cette façon, le programme de formation a de meilleures chances de répondre vraiment aux préoccupations des professeurs.

7.1. Le concept de besoin, tout aussi ambigu

Comme Lapointe l'indiquait (1992), le concept de besoin est aussi ambigu; il le serait autant que le concept de compétence. Il peut d'abord être qualifié de **béhavioriste**; à ce moment, le besoin est un écart ou une déficience entre une situation normale désirable et une situation actuelle. Cette définition est adoptée par Nadeau (1988) dans ses études de besoins.

Le concept de besoin peut être aussi qualifié d'**humaniste**; dans ce cas, la notion de besoin est subjective; elle correspond aux intérêts, aux préférences et aux aspirations conçues, ressenties et extériorisées par les individus.

Pour Le Boterf (1995:51), le besoin «n'exprime pas une déficience ou une carence, mais davantage la relation requise de l'individu avec son environnement pour son fonctionnement optimal» .

Pour la poursuite de ce travail, la définition de besoin proposée par Lapointe (1992:39) sera utilisée:

«...le besoin est considéré comme ce qui est jugé idéal au bon fonctionnement d'un individu, d'un groupe, d'un système d'apprentissage, d'enseignement ou de formation»

Selon Lapointe, le concept de besoin est à la fois **objectif**, parce qu'il est disponible pour l'analyse, et aussi **subjectif**, parce qu'il appartient à l'individu. Il a donc un caractère évolutif, instable, imprévisible. C'est la raison pour laquelle Lapointe a introduit le néologisme de «conceptanalyse de besoins».

Cette analyse de besoins peut conduire à des positions très contradictoires, car elles dépendent des agents consultés. Nous sommes également conscients qu'il y a un danger d'épouser la perspective d'un seul acteur, comme celle des professeurs; il y a également un danger de sous-évaluer ou de surévaluer les besoins, ou encore d'évaluer davantage les intérêts que les besoins. C'est le risque que nous prendrons avec le modèle utilisé.

7.2. Le modèle utilisé

Pour cette étude de besoins, nous utiliserons le modèle **inductif**. C'est une démarche systématique qui consiste à identifier et choisir les buts et les objectifs (ce qui devrait être) d'un système avant de recueillir de l'information sur la situation actuellement prévalante; c'est ce que nous avons fait en élaborant notre modèle de professeur compétent (Tableau 7) et la liste des besoins potentiels. Le résultat ou «extrant» de cette étude sera une liste de buts ou d'objectifs à réaliser.

Le modèle inductif est, selon Lapointe (1992:49), «celui qui respecte le mieux les caractéristiques du concept de besoin (...). Il ouvre la porte à l'application d'une stratégie participatrice de l'étude de besoins favorisant la consultation et l'implication des acteurs dans le développement et surtout dans la planification d'un programme d'études ou de formation. Ce serait donc un modèle à privilégier».

De plus, notre étude de besoin, selon l'approche systémique, est du type «**externe**», parce qu'elle permet de répondre à la question: «les buts et les objectifs actuellement offerts par les programmes de formation en vigueur dans le collège sont-ils compatibles avec les buts et les objectifs préconisés par la réforme»?

7.3. Les objectifs de l'étude

L'étude est devenue nécessaire parce que le système actuel ne semble pas suffisamment efficace; il ne permet pas aux professeurs d'atteindre les objectifs souhaités par la réforme.

Le but de cette étude est également de favoriser la réflexion et l'expression d'idées les plus claires et les plus diversifiées possibles par les collaborateurs à l'étude; elle permettra de prendre conscience de la diversité des points de vue et permettra de préciser leur position respective face aux objectifs poursuivis. Cette étape est nécessaire dans le processus de décision.

Cette étude serait justifiée en raison de l'importance pour une institution collégiale de se concentrer sur les finalités à poursuivre avant de choisir les moyens nécessaires pour les atteindre, selon Lapointe (1992). Un tel type d'étude de besoins avait d'ailleurs été recommandée lors d'une autre recherche portant sur le perfectionnement, au Cégep de Bois-de-Boulogne (Barbeau et al., 1986).

Il nous restera maintenant de proposer un outil nous permettant de faire cette étude de besoins de formation pédagogique.

PARTIE B.

UN OUTIL VALIDÉ POUR ÉVALUER LES BESOINS DE FORMATION

8. LE CHOIX DE L'OUTIL ET SA VALIDATION

Ayant justifié une telle étude de besoins, il nous faut sélectionner l'outil qui nous permettra de recueillir l'information la plus juste possible, compte tenu des contraintes de l'institution. Le critère qui nous guidera dans cette étude de besoins sera l'**efficience**¹⁸.

Nous devons en effet, dans un court laps de temps, cerner le problème en n'épuisant pas les individus qui vont fournir cette information ni ceux qui vont la chercher. Si nous suivions la logique de l'approche systémique, nous devrions consulter tous les personnels de l'institution et plus particulièrement la direction des études et les services pédagogiques, le comité de perfectionnement, les professeurs et les étudiants.

Cependant, nous nous limiterons à présenter une méthode détaillée permettant de consulter les professeurs, puisque ce sont à eux que le programme de formation devrait s'adresser prioritairement. Malgré tout, un tel outil pourrait être utilisé auprès des autres catégories de personnels mentionnés et ce sans changement, sauf pour les étudiants; dans ce cas, certaines adaptations seraient nécessaires.

8.1. L'outil: une méthode mixte

L'outil proposé est le résultat d'une hybridation entre la Technique du Groupe Nominal (TGN) et le questionnaire. Détaillons maintenant chacune d'elle en commençant par la TGN.

Sur le plan pratique, la TGN (Lapointe, 1992) est une technique qui a les caractéristiques suivantes:

1. Cette technique regroupe de cinq à neuf personnes qui deviennent des experts en fonction de leur intérêt, de leur motivation, de leur capacité de transmettre l'information, leur bonne volonté, leur disponibilité et leur compétence. Ils devront favoriser la production d'idées exhaustives, diversifiées et congruentes avec le sujet traité. Il faut que les répondants soient représentatifs de la population auquel sera offert le programme de formation.

2. L'identification du problème est séparée de la recherche de la solution.

¹⁸. L'efficience est le rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en oeuvre (Legendre, 1988).

3. La discussion est dirigée par l'animateur et ses interventions ne portent que sur des questions de clarification.

4. La rencontre avec le groupe ne doit pas dépasser trois heures.

Dans notre cas, nous proposons une démarche en quatre étapes, comme le suggère Lapointe:

1. La conception:

Lors de cette étape, il faut avoir une ou des questions nominales claires et valides pour identifier le (s) problème (s); on détermine aussi le niveau de généralité des réponses et on détermine la procédure de votation.

Pour identifier le problème de **la formation**, la première question nominale pourrait être:

1. Quelles sont les compétences pédagogiques que vous jugez importantes et qui vous manquent suite au renouveau, et pour lesquelles vous seriez intéressé (e) à suivre de la formation?

Pour identifier le problème du **cadre de formation**, nous utiliserons un questionnaire suite à l'identification des besoins de formation par le groupe et à leur priorisation. Et la deuxième question nominale serait:

2. Dans quel cadre seriez-vous intéressé (e) à suivre cette formation pédagogique?

Le niveau de généralité des questions serait du niveau des objectifs spécifiques selon la taxonomie de Girard (1991). Et la procédure de votation sera celle proposée par Lapointe (1992).

2. La préparation

Pour cette deuxième étape, lors de l'envoi de la lettre d'invitation aux participants, nous expédions la question nominale 1 et les énoncés de besoins potentiels (Annexe B).

Puis nous devons régler les problèmes logistiques:

- réserver une salle avec une table de préférence en forme de U;
- avoir une tablette, un chevalet, du ruban gommé ou de la gommette, et des ciseaux;
- préparer les bulletins pour voter (9 bulletins par personne);
- préparer la feuille de compilation du vote (Annexe C).

3. L'accueil

Cette troisième étape est aussi fort importante, puisqu'elle servira à créer un climat de confiance dans la salle. Il faudrait:

- au début, mettre à l'aise (beignes, jus et/ou café, mot de bienvenue d'un directeur...);
- demander aux participants de s'identifier selon qu'ils appartiennent au secteur pré-universitaire (formation générale ou spécifique) ou technique;
- rappeler l'importance et l'utilité de l'étude;
- clarifier les objectifs et les questions;
- indiquer le déroulement, les règles de base et le style d'animation (Annexe D).

4. La collecte des données

La dernière étape de la rencontre, permettra au groupe de générer tous les besoins de formation. La validité de l'étude dépend de la validité de cette liste de besoins (Lapointe, 1992). Par la suite, le groupe décidera lesquels parmi ceux qui ont été énoncés et clarifiés, devraient être retenus et dans quel ordre. Il faut que l'animateur s'organise pour garder la trace des besoins différenciés (voir la procédure de votation et le bulletin de vote à l'annexe E).

Les données seront ensuite analysées puis évaluées et feront l'objet d'un rapport.

Dans notre cas, quatre rencontres (fin avril et début mai 1996) ont eu lieu avec chacun des groupes de professeurs. Le taux de participation a été très faible; cependant, les professeurs présents ont permis de valider l'outil et en plus d'apporter des informations permettant de contextualiser les résultats. Un rapport de cette étude sera présenté au Congrès de l'AQPC en juin 1996 à Montréal.

8.2. Les avantages de cette méthode

La TGN comporte des avantages suivants (Lapointe, 1992):

- de s'en tenir au sujet traité;
- de s'exprimer en toute liberté;
- de générer le plus grand nombre de propositions en travaillant individuellement;
- de diminuer le taux d'émotivité;
- de préserver l'anonymat;
- d'être immédiatement informé par des résultats tangibles;
- de terminer avec le sentiment du travail accompli.

Il a été démontré (Lapointe, 1992) que cette technique génère plus d'idées (deux fois plus), et qu'elles sont plus spécifiques et diversifiées que d'autres méthodes de collecte de données comme la technique Delphi ou le groupe à interaction réciproque.

Quant au questionnaire sur les énoncés de besoin envoyé avant la rencontre, il comporte aussi des avantages et il permet:

- d'accélérer la tâche du groupe, lors de la rencontre;
- d'enrichir la banque d'énoncés de besoins;
- de représenter un plus grand nombre de professeurs que ceux qui sont présents;
- de conserver l'anonymat de la TGN.

En effet, lorsqu'un questionnaire seul est envoyé, le répondant n'est pas forcé d'y répondre; cependant, avec la TGN qui suit la réception du questionnaire dans notre cas, le participant est obligé de le faire, à condition d'être présent, bien sûr. C'est un autre avantage de cette méthode mixte.

Quant au deuxième questionnaire (Annexe F) portant sur le cadre et rempli lors de la rencontre, il a été démontré qu'il donnait de meilleurs résultats parce que l'échantillon est captif et que des questions de clarification sont possibles.

8.3. L'échantillon de professeurs

Dans tout projet de recherche, même en recherche qualitative comme le nôtre, l'échantillonnage pose un problème sérieux. Dans notre cas, nous avons proposé d'analyser les besoins de formation auprès des professeurs puisque ce sont eux qui en bénéficieront les premiers. Cependant comme nous le mentionnions précédemment, d'autres catégories d'individus pourraient nous apporter des informations pertinentes. Nous avons choisi de développer un outil adapté aux professeurs.

Peu importe le nombre de professeurs dans un collège, la méthode proposée ne nous permet pas de consulter des échantillons représentatifs de la population; donc **notre souci n'est pas la représentativité** au sens statistique du terme, mais plutôt d'identifier des tendances, suite à l'analyse des réponses des participants. Nous n'optons pas, non plus, pour un échantillonnage stratifié, étant donné que le perfectionnement n'est pas imposé dans un collège, mais se prend sur une base volontaire. Pour constituer les groupes, nous suggérons de **choisir des professeurs qui sont déjà acquis à la cause** du perfectionnement pédagogique.

Nous proposons d'opter pour une quinzaine d'invités par groupe à cause des possibilités de «mortalité pré-expérimentale». En effet, certains professeurs peuvent avoir de bonnes raisons de ne pas se présenter et ce fut notre cas.

	secteur pré-universitaire		secteur professionnel
ancienneté	formation générale	formation spécifique	
0-2 ans	2	2	6
3-15 ans	2	2	6
16-24	2	2	6
25 et +	2	2	6

Tableau 9. Échantillonnage: nombre de professeurs par groupes et sous-groupes.

Les membres du comité de perfectionnement du Cégep de Lévis-Lauzon se sont également prononcés sur les groupes qui devraient recevoir ce perfectionnement et donc sur les besoins spécifiques. Ils ont proposé, compte tenu des contraintes et des spécificités locales, de former quatre groupes (Tableau 9).

Les chiffres donnés ici représentent ceux d'un cégep où le secteur technique est choisi par les deux tiers des étudiants et le nombre de participants est fixé à 10. Ce sont les classes d'ancienneté qui déterminent nos quatre groupes¹⁹. Les sous-groupes font référence au secteur d'enseignement, soit le secteur pré-universitaire (en formation générale et en formation spécifique), soit le secteur technique.

Le premier groupe «0-2 ans» serait formé d'individus nouveaux dans le système et ils sont tous à statut précaire. Ils peuvent être à temps plein ou partiel.

Le groupe «3-15 ans» serait formé d'individus un peu plus sûrs d'eux, intégrés, ayant généralement des tâches pleines et ayant été initiés à la culture locale. Ils peuvent être permanents, mais il y aurait encore de nombreux professeurs à statut précaire, généralement à temps plein.

Le groupe «16-24 ans» serait formé d'individus permanents, au cœur de la profession, au maximum de leur efficacité, confortables avec les étudiants, capables de se centrer sur autre chose que l'enseignement (coordination départementale, divers comités, recherche, etc.).

Le groupe «25 ans et plus» serait formé d'individus permanents à la veille de la retraite, en pleine maturité, capables d'aider les plus jeunes professeurs, capables de s'engager dans des comités ou encore ils peuvent être désabusés.

De plus, tel que nous l'avons mentionné précédemment, nous croyons que les besoins peuvent être différents, selon qu'on appartienne au secteur pré-universitaire ou au secteur technique.

Pour constituer nos échantillons, nous avons utilisé la liste de participants au programme CPEC-Performa dans le collège depuis les cinq dernières années. Nous croyons que cette façon de faire permettra de mieux cibler les besoins de ceux qui sont déjà acquis à la cause et que, par effet d'entraînement, les autres pourraient être «contaminés» éventuellement.

¹⁹ Proposition de Robert Kirouac, conseiller pédagogique au cégep de Lévis-Lauzon.

Nous tenons à souligner que la formule de la TGN couplée au questionnaire est suffisamment souple pour permettre de réévaluer périodiquement les besoins de formation auprès des mêmes clientèles et de la même façon, sans que ce soit nécessairement les mêmes individus. À l'expérience de telles rencontres peuvent durer une heure et être très profitables.

Finalement, ces questionnaires pourraient servir pour recueillir l'information plus pointue auprès des professeurs non-consultés; il s'agirait de les déposer dans la boîte à lettres des professeurs en l'accompagnant d'une lettre explicative . Et avec l'avènement des boîtes à lettres électroniques, ces questionnaires pourraient être rapidement remplis et analysés à l'aide des logiciels SPSS, Excel 5 ou encore GB-STAT 5,4.

CONCLUSION

Même si les cégeps sont des maisons d'enseignement relativement jeunes et originales, nous avons constaté que la **question de la formation pédagogique** progresse à en juger par l'intérêt pour celle-ci, non seulement de la part des professeurs, mais aussi des conseillers pédagogiques, des consultants et de plusieurs organismes dont l'AQPC et l'ARC. La pédagogie est devenue une valeur²⁰.

Rappelons que les cégeps ont été créés en 1967, pour répondre à des besoins «d'accessibilité»; ce serait une réussite, si nous ne tenions compte que de ce seul critère. Malgré tout, avec la réforme de 1993, nous souhaitons en tant que société, en plus de cet accès égalitaire, une «accessibilité à la réussite». On demandait encore une fois à l'école d'être utile à l'extérieur de ses murs. C'est la raison pour laquelle des changements majeurs devaient se produire afin que l'enseignement devienne vraiment un moyen pour éduquer et non plus une fin en soi..

La responsabilité de tous ces changements semblait d'abord reposer sur les épaules des enseignants puisque les concepts importants liés à cette réforme étaient ambigus. Cette ambiguïté n'aurait pas que des désavantages, puisqu'elle permettrait une plus grande créativité de la part des enseignants. À cet effet, nous avons questionné la motivation des enseignants à suivre des activités de perfectionnement et nous avons démontré qu'il était important de connaître les besoins différenciés de formation, en tenant compte de l'ancienneté des enseignants et de leur secteur d'appartenance.

D'un autre côté, nous avons pu constater que le perfectionnement n'était pas également accessible à tous les professeurs et que le manque de vision élargie du perfectionnement pédagogique dans l'institution semblait une lacune importante. Nous avons insisté sur le fait que la pédagogie devrait être au coeur des préoccupations institutionnelles, sous la responsabilité de la gestion des ressources humaines.

Après avoir tracé un portrait du professeur compétent, après avoir énuméré les exigences du renouveau, nous avons proposé une méthode pour évaluer les besoins de formation, intégrant la technique du groupe nominal et le questionnaire. Cet outil permettrait de connaître les besoins des professeurs, en sondant toutes les catégories d'individus intéressés par l'amélioration de la pédagogie dans une institution.

²⁰. Propos tenus par U. Aylwin lors du banquet au colloque de l'AQPC (6 juin 1996).

Cependant, la méthode proposée ne permet pas d'avoir toute l'information nécessaires à l'implantation d'un programme de formation adapté. Cela dépendra de la bonne volonté des personnes consultées à fournir cette information: elles doivent être motivées d'abord, puis être présentes au moment de la consultation. Actuellement, ceci ne semble pas une mince tâche mais il faudrait réaliser ces enquêtes au moment où tous les enseignants sont disponibles.

Il y a donc un bon bout de chemin à faire encore pour justifier cette réforme improvisée et annuler les frustrations ressenties par la majorité des enseignants depuis son annonce en juin 1993.

Ce renouveau aura permis au moins de prendre une fois de plus conscience de l'importance d'une formation pédagogique de base avant l'embauche; cette formation devrait être rapidement bonifiée pendant la période de probation, en utilisant les enseignants de carrière sur place. Ceci aurait au moins l'avantage de permettre de s'affranchir de cet état de dépendance à laquelle les professeurs ont été souvent contraints. Par ailleurs, le réseau des universités québécoises devrait être préoccupé par cet aspect de sa mission, en utilisant des modèle moins traditionnels de formation.

Cette réforme invite donc tous les partenaires du milieu collégial à se centrer sur les apprentissages des élèves, des apprentissages «significatifs»; elle incite, comme le disait Aylwin, «à placer dans le cerveau des élèves des bombes à retardement». Les professeurs se doivent de suivre une formation pédagogique en plus d'une formation disciplinaire renforcie afin d'obtenir le statut de «professionnels de l'enseignement». Le cégep de demain sera à la mesure des professeurs qui l'habitent.

BIBLIOGRAPHIE

ANGERS, PIERRE (1961). *L'enseignement et la société d'aujourd'hui*. Montréal, Ed. Ste-Marie.

ARCHAMBEAULT, GUY (1995). *Réforme au collégial et changements pédagogiques*, Actes du colloque du 15e anniversaire de l'AQPC. Rivière-du-Loup.

Association pour le Développement de la Mesure et Évaluation en Éducation (1995). *L'évaluation au coeur du processus de gestion*. Mémoire présenté aux audiences publiques des États généraux sur l'Éducation. Dans Journal de l'Association pour le développement et la mesure de l'évaluation en Éducation. Vol. 12, no. 04; sept. 1995.

Association Québécoise de Pédagogie Collégiale (1995). *Mémoire* déposé à la Commission des États généraux sur l'Éducation.

AYLWIN, ULRIC (1994). *Quel niveau de compétence*. Pédagogie collégiale. Décembre 1994. Vol. 8, no. 2. p. 26-27.

AYLWIN, ULRIC (1995). Apologie de l'évaluation formative. Pédagogie collégiale. Mars 1995. Vol. 8, no. 3. p. 24-32

BARBEAU, DENISE (1992). *L'évolution du réseau collégial*. Dans Enseigner au collégial, collectif sous la Direction de Jean-Pierre Goulet. AQPC. 1995. p. 27-42

BARBEAU, DENISE et JACQUES LALIBERTÉ (1986). *Attentes des professeuresseurs à l'endroit du service de développement pédagogique: en matière de perfectionnement et autres activités de soutien pédagogique*. Cégep Bois-de-Boulogne. Rapport de Recherche-Action.

BARR ROBERT B. et JOHN TAGG (1995). *From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education*. Change; nov.-dec. 1995.

BLAIS, MADELEINE (1995), Le Soleil, 5 juin 1995.

BRETON, BRIGITTE (1996). *De meilleurs enseignants préférés à plus d'ordinateurs*. Le Soleil, le 27 janvier 1996.

- BRIEN, ROBERT (1994). *Science cognitive et formation*. Presses de l'Université du Québec. Sillery. 212 p.
- BUJOLD, NÉRÉE (1996). *Formation à la supervision pédagogique*. A l'intention des enseignants associés et des superviseurs de stages en enseignement. Notes de cours en psychopédagogie, PPG-63530.
- CAILLÉ, ANDRÉ (1996). *Enseignement des sciences, les effets de la recherche sur le changement*. Revue Spectre, fév.-mars, 1996,
- CHOQUETTE, LAURENT, J. LACASSE et J. THIBOUTOT (1995). *Autour de l'approche par compétences*. Dans Pédagogie collégiale, décembre 1995, vol. 9, no. 2 p. 4-5.
- COMITÉ DE RÉDACTION (1995), Pédagogie collégiale, mars 1995, vol. 8, no. 3.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1990). *Le perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial: analyse de la situation et pistes d'amélioration*. Québec.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1992). *L'enseignement collégial: priorités pour un renouveau de formation*. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Québec. Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). *Du collège à l'Université: de l'articulation de deux ordres d'enseignement supérieur*. Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Avis au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire: en faveur de la réussite éducative*.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *La profession enseignante*.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995a). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexions à partir de points de vue étudiants*. Avis au Ministre de l'Éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995b). *Vers la maîtrise du changement en éducation*. Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec.

- CONVENTION COLLECTIVE DE TRAVAIL (1985). Entente intervenue entre la Fédération autonome du collégial et le comité patronal de négociation des collèges. Version C-10.
- D'AMOUR, CÉCILE (1995). *À propos de l'évaluation des apprentissages, de la « mesure » et des notes.* Pédagogie collégiale. Mai 1995. Vol. 8, no. 4, p. 28-30
- DAOUST, JEAN (1994). *Avant de mettre en oeuvre une approche par compétences.* Pédagogie collégiale. Décembre 1994. Vol. 8, no. 2 p. 4-5.
- DÉSILET, MARIO et CLAUDE BRASSARD (1994). *La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitive.* Pédagogie collégiale, mai 1994, vol. 7 no. 4. p. 7-10.
- DEVELAY, MICHEL (1994). *Peut-on former les enseignants?* Paris, ESF Éditeur. Coll. Pédagogie.
- DEVELAY, MICHEL (1996). *Regards sur l'enseignement technique.* Pédagogie collégiale. Vol. 9, no. 03. Mars 1996.
- FAUCHER, GASTON (1991). *Les enseignants de Cégep, aujourd'hui à demain.* Dans Enseigner au collégial. Collectif sous la direction de Jean-Pierre Goulet. AQPC. 1995
- FORCIER, PAUL (1992). *Pour une formation pédagogique des maîtres au collégial: quelques axes de développement.* Dans Enseigner au collégial. Collectif sous la direction de Jean-Pierre Goulet. AQPC. 1995.
- FORCIER, PAUL (1994). *À la recherche de la baguette magique.* Dans Pédagogie collégiale, octobre 1994, vol. 8 no. 1 p. 18-23.
- GAUTHIER, CLERMONT (1994). *À la recherche d'une base de connaissance en enseignement.* Pédagogie collégiale. Décembre 1994. Vol. 8, no. 2. p. 31-36.
- GAUTHIER, CLERMONT, J.F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU ET G. LAMARRE (1995). *La réforme de l'enseignement collégial et la professionnalisation de l'enseignement: enjeux et problèmes.* Actes du Colloque de l'AQPC.
- GINGRAS, PAUL-ÉMILE (1992). *L'origine des Cégeps.* dans Enseigner au collégial, collectif sous la direction de Jean-Pierre Goulet. AQPC 1995. p. 15-26.

- GINGRAS, PAUL-ÉMILE (1993). *Les cégeps, d'hier à demain. 5. Le perfectionnement des enseignants*. Dans Pédagogie collégiale, oct. 1993, vol. 7, no. 1, p. 5-8.
- GIRARD, RICHARD (1991). *Mesure fondée sur les objectifs*, Ste-Foy, recueil de notes de cours. Département de Mesure et Évaluation, Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval.
- GIROUX, RAYMOND (1996). *Vieux renards et jeunes loups*. Editorial du Soleil. 5 janvier.
- GOULET, JEAN-PIERRE (1993). *Les orientations pour les collèges du XXI^e siècle: Avant d'aller plus loin...s'il n'est déjà trop tard*. Pédagogie collégiale, vol. 6, no. 4, mai 1993.
- GOULET, JEAN-PIERRE (1994a). *Pour en finir avec «la réforme». Ne jetez pas vos vieilles choses, elles pourraient toujours vous servir*. Pédagogie collégiale. Décembre 1994. Vol. 8, no. 2. p. 18-25.
- GOULET, JEAN-PIERRE (1994b). *L'épreuve synthèse de programme: pour éviter l'épreuve*. Pédagogie collégiale, mai 1994, vol 7 no. 4 p. 19-22.
- GOULET, JEAN-PIERRE (1995). *Pour ne pas en finir avec l'approche par compétences*. Pédagogie collégiale, mars 1995, vol. 8, no. 3. p. 4-7.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). *Règlement sur le régime pédagogique collégial*. (L.R.Q., c C-29. a. 18).
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1993). *Règlement sur le régime des études collégiales*. Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel. (L.R.Q., c. C-29, a18; 1993, c. 25, a. 11)
- GUAY, ROCK (1995). *L'encadrement pédagogique de professeurs de niveau collégial: une étude de cas*. Thèse de doctorat. Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval. Sous la direction de Yves Poisson.
- HERBERT, GUY (1995). *Le soutien aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes*. Pédagogie collégiale, mars 1995, vol. 8, no. 3. p. 14-17.
- HOLBORN, P., M. WIDEEN et I. ANDREWS (1992) *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Tome 1. Traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Éditions Logiques.

- HOWE, ROBERT (1994). *Mais, que s'est-il donc passé dans la réforme de l'enseignement au Kentucky?* Dans Pédagogie collégiale, octobre 1994, vol. 8 no. 1 p. 12.
- HOWE, ROBERT et LOUISE MÉNARD (1994). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages.* Pédagogie collégiale. Mars 1994, vol. 7, no. 3. p. 21-27.
- INCHAUSPÉ, PAUL (1992). *Quelle école pour demain?* Dans Pédagogie collégiale, Mai 1992, vol.5 no. 4. p. 5-10.
- KIROUAC, ROBERT (1989). *Évaluation du degré de satisfaction des enseignants et des enseignantes en regard du CPEC Performa au Cégep Lévis-Lauzon.*
- LACHANCE, JACQUES (1992). *Sondage sur le perfectionnement des enseignantes et enseignants.* Service des ressources pédagogiques. Cégep de Lévis-Lauzon.
- LALIBERTÉ, JACQUES (1994). *Réponse de Jacques Laliberté à Hommage de l'AQPC.* Dans Pédagogie collégiale, octobre 1994, vol. 8 no. 1 p. 25-26.
- LALIBERTÉ, JACQUES (1995). *L'épreuve synthèse de programme: gage ou facteur de l'apprentissage?* Pédagogie collégiale, mars 1995, vol. 8, no. 3, p. 18-23.
- LALIBERTÉ, R.-G. et JEAN PLANTE (1993). *Notes de cours ADS-13852. Module 5. L'enseignement postsecondaire.* Université Laval.
- LAPOINTE, JACQUES JEAN (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation,* Presses de l'Université du Québec, Sillery, 307 p.
- LARIVIÈRE, ROGER (1995). *Évaluation des besoins de formation pédagogique pour les professeurs du Cégep de Lévis-Lauzon.* travail présenté dans le cadre du cours MEV-61459, Évaluation de programme II.
- LAVEAULT, DANY (1994a). *L'évaluation des apprentissages au collégial: de la coupe aux lèvres.* Actes du colloque de la FAC: L'évaluation évaluée.

- LAVEAULT, DANY (1994b). *L'évaluation des apprentissages: complicité ou duplicité?* Dans Pédagogie collégiale, octobre 1994, vol. 8 no. 1 p. 27-30.
- Le BOTERF, GUY, (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'organisation. Paris.
- LEGENDRE, RÉNALD (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse, Montréal.
- LÉVEILLÉ, CLAIRE et LOUISE CARTIER (1995). *Formation des professeurs à l'enseignement par compétences: un bilan après 3 ans*. Actes du colloque de l'AQPC.
- LOACKER, GEORGINE (1995). *Le développement des capacités et l'assessment*. Actes du 15^e Colloque de l'AQPC.
- MALENFANT, EDOUARD (1992). *L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants*. Pédagogie collégiale, sept. 1992; vol. 6, no 1. pp. 11-15.
- MORAND, J. M. (1990). *Notes de cours non publiées*. Cégep de Limoilou.
- NADEAU, MARC-ANDRÉ. (1988). *L'évaluation de programme, Théorie et Pratique*. 2^e édition, Québec, Presses de l'Université Laval.
- PAGÉ, LORRAINE (1995). *Pour une éducation de sont temps*. Actes du 15^e Colloque de l'AQPC.
- PERRENOUD, PHILIPPE (1995a). *Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences?* Actes du Colloque de l'AQPC.
- PERRENOUD, PHILIPPE (1995b). *Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*. Dans Pédagogie collégiale, décembre 1995, vol. 9, no. 2, p. 6-10.
- POIRIER-PROULX, LISE (1991). *Le perfectionnement des enseignants et des enseignantes du secteur professionnel au collégial*. Rapport de recherche. Délégation collégiale du comité mixte Performa.
- PROULX, JEAN (1993). *Enseigner mieux. Stratégies d'enseignement*. Cégep de Trois-Rivières.

- REID, J., P. FORRESTAL et J. COOK (1993). *Le petit groupe d'apprentissage dans la classe*. Coll. Agora. Éditions Beauchemin.
- REGNAULT, JEAN-PIERRE (1994). *De la discipline à l'enseignement*. Pédagogie collégiale. Mars 1994, vol. 7, no. 3. p.33-36.
- ROY, ROBERT (1995). *Toutes les pédagogies se valent-elles?* Pédagogie collégiale. Octobre 1995. Vol. 9, no. 1. p. 4-7.
- SAINT-ONGE, MICHEL (1995). *L'approche par compétences: les problèmes et nos solutions*. Actes du Colloques de l'AQPC.
- TARDIF, JACQUES (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Ed. Logiques. 475 p.
- TREMBLAY, GILLES (1994). *À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale*. Pédagogie collégiale. Mars 1994, vol. 7, no. 3. p. 12-16.
- TREMBLAY, GILLES (1995). *D'une réforme structurelle à un renouveau de l'enseignement collégial*. Pédagogie collégiale. Octobre 1995. Vol. 9, no. 1. p. 28-32.
- TREMBLAY, ROBERT (1995). *Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale: le cas de la philosophie*. Pédagogie collégiale. Octobre 1995. Vol. 9, no. 1. p 8-14

ANNEXE A

ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

C.E.C.

CERTIFICAT

1.561.13

CODE

1.561.13

ADMISSION

Exigences particulières

Être titulaire d'un baccalauréat spécialisé dans une discipline enseignée au cours collégial général. Les équivalences sont du ressort de la direction du programme.

(C'est le code 50 du GUIDE DE L'ADMISSION.)

NOTE: Ce programme n'est pas accessible aux titulaires d'un baccalauréat en français langue seconde, en arts plastiques, en histoire de l'art et en musique.

DURÉE

2 trimestres

FONCTION

TYPE 45:

CERTIFICAT DE PÉDAGOGIE POUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (C.E.C.)

Directeur: Yvon Sirois

BUT

Donner au titulaire d'un premier grade universitaire la formation pédagogique l'habilitant à enseigner au collégial.

OBJECTIFS

Démontrer des habiletés en intervention pédagogique dans la classe:

- en intégrant la didactique d'une discipline, la façon de concevoir et d'évaluer des activités d'apprentissage et les ressources pédagogiques disponibles;

- en tenant compte des notions acquises en psychologie individuelle et relationnelle et sur les théories de l'apprentissage.

Acquérir un esprit critique sur les relations entre l'école et la société, l'organisation scolaire, l'évolution historique de l'éducation, le rôle de l'enseignant et les pratiques pédagogiques.

REMARQUE 1

L'étudiant doit acquérir les 30 crédits requis pour ce certificat en excluant les crédits déjà comptés pour un grade, un diplôme ou un autre certificat.

REMARQUE 2

Lorsque terminé, ce certificat peut tenir lieu de mineure dans un programme de baccalauréat avec majeure et mineure ou de baccalauréat général: on ne peut toutefois suivre ce programme de certificat à titre de mineure en s'inscrivant à l'un de ces baccalauréats.

REMARQUE 3

Dans le cadre du baccalauréat général, ce programme est incompatible avec:

- le certificat de pédagogie pour l'enseignement professionnel 1.560.15;
- la mineure (ou le certificat) en sciences de l'éducation 1.561.06;

Note importante: le ministère de l'Éducation ne délivre plus de permis d'enseigner pour l'enseignement collégial ni pour l'enseignement secondaire aux titulaires d'un certificat de pédagogie pour l'enseignement collégial (C.E.C.).

NOM DU DIPLÔME

Ce programme conduit à l'obtention du certificat en pédagogie.

CERTIFICAT DE PÉDAGOGIE POUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (C.E.C.)

VERSION 024

TEV: AUTOMNE 1995

Fonction: Type 45

Total des crédits à obtenir: 30

Cours et cheminement

Pr Cr S T

COURS OBLIGATOIRES

3 CRÉDITS

1) SYSTEME SCOLAIRE DU QUÉBEC

ADS-13852 Le système scolaire du Québec I

3 AHE 1

COURS À OPTION

27 CRÉDITS

Obtenir 27 crédits et satisfaire, le cas échéant, aux exigences indiquées ci-après.

2) FORMATION PRATIQUE

A) Les étudiants inscrits au C.E.C., sauf ceux qui se destinent à l'enseignement religieux ou à l'activité physique, doivent prendre les 2 stages suivants:

DID-12168 Stage d'enseignement I (C.E.C.)
CC: DID-13872 ou DID-13880 ou DID-15001 ou DID-15005

3 A 1

DID-12169 Stage d'enseignement II (C.E.C.)
PR: DID-12168
CC: DID-15285 ou DID-13881 ou DID-15002 ou DID-15006

3 H 2

B) ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

Les étudiants inscrits au C.E.C. selon cette base d'admission ont 2 volets de formation pratique:

1) Ceux qui n'ont pas encore enseigné:

CAT-15491 Stage de prat. d'ens. religieux I

3 A 1

CAT-15492 Stage de prat. d'ens. religieux II
PR: CAT-15491

3 H 2

2) Ceux qui ont déjà enseigné:

CAT-15759 Stage de perf. en ens. religieux I

3 A 1

CAT-15760 Stage de perf. en ens. religieux II
PR: CAT-15759

3 H 2

C) ACTIVITÉ PHYSIQUE

Les étudiants inscrits au C.E.C. selon cette base d'admission doivent prendre les 2 stages suivants:

DID-17779 Stage I, éducation physique au collégial
CC: DID-15993

3 A 1

DID-17780 Stage II, éducation physique au collégial
PR: DID-17779
CC: DID-15994

3 H 2

3) DIDACTIQUES ET INTERVENTION

a) Choisir dans la liste suivante les 2 cours de didactique qui correspondent à la discipline de la base d'admission ou, le cas échéant, voir b).

Activité physique

DID-15993 Did. de l'activité phys. I (coll.)
CC: DID-17779

3 A 1

DID-15994 Did. de l'activité phys. II (coll.)
PR: DID-15993
CC: DID-17780

3 H 2

Civilisations anciennes			
DID-16265	Didactique des civilisations anciennes I	3 A	1
DID-16266	Didactique des civilisations anciennes II	3 H	2
Études anglaises			
DID-11067	Initiation à la didactique des langues	3 A	1
DID-13580	Didactique de l'anglais au secondaire PR: ANG-18347, ANG-18348, ANG-18350	3 H	2
Études françaises			
DID-13872	Didactique du français I (coll.) CC: DID-12168	3 A	1
DID-15285	Didactique de l'oeuvre littéraire PR: DID-13872 CC: DID-12169	3 H	2
Études hispaniques - allemandes - grecques - latines			
DID-11067	Initiation à la didactique des langues	3 A	1
DID-11071	Techniques d'enseignement des langues secondes et étrangères PR: DID-11067 OU CC: DID-11067	3 AH	2
ou			
DID-11070	Didactique instrumentale et audiovisuelle	3 H	2
Géographie			
DID-13880	Didactique de la géographie I PR: Avoir terminé la majeure CC: DID-12168 ou DID-12170 ou DID-12172	3 A	1
DID-13881	Didactique de la géographie II PR: DID-13880 CC: DID-12169 ou DID-12171 ou DID-12173	3 H	2
Mathématiques			
DID-13893	Didactique des mathématiques I	3 A	1
DID-11501	Didactique des mathématiques II PR: DID-13893	3 H	2
Sciences			
DID-15001	Didactique des sciences I PR: Avoir terminé la majeure de la discipline concernée CC: DID-12168 ou DID-12170 ou DID-12172	3 A	1
DID-15002	Didactique des sciences II PR: DID-15001 CC: DID-12169 ou DID-12171 ou DID-12173	3 H	2
Note: Les étudiants détenant une base d'admission en biologie peuvent prendre comme deuxième didactique celle de leur discipline.			
DID-13892	Didactique de la biologie	3 H	2
Sciences humaines			
DID-15005	Didactique des sciences humaines I PR: Avoir terminé la majeure de la discipline concernée CC: DID-12168 ou DID-12170 ou DID-12172	3 A	1
DID-15006	Didactique des sciences humaines II PR: DID-15005 CC: DID-12169 ou DID-12171 ou DID-12173	3 H	2

b) Choisir, en l'absence de l'un ou des deux cours de didactique correspondant à la discipline de la base d'admission, un ou deux cours dans la liste suivante:

PPG-11984	Apprentissage et enseignement au cégep	3 H	-
PPG-16958	Appr. et intervention pédagogique	3 AH	-
PPG-18293	Pratique de l'intervention pédagogique	3 H	-
PPG-18745	Psychologie de l'apprent. et pédagogie	3 AH	-
MEV-17529	L'évaluation formative en enseignement	3 AH	-
TEN-18312	Intégration pédagogique des médias	3 H	-

4) FAMILLES DE COURS

Choisir 1 cours dans 5 familles parmi les 6 familles suivantes:

A) PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

Choisir un cours parmi les suivants:

PPG-18745	Psychologie de l'apprent. et pédagogie	+ 3 AH	1
PPG-16958	Appr. et intervention pédagogique	+ 3 AH	1

B) PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT

Choisir un cours parmi les suivants:

PPG-11985	Étude multidimensionnelle des 17-24 ans	+ 3 A	1
PPG-13591	Psychogénèse (affectivité)	+ 3 AHE	1
CSO-12490	Psychologie de l'adolescence	+ 3 AHE	1

C) ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Choisir un cours parmi les suivants:

MEV-14255	Mesure fondée sur les objectifs	3 AHE	2
MEV-17529	L'évaluation formative en enseignement	3 AH	2

D) INTERVENTION EN CLASSE

Choisir un cours parmi les suivants:

PPG-11984	Apprentissage et enseignement au cégep	3 H	2
PPG-12161	Interactions dans la classe	3 AH	2
CSO-11990	Psychologie des groupes	3 AH	2
PPG-18293	Pratique de l'intervention pédagogique	3 H	2

E) FONDEMENTS SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

Choisir un cours parmi les suivants:

ADS-14865	Analyse sociale de l'éducation	3 AHE	2
ADS-12146	Éducation et milieux défavorisés	3 H	2
ADS-15054	Sociologie de la jeunesse	3 H	2

F) TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Choisir un cours parmi les suivants:

TEN-18312	Intégration pédagogique des médias	3 H	2
TEN-12130	Initiation aux moyens audiovisuels	3 AHE	2

Descriptions des cours

Extrait du Répertoire des cours de 1^{er} cycle de l'Université Laval - Année 1995-96.

Cours aux programmes du C.E.C. - C.E.S. et de la mineure en pédagogie du B.E.S.

ADS-12146 Éducation et milieux défavorisés 3 cr. H

Développer et appliquer une approche critique aux postulats sociaux servant à faire l'analyse des relations entre éducation et milieux défavorisés. Étudier les diverses solutions qui ont été tentées depuis quelques décennies en Amérique du Nord ou présentées plus récemment au Québec pour intervenir dans les milieux défavorisés. Cerner le visage de la pauvreté en identifiant les groupes les plus vulnérables et leur rapport à l'éducation.

ADS-13852 Système scolaire du Québec 1 3 cr. AHE

Le cours a pour but de faire connaître et de faire comprendre l'essentiel du système scolaire à travers son organisation dynamique: structures, règles, réformes, contraintes, projets éducatifs, régimes pédagogiques, programmes d'enseignement, modes d'évaluation et relations de travail.

ADS-14865 Analyse sociale de l'éducation 3 cr. AHE

Etude de certains concepts, théories et éléments de méthodes de recherche propres aux sciences sociales et leur application au domaine de l'éducation. Analyse des relations entre le système d'éducation et le contexte social, économique, culturel et politique dans lequel il s'inscrit. Mise en relief du rôle de complémentarité des sciences sociales dans l'analyse de l'éducation.

ADS-15054 Sociologie de la jeunesse 3 cr. H

La sociologie aborde le phénomène "jeunesse" sous l'angle d'une construction de la société, cette période de la vie n'ayant pas la même importance et n'étant pas caractérisée de la même manière selon les époques ou les sociétés à l'intérieur desquelles elle se passe. Ce cours aura donc comme objectif d'initier les étudiants aux approches que privilégie la sociologie et de susciter chez eux des réactions inspirées par cette discipline lorsqu'ils se retrouvent devant un groupe d'élèves ou d'étudiants.

CAT-15491 Stage de pratique d'enseignement religieux I 3 cr. A

Séjour continu d'accompagnement d'un groupe-classe de niveau secondaire pour les périodes d'enseignement religieux sous la supervision d'un enseignant expérimenté. Observation des méthodes d'enseignement, des apprentissages des élèves et prise en charge occasionnelle de l'enseignement. Séminaires sur la motivation, l'observation, l'analyse des interactions, la communication pédagogique et ses effets observables.

CAT-15492 Stage de pratique d'enseignement religieux II 3 cr. H

PR: CAT-15491

Séjour continu d'accompagnement d'un groupe-classe de niveau secondaire pour les périodes d'enseignement expérimenté. Prise en charge prolongée de l'enseignement d'un groupe d'élèves. Séminaire sur les techniques de préparation, de planification et d'évaluation d'un enseignement. Discernement des aptitudes personnelles à l'enseignement.

CAT-15759 Stage de perfect. en enseignement religieux I 3 cr. A

Réservé aux enseignants en exercice. Activités en séminaire ou par enseignements individuels de réflexion et d'approfondissement en lien avec une pratique effective continue d'enseignement religieux de niveau secondaire. Programmation d'enseignement, développement d'une attitude d'attention au vécu d'un groupe d'élèves, identification de l'originalité personnelle de l'étudiant comme pédagogue.

CAT-15760 Stage de perfect. en enseignement religieux II 3 cr. H

PR: CAT-15759

Réservé aux enseignants en exercice. Poursuite des objectifs du cours précédent. Perfectionnement des méthodes et instruments de préparation d'enseignement, développement d'une attitude d'attention au vécu d'un groupe d'élèves, identification de l'originalité personnelle de l'étudiant comme pédagogue.

CSO-11990 Psychologie des groupes 3 cr. A

La réalité étudiée est donc le groupe restreint: l'évolution, la communication, les normes, le leadership, la résolution des problèmes. Des exercices pratiques sont destinés à aider à se former une grille de ce qui arrive dans le groupe.

CSO-12490 Psychologie de l'adolescence 3 cr. AH

Ce cours vise l'acquisition de connaissances théoriques sur l'adolescence. L'accent est mis sur la signification de l'adolescence, sa définition et ses tâches développementales. On y étudie les aspects physique, affectif, cognitif, moral et social du développement de l'adolescent ainsi que certains problèmes comme la délinquance et les échecs scolaires.

DID-XXXXX Didactique de la discipline I 3 cr. A

CC: Le premier cours de stage de la discipline.

Art et science de l'éducation dont l'objet est la planification de la situation pédagogique. La didactique s'intéresse à la conceptualisation de la discipline pour fins d'enseignement, à la planification de l'enseignement-apprentissage de cette discipline, aux habiletés nécessaires, aux moyens particuliers pour la faire acquérir par les élèves.

DID-XXXXXX Didactique de la discipline II 3 cr. H

PR: Le premier cours de didactique de la discipline. CC: Le deuxième cours de stage de la discipline.

DID-12168-12170-12172 Stage d'enseignement I -CEC-CES-BES 3 cr. A

CC.: un premier cours de didactique de la discipline.

Activité qui a pour but de permettre au futur enseignant de prendre contact avec la réalité pédagogique du collège ou du secondaire, selon le niveau, et de s'initier à l'enseignement par un travail de collaboration avec un professeur du milieu et un didacticien de la discipline enseignée.

DID-12169-12171-12173 Stage d'enseignement II -CEC-CES-BES 3 cr. H

PR: DID-12168 - 12170 - 12172 CC.: un deuxième cours de didactique de la discipline.

Activité qui permet au futur enseignant une prise en charge de plus en plus autonome de l'enseignement de sa discipline à des groupes d'étudiants du cours collégial ou du secondaire, selon le niveau, en collaboration avec le professeur qui le reçoit et un didacticien de la discipline enseignée.

MEV-14255 Mesure fondée sur les objectifs 3cr. AHE

Ce cours s'adresse surtout à des enseignants oeuvrant à tous les niveaux (Primaire, secondaire, collégial, universitaire), peu importe la discipline. Le but principal est de définir des apprentissages dans le cadre d'objectifs et de planifier des évaluations pertinentes à ces objectifs.

MEV-17529 L'évaluation formative en enseignement 3cr. AH

Ce cours s'adresse à des enseignants en formation ou en perfectionnement, oeuvrant à tous les niveaux de l'enseignement et dans toutes les disciplines. Son but principal est de faire connaître les caractéristiques et les exigences de l'évaluation formative et de rendre les étudiant-e-s capables d'appliquer certains principes d'ordre méthodologique à différentes catégories d'objectifs.

PPG-11984 Apprentissage et enseignement au CEGEP 3cr. H

Analyse de situations d'apprentissage et d'enseignement au collégial sous les angles suivants: l'apprentissage, le potentiel humain et les habiletés humaines, les processus et les conditions d'apprentissage, l'intervention pédagogique, l'étudiant et le professeur (styles et rôles), les habiletés d'enseignement. Références à différentes théories de l'apprentissage et approches pédagogiques.

PPG-11985 Etude multidimensionnelle des 17-24 ans 3cr. A

La jeunesse comme période de la vie. La situation existentielle du jeune adulte (ou grand adolescent): vue générale. Le développement psychologique du jeune adulte: étude de ses différents aspects et de son évolution dynamique. Etude des besoins, des valeurs, des comportements, des dispositions, des requêtes et des exigences existentielles des 17-24 ans.

PPG-12161 Interactions dans la classe 3cr AH

Étude des rapports professeurs étudiants au sein d'un groupe-classe. Interaction avec l'élève: qualité de la relation, perceptions, attentes. Interaction avec le groupe-classe: gestion de l'activité du groupe-classe et de son climat. Etude de différentes approches disciplinaires. Connaissance de soi et des étudiants. Réflexion sur son identité professionnelle.

PPG-13591 Psychogenèse (affectivité) 3cr AHE

Préoccupation de développement personnel: le développement affectif et la vie affective intrapersonnelle et interpersonnelle, selon une approche holistique. L'expérience subjective de l'émotion, sa nature, ses aspects, sa dynamique; le développement de l'affectivité (Fred, Erikson, Piaget). Une attention particulière à des aspects de l'affectivité, tels le plaisir, l'amour, l'agressivité, l'estime de soi, l'empathie, l'attraction interpersonnelle, la timidité, les troubles affectifs, etc.

PPG-16958 Apprentissage et intervention pédagogique 3cr AH

L'objectif général est de comprendre certains outils conceptuels de la psychologie cognitive pour concevoir des activités d'apprentissage et prévoir des interventions pédagogiques appropriées aux programmes d'études d'enseignement secondaire et collégial.

PPG-18292 Intervention auprès des élèves en difficulté 3cr H

Ce cours a comme objectifs: d'informer les futurs enseignants du secondaire et les spécialistes du primaire et du secondaire sur les principales difficultés d'adaptation et d'apprentissage, leur nature et leurs manifestations en classe; de favoriser le développement de leurs habiletés d'intervenir auprès des élèves manifestant de telles difficultés.

PPG-18293 Pratique de l'intervention pédagogique 3cr H

Séminaire visant à fournir aux futurs enseignants du secondaire et du collégial une formation pratique et immédiate quant à leurs interventions en classe. Principales activités en laboratoire: simulation de l'enseignement, visionnement et analyse de vidéos pris en classes réelles, réflexions sur ce que signifie enseigner de nos jours.

PPG-18745 Psychologie de l'apprentissage et pédagogie 3cr AH

Après un survol des principaux courant de pensée en psychologie de l'apprentissage, ce cours porte sur l'étude de la théorie du traitement humain de l'information comme cadre de référence pour l'enseignement.

TEN-12130 Initiation aux moyens audiovisuels

3cr AHE

Définitions et classification des moyens audio-visuels. Moyens sonores, photographie, moyens visuels, non projetés, projection fixe, projection animée, documents pour rétroprojecteur, télévision, diaporama. Connaissances théoriques et opération des appareils. Confection de documents simples reliés à des situations d'enseignement et d'apprentissage.

TEN-18312 Intégration pédagogique des médias

3cr H

Sensibilisation des participants au domaine de la technologie éducative et plus particulièrement aux médias appliqués à l'enseignement ou à l'apprentissage au secondaire et au collégial. Une approche par discipline (les didactiques) est appliquée. Les fondements de la technologie éducative, de la communication, de l'audio-visuel, des types de message et du développement méthodologique, la présentation des projets éducatifs médiatisés, le développement d'habiletés touchant le design et le devis pédagogique en rapport à l'utilisation de la technologie éducative dans l'enseignement.

A jour le 24 août 1995.

ANNEXE B

Les énoncés de besoins potentiels

1. Rédaction de plan de cours avec des objectifs cognitifs, psychomoteurs et affectifs (selon l'approche par compétences). Les liens du cours avec le programme sont très importants afin d'intégrer les objectifs du cours aux objectifs plus généraux du programme.
2. Planification de l'enseignement d'un cours en sélectionnant les connaissances essentielles à faire acquérir. Comment hiérarchiser et planifier l'acquisition de ces connaissances et ce, pour la session ou le programme.
3. Choix de méthodes et de médias appropriés à la discipline; il faut varier les méthodes pédagogiques pour rendre les étudiants autonomes et actifs dans leurs apprentissages. On doit être maintenant sensible aux styles d'apprentissages et aux rythmes individuels (ex: par l'organisation efficace de la salle de cours et/ou de laboratoires).
4. Production de documents écrits qui sont bien structurés, bien écrits et attrayants en utilisant des logiciels pertinents.
5. Utilisation de logiciels de communication (Netscape, Eudora, ...) afin d'avoir accès à l'autoroute électronique et utilisation adéquate de ces nouvelles connaissances dans l'enseignement.
6. Mesure et évaluation; l'évaluation formative est très importante car elle permet à l'étudiant de reconnaître ses erreurs d'apprentissage et pour le professeur, ses erreurs d'enseignement.. Utilisation des méthodes alternatives pour évaluer. Compréhension de la valeur à accorder aux notes des élèves (l'individu et le groupe); la valeur de nos tests (fidélité et validité des épreuves synthèses); ces tests mesurent-ils bien ce qu'ils doivent mesurer? Évaluation équitable des travaux de groupe. Évaluation des comportements et des attitudes.
7. Utilisation de divers moyens pour réduire le fardeau des corrections.

8. Connaissance du fonctionnement du cerveau d'un élève afin de mieux gérer ses difficultés d'apprentissage.
9. Connaissance de la clientèle actuelle ou comment on pourrait définir l'étudiant-type maintenant.
10. Communication plus efficace devant un groupe en vulgarisant, en ayant le sens de l'humour tout en étant authentique.
11. Utilisation de certaines techniques de relation d'aide entre professeur et élève parce que le professeur est souvent sur la première ligne pour venir en aide aux étudiants ayant des problèmes personnels.
12. Connaissance des techniques pour travailler en équipe dans le but de rédiger des plans de cours, des examens ou encore d'enseigner en équipe.
13. Avoir plus de leadership pour mieux enseigner ou pouvoir devenir apte à la coordination départementale ou à d'autres postes de direction.
14. Gestion de mon stress (ex: quand les relations interpersonnelles sont difficiles ou quand le milieu est de plus en plus exigeant).
15. Lecture et écriture suffisante en anglais afin de pouvoir utiliser ou faire utiliser certaines références dans mes cours.
16. Utilisation convenable des règles d'orthographe et de syntaxe en français.
17. Expression dans une troisième langue (ex: espagnol).
18. Devenir apte à soumettre et conduire des projets de recherche au niveau collégial.
19. Encadrement de nouveaux professeurs ou de stagiaires (sur place ou à distance) en suivant une formation en supervision pédagogique.

20. Notre institution dans le réseau collégial: la place du niveau collégial dans le système scolaire québécois: les exigences des autres niveaux (primaire/secondaire et universitaire ou du marché du travail ou le milieu); le Règlement des études collégiales et toutes les politiques qui en découlent.
21. La connaissance suffisante de la convention collective de travail.
22. Formation en andragogie pour répondre aux nouveaux besoins de formation des adultes.

Autres:

ANNEXE C

[illegible]

ANNEXE D

LA QUESTION

DANS VOTRE ENSEIGNEMENT, QUELLES SONT LES COMPÉTENCES QUE VOUS JUGEZ IMPORTANTES ET POUR LESQUELLES VOUS SERIEZ INTÉRESSÉ (E) À PRENDRE DE LA FORMATION?

LES RÈGLES À SUIVRE

1. ÉCRIRE VOTRE NOM ET VOTRE SECTEUR D'APPARTENANCE (PRÉ-UNIVERSITAIRE OU TECHNIQUE) SUR LA FEUILLE DE PAPIER BLANC ; LA DISPOSER DE FAÇON À CE QU'ELLE SOIT VISIBLE POUR TOUS LES PARTICIPANTS.
2. ÉCRIRE SUR LES FEUILLES DE PAPIER RECYCLÉ, TOUS VOS ÉNONCÉS DE BESOIN (10 MINUTES).
3. À TOUR DE RÔLE, L'ANIMATEUR VOUS DEMANDERA DE LES LIRE, UN À LA FOIS; ÉVITER LES RÉPÉTITIONS. CHAQUE ÉNONCÉ SERA ÉCRIT, NUMÉROTÉ ET DISPOSÉ SUR LE MUR.
4. PENDANT LA PÉRIODE DE CLARIFICATION QUI SUIVRA, TOUTES VOS QUESTIONS DOIVENT PASSER PAR L'ANIMATEUR ET NE DOIVENT PORTER QUE SUR «LA CLARIFICATION DES ÉNONCÉS». C'EST LE MOMENT DE REFORMULER, FUSIONNER, SCINDER OU ANNULER DES ÉNONCÉS, SI NÉCESSAIRE.
5. TOUTE ARGUMENTATION S'ÉLOIGNANT DE L'OBJECTIF I.E. LA QUESTION, EST À ÉVITER.
6. POUR LE BON DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE, UNE DISCIPLINE TRÈS STRICTE SERA IMPOSÉE PAR L'ANIMATEUR.

ANNEXE E

LA PROCÉDURE ^{POUR LE} ~~VOTE~~ VOTE:

1. CHOISIR PARMIS TOUS LES ÉNONCÉS, LES 9 QUI VOUS APPARAISSENT LES PLUS IMPORTANTS.

2. LES ÉCRIRE SUR UNE FEUILLE DE PAPIER RECYCLÉE

3. POUR LE RESTE, UTILISER VOS 9 FICHES DE LA FAÇON SUIVANTE:

A. PARMIS LES 9, CHOISIR LE PLUS IMPORTANT ET LUI ACCORDER LE RANG 9;

DANS LE COIN SUPÉRIEUR GAUCHE, VOUS INDIQUEZ LE NUMÉRO DE L'ÉNONCÉ;

AU CENTRE, VOUS INDIQUEZ L'ÉNONCÉ PAR DES MOTS CLÉS;

EN BAS À GAUCHE, VOUS INDIQUEZ VOTRE SECTEUR D'APPARTENANCE;

EN BAS À DROITE, VOUS INDIQUEZ LA VALEUR ACCORDÉE, SOIT 9 (dans notre exemple, la rédaction de plan de cours portait le no. 22, et c'était le besoin jugé le plus important parmi les 9)

22	
RÉDACTION DE PLAN DE COURS	
pré-universitaire général	9

B. VOUS UTILISEZ MAINTENANT UNE AUTRE FICHE SUR LAQUELLE VOUS INDIQUEZ L'ÉNONCÉ LE MOINS IMPORTANT PARMIS LES 9 ET VOUS LUI DONNEZ LA VALEUR 1.

C. PARMIS LES 7 ÉNONCÉS QUI RESTENT, VOUS UTILISEZ LA MÊME PROCÉDURE I.E. CHOISIR LE PLUS IMPORTANT PARMIS LES 7, EN LUI DONNANT LA VALEUR 8 ET LE MOINS IMPORTANT, LA VALEUR 2.

D. CONTINUEZ AINSI JUSQU'À CE QUE TOUS LES ÉNONCÉS CHOISIS AIENT REÇU UN VOTE.

E. REMETTEZ TOUTES VOS FICHES DE VOTE POUR LA COMPILATION.

F. PENDANT LA COMPILATION, VOUS POUVEZ PRENDRE UNE PAUSE.

ANNEXE F

Le cadre de formation

Ce questionnaire sera rempli, suite au vote sur les énoncés de besoins potentiels de formation.

a. Renseignements professionnels (remplir les cases):

1. nombre d'années d'ancienneté reconnues par la convention
2. dernier diplôme disciplinaire (Bac., Maîtrise, Doctorat, Autre)
3. secteur pré-universitaire/technique (U ou T)
4. enseignant en formation générale (G) ou spécifique (S)
5. avez-vous une formation pédagogique? oui (O) ou non (N)

b. Indiquez quels sont les moyens qui devraient être utilisés pour répondre à vos besoins de formation i.e. le cadre de formation en fonction des besoins de formation jugés prioritaires par le groupe

La forme (indiquez les 5 plus importants, le chiffre 5 indique le plus important et le chiffre 1 le moins important)

1. un bulletin de liaison dans le collège, spécialisé ou non en pédagogie
2. par courrier électronique
3. des ateliers-conférences
4. des stages
5. un programme universitaire (certificat, bac.. ou maîtrise)
6. des dîners-rencontres informels portant sur des échanges pédagogiques
7. des journées pédagogiques
8. des rencontres informelles avec un conseiller pédagogique
9. par un engagement personnel à l'extérieur ou à l'intérieur du collège (comité)
10. des rencontres structurées avec des pairs plus expérimentés
11. formation intégrée à la tâche et planifiée, en fonction des visées pédagogiques de l'institution, de façon ponctuelle ou à long terme

[illegible]

Le mode (choisir l'un des 2)

1. *crédité*
2. *non crédité*

L'approche (numéroter de 4 à 1, 4 étant le plus important)

1. individuelle
2. en programme
3. départementale
4. groupe de professeurs intéressés par le sujet, peu importe la discipline

Le lieu (numéroter de 4 à 1, 4 étant le plus important)

1. au cégep
2. à l'université
3. en entreprise
4. à la maison (par des lectures dirigées)

Le moment (numéroter de 5 à 1, 5 étant le plus important)

1. le jour, sur semaine
2. les fins de semaine
3. au besoin
4. le soir, sur semaine
5. lors des journées prévues au calendrier scolaire

Le type (choisir l'un des deux)

1. théorique (réflexion)
2. pratique (instrumentation)

Selon vous, devrait-on exiger une formation pédagogique pour enseigner au collégial; répondre par oui ou non.

Si votre réponse est «oui», quand serait-il souhaitable qu'elle soit prise? Vous pouvez justifier si vous le souhaitez.

1. avant l'embauche?

2. pendant la période de probation (2 ans) ?

3. de façon continue?

Vous pouvez maintenant ajouter tout commentaire jugé pertinent en relation avec le sujet traité i.e. les façons de le faire qui vous conviendraient mais qui n'ont pas été énoncées:

Nous vous remercions de votre collaboration.