

Formation et profession

Bulletin du CRIFPE

Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec *Paul Inchauspé*

Conjuguer enseignement et recherche à l'ordre collégial

Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial :
Une situation professionnelle unique

Dossier

Enseigner au collégial

Sous la responsabilité de Benoit Bolduc

- 2 HAÏTI CHÉRIE**
Thierry Karsenti
- 4 DOSSIER**
La profession enseignante au collégial
- 4 Introduction**
Benoît Bolduc
- 5 Rencontre avec Paul Inchauspé**
Sophie Doucet
- 9 Un aperçu du champ d'exercice de la profession enseignante au collégial**
Benoît Bolduc
- 15 Une vie pédagogique animée**
Benoît Bolduc, Fanny Kingsbury
- 20 Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial : Une situation professionnelle unique**
Marie-Claude Pineault
- 25 La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps!**
Lise St-Pierre, Léane Arsenault, Geneviève Nault
- 31 Conjuguer enseignement et recherche à l'ordre collégial**
Lynn Lapostolle, Sébastien Piché
- 37 En 2009, qu'est-ce qu'un « bon prof »?**
Sophie Doucet
- 41 CHRONIQUE INTERNATIONALE**
La formation des enseignants au Niger
Modibo Coulibaly
- 44 CHRONIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE**
Encore trop peu de place pour l'écriture de textes en classe de français au secondaire
Marie-Andrée Lord
- 47 CHRONIQUE DIDACTIQUE**
La transition secondaire-collégial en mathématiques : bilan et perspectives
Claudia Corriveau
- 50 CHRONIQUE CULTURE ET ÉTHIQUE**
Embargo sur l'histoire des jumeaux
Denis Jeffrey
- 54 CHRONIQUE INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**
Bref regard sur la situation du soutien aux nouveaux enseignants aux États-Unis
Joséphine Mukamurera, Stéphane Martineau
- 57 RENCONTRE AVEC HAÏTI**
- 57 Entretien avec le professeur Edgard Prévilon**
Thierry Karsenti
- 60 Entretien avec M. Delille Antoine**
Etzer France
- 63 LIVRE**
- 65 VIENT DE PARAÎTRE**

Pour tous commentaires ou questions, veuillez vous adresser au comité de rédaction à l'adresse suivante : formationprofession@scedu.umontreal.ca

Sommaire

Le bulletin du CRIFPE

est publié par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Comité de rédaction

Denis Simard	U. Laval
Jean-François Desbiens	U. de Sherbrooke
Stéphane Martineau	UQTR

Adjointe à la production

Sophie Goyer	U. de Montréal
--------------	----------------

Responsables des chroniques

Jean-François Cardin	U. Laval
Érick Falardeau	U. Laval
Denis Jeffrey	U. Laval
Thierry Karsenti	U. de Montréal
Stéphane Martineau	UQTR

Collaboration spéciale

Léane Arsenault	U. de Sherbrooke
Benoît Bolduc	AQPC
Claudia Corriveau	UQAM
Modibo Coulibaly	Université Abdou Moumouni de Niamey
Sophie Doucet	Journaliste et future enseignante en histoire
Etzer France	U. de Montréal
Fanny Kingsbury	Cégep de Sainte-Foy
Lynn Lapostolle	ARC
Marie-Andrée Lord	U. Laval
Joséphine Mukamurera	U. de Sherbrooke
Geneviève Nault	U. de Sherbrooke
Sébastien Piché	ARC
Marie-Claude Pineault	Cégep de Rimouski
Lise St-Pierre	U. de Sherbrooke
Raymond Robert Tremblay	Cégep Marie-Victorin

Révision linguistique

Marie-Eve Beaupré

Correction des épreuves

Valérie Drouin	U. de Montréal
Gabriel Dumouchel	U. de Montréal

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté	U. Laval
-------------	----------

Tous les textes sont soumis à un comité de lecture

ISSN 1718-8237

Cette publication est rendue possible grâce au financement des Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC)

Fonds de recherche
sur la société
et la culture

Québec

creative commons



Tous les textes sont publiés sous une licence Creative Commons, version 2.0 Canada, catégorie Paternité – Pas de modification.

Haiti chérie

Thierry **KARSENTI**
Directeur du CRIFPE
Université de Montréal

Souvni Dayiti

Ayiti cheri, pi bon peyi pase ou nanpwen.
Fòk mwen te kite w pou mwen te kap
konprann valè w,
Fòk mwen te manke w pou m te kap
apresye w,

Pou m santi vreman tout sa ou te ye pou mwen.

Gen bon solèy, bon rivyè e bon brevaj,
Anba pyebwa ou toujou jwenn bon lonbraj,
Gen bon ti van ki bannou bon ti frechè,
Ayiti Toma, se yon peyi ki mè chè.

Lè w lan peyi blan ou gen yon vye frèt ki pa janm
bon,

E tout lajounen ou oblije ap boule chabon.
Ou pa kab wè klè otan syèl-la andèy,
E pandan si mwa tout pyebwa pa genyen fèy.

Lan peyi mwen, gen solèy pou bay chalè.
Diran lane, tout pyebwa ap bay lonbraj,
Bon briz de mè toujou soufle sou no plaj,
Ayiti Toma se yon peyi ki mè chè.

Kon w lan peyi blan ou wè tout figi yon sèl koulè.
Nan pwen milatrès, bèl marabou, bèl grifonn kreyòl
Ki renmen bèl wòb, bon poud e bon odè,
Nì bèl jenn nègès ki konn di bon ti pawòl.

Lan peyi mwen, lè tout bèl moun sila yo
Sòti lan mès ou sòti lan sinema,
Se pou gade, se pou rete dyòl lolo.
A la bon peyi se ti Dayiti Toma!



Lè w lan peyi blan, ou pa wè mango ni kòk di tou.
Lan pwen sapoti, ni bèl kayimit vèt ou vyolèt.
Lan pwen zanana, ni bèl ti pòm kajou
Ki ban nou bon nwa pou nou fè bon ti tablèt.

Ou jwenn zoranj ki soti an Itali,
Men ki fennen, ki toujou mwatye pouri.
An Ayiti sa si bon se koupe dwèt,
E sou se rapò nou bay tout peyi payèt.

Lè w lan peyi mwen, kote ou pase tout lon chemen,
Se bonjou konpè, e makomè, e pitit la yo?
Sa'n pa wè konsa, manyen rentre ti bren
Pou'n bwa ti kichoy pou nou jwe de ti kout zo.

Fin bay lan men, se rantre lan gran pale
Se politik, se move sityasyon,
Sa pou nou fè, se pou nou pran li kou l ye,
Men bon Dye si bon la ban nou benediksyon.

Lè w ou lan peyi blan, ou pe promennen nwit tankou
jou.

Tout moun pe mache prese prese wa di se chen fou.
Kote yo prale, pouki yap kouri konsa?
Yo pè pèdi tan, yo pa janm di: kouman sa?

Lan peyi mwen moun pa rete avek lè.
Genyen libète, ou gen tan pou pran frechè.
Kote ou pase se bonjou se bay lan men.
Moun pa janm prese, yo koze tout lon chemen.

Lè w an Ayiti ou pa janm manke tan pou soufle.
Sak pa fèt jodi, ou kab fè li demen si ou vle.
Kan demen rive ke l bon ou ke l pa bon,
Sa pa fè anyen tout moun konn di bon dye bon.

An Ayiti moun pa janm dezespere.
Nou gen la fwa lan yon Dye ki pa janm manti.
Nap fè jodi kan demen pa asire.
A la bon peyi o mon Dye, se Ayiti!



Cette chanson patriotique d'Haïti fut écrite sous le nom de *Souvenir d'Haïti* par un Haïtien, Othello Bayard, en 1920. Elle fut entièrement rédigée en créole, sauf son titre. On la nomme également *Haïti chérie* ou *Ayiti chéri*. Selon un de mes collègues et amis, Jean-Claude, cette chanson est connue de tout le peuple haïtien. Elle fait partie de leur mémoire collective. C'est un peu le *Gens du pays* pour les Québécois; elle chante la fierté de l'Haïtien pour son pays, pour son peuple, pour sa culture. Pour vous donner une idée, voici la traduction de la première strophe :

*Haïti chérie, de meilleurs pays que toi, il n'y en a point.
Il a fallu que je te quitte, pour que je puisse comprendre ta valeur,
Il a fallu que tu me manques pour que je puisse l'apprécier,
Pour que je réalise vraiment tout ce que tu représentes pour moi.*

Nous la présentons à la une de *Formation et profession*. C'est pour nous une manière d'exprimer notre profonde sympathie au peuple haïtien, de nous incliner devant la peine, le chagrin et la douleur de toutes les familles cruellement éprouvées par ce séisme dévastateur qui a frappé ce petit pays combien déjà mille fois ébranlé par les événements passés.

Afin de participer à l'élan de solidarité internationale, c'est avec énormément d'émotion que nous dédions ce numéro de *Formation et profession* à toutes les Haïtiennes et tous les Haïtiens touchés par cette catastrophe, mais plus particulièrement à Jean, à Pierre, à Samuel, à Anne, à Marie, à Antoine, à Marcel, à Martine et à tous les autres acteurs de l'éducation qui ont péri le 12 janvier dernier. En fait, on dit qu'il y a plus de 130 000 Haïtiens d'origine au Québec, et plus particulièrement à Montréal, une ville où bon nombre d'entre eux ont trouvé une nouvelle patrie; cela rend cette catastrophe encore beaucoup plus présente pour notre centre de recherche.

Dans le cadre de ce numéro de *Formation et profession*, la Chronique internationale est réservée à deux grands travailleurs de l'éducation en Haïti : Edgard Prévilon, un ami de longue date, qui est responsable de la formation des enseignants à l'Université Quisqueya de Port-au-Prince et Delille Antoine, directeur général de la Commission épiscopale pour l'éducation catholique

et membre du conseil d'administration de la Fondation haïtienne de l'enseignement privé. Dans leur témoignage, ils nous parlent de leur pays, quelques semaines après cette catastrophe. Ils évoquent également les défis auxquels eux et leurs collègues des autres universités et organisations qui forment des enseignants devront faire face au cours des prochains mois, voire des prochaines années. J'inclus volontairement le courriel d'Edgard à la fin de son entrevue, afin que les lecteurs de *Formation et profession* puissent, s'ils le souhaitent, l'encourager à surmonter certains des problèmes qui l'attendent.

Je souhaite ardemment que ces échanges virtuels participent à rebâtir le système éducatif haïtien, et pourquoi pas, à votre façon, à la reconstruction de ce pays. Dans les jours qui ont suivi le séisme, les professionnels de la santé ont répondu à l'urgence par un élan massif de générosité; bientôt, l'accent devra être mis sur l'éducation pour tous, la formation des maîtres, le renforcement de la formation professionnelle, le développement de l'université, etc., et ce sera alors à vous (nous), professionnels de l'éducation, de faire la différence...

Mési¹.



1 Merci également à Pierre Antoine Etzer France, un de mes étudiants au doctorat dont la thèse porte sur la formation des maîtres et les nouvelles technologies en Haïti, pour ses commentaires sur ce mot d'introduction de même que les paroles de la chanson Souvni Dayiti, écrite en créole officiel.

Dossier

La profession enseignante au collégial

Benoit BOLDUC

Directeur général

Association québécoise de pédagogie collégiale

Dès la mise en place de l'ordre d'enseignement collégial, la question du rôle ou de la spécificité des enseignantes et enseignants des nouveaux établissements s'est imposée. Dans l'entrevue qu'il donne à Sophie Doucet, Paul Inchauspé rappelle que les dirigeants des nouveaux collèges ont alors clairement privilégié l'expertise des professeurs. Ainsi, notamment par cohérence avec le rattachement de l'ordre collégial à l'enseignement supérieur, les collèges ont d'abord exigé de leurs enseignantes et de leurs enseignants une haute spécialisation disciplinaire ou professionnelle en l'enrichissant dans le cours de la carrière d'une formation pédagogique. Dans le même esprit, se sont greffées au rôle des enseignantes et des enseignants des responsabilités de conception et de gestion des programmes d'études, d'élaboration du matériel didactique et de recherche. Ainsi, au fur et à mesure que s'est consolidé le réseau collégial, une nouvelle forme d'exercice de la profession enseignante s'est mise en place. Tel est l'objet du dossier proposé aujourd'hui.

Maintenant que les collèges sont bien implantés, il est particulièrement intéressant de dresser un portrait des caractéristiques de la profession enseignante telle qu'elle s'y exerce. L'article *Aperçu du champ d'exercice de la profession enseignante au collégial* décrit rapidement ce qu'est devenu le réseau collégial. Par la suite, Fanny Kingsbury et Benoit Bolduc décrivent le réseau des organismes qui animent la vie pédagogique des collèges et soutiennent les équipes d'enseignement. Dans la suite de cet exposé, Marie-Claude Pineault propose une vision personnelle du rôle des conseillers pédagogiques qui, dans chaque collège, conseillent et encadrent les enseignantes et les enseignants.

Lise St-Pierre, Léane Arsenault et Geneviève Nault nous rappellent que si les collèges ont d'abord privilégié la formation disciplinaire, ils ont rapidement reconnu la nécessité de la formation pédagogique des enseignantes et des enseignants. Elles présentent les grands traits des programmes de formation qui préparent à l'enseignement collégial et s'attardent sur une des originalités de la formation continue à l'ordre collégial ; le programme PERFORMA issu d'un partenariat entre les collèges et l'Université de Sherbrooke.

Lynn Lapostolle et Sébastien Piché proposent par la suite un état de la recherche au collégial en mettant en lumière les défis de l'activité de recherche dans les collèges et la vitalité des réseaux de collaboration qui unissent les chercheuses et chercheurs des collèges.

Pour boucler la boucle de ce parcours dans l'enseignement collégial, nous proposons une entrevue avec Denise Barbeau qui a réuni en elle les grandes figures de l'enseignement collégial. Docteure en psychologie, enseignante passionnée, chercheuse rigoureuse dont les travaux sur la motivation scolaire lui ont valu des prix d'excellence, Denise Barbeau a également été formatrice auprès de ses collègues et professeure auprès des futurs enseignantes et enseignants. Elle a reçu, en 2002, le prix Gérald-Sigouin pour sa contribution au développement de la pédagogie collégiale. Denise Barbeau – qui est décédée en mai 2009 – nous explique ce qu'est aujourd'hui un bon prof... qui, on le verra, est assez près du modèle que nous propose Paul Inchauspé au début de ce dossier.

Rencontre avec



Paul Inchauspé

Entrevue réalisée par

Sophie DOUCET
Journaliste et
future enseignante en histoire

Entre le professeur universitaire et l'enseignant du secondaire, le professeur de cégep est un animal unique, dit l'ancien directeur de collège, Paul Inchauspé. Il doit être spécialiste de son domaine, mais éveillé aux autres disciplines. Il doit participer à la société, en écrivant, en produisant du matériel ou en faisant de la recherche. Il doit s'intéresser à la façon dont ses étudiants apprennent et s'intéresser à eux. Prof. de cégep en 2009? Un métier de dépassement, qui peut être fort épanouissant.

Paul Inchauspé était depuis peu arrivé de France lorsque nos collèges classiques et instituts technologiques ont fusionné pour former les cégeps, en 1967. Cette petite révolution, il l'a vécue de l'intérieur, alors que le collège du Mont Saint-Louis, où il enseignait la philosophie, est devenu le Cégep du Vieux Montréal. C'est ensuite comme directeur des services pédagogiques au Cégep du Vieux Montréal (1976-1983), puis directeur général du Collège Ahuntsic (1983-1997) qu'il a observé l'évolution des cégeps. Il fut aussi commissaire aux États généraux sur l'éducation (1995-1996) et président du groupe de travail sur la réforme du curriculum primaire et secondaire (1997). Auteur, conférencier, il n'a jamais cessé de se passionner pour l'éducation. Celui qui a été récompensé d'un doctorat honoris causa de l'Université de Sherbrooke pour son engagement en éducation s'arrête un instant pour discuter des cégeps, ces originales créations québécoises, et de ceux qui y enseignent.

Sophie Doucet : Pouvez-vous nous remettre en mémoire le contexte ayant mené à la création des cégeps en 1967?

Paul Inchauspé : Oui. Comme vous le savez, le Québec venait de passer, durant toute la première moitié du XX^e siècle, d'une société essentiellement agricole à une société industrielle. Il y avait un grand bouillonnement. Le système d'éducation en place, complètement éclaté et hétérogène, n'était plus adapté aux besoins. On l'a oublié, mais les écoles supérieures relevaient toutes d'un ministère différent : l'école des Beaux-Arts du Secrétariat de la Province, l'école des Mines du ministère des Mines, l'école de l'Agriculture du ministère de l'Agriculture... Ces écoles avaient été créées par ces ministères faute qu'elles le soient par l'université. D'ailleurs, l'accès à l'université était administré par le collège classique privé peu accessible. Le latin et le grec étaient requis pour entrer à l'université. Bref, l'accès aux études supérieures était limité à un petit nombre de personnes. Ce système avait été mis sur pied plus d'un siècle auparavant, après l'échec des rébellions de 1837-1838 et dans le but d'assurer la survie des Canadiens français. La situation, dans les années 1960, était complètement différente. Ceux qui ont mis sur pied les cégeps avaient une préoccupation principale : créer une route pour que de plus en plus de monde accède aux études supérieures. Le Québec en était là.

Est-ce que les cégeps ont tout de suite bien fonctionné?

Disons que ça a été... compliqué! La fusion des collèges classiques avec des instituts techniques ne faisait pas le bonheur de tous, surtout pas celui de certains membres du clergé, qui avaient la mainmise sur les collèges classiques. Il y a eu beaucoup de résistance. Je dirais que,

de manière générale, l'institution qu'est le cégep a mis presque une décennie à se roder, à bien fonctionner. J'enseignais la philosophie au collège du Mont Saint-Louis quand il est devenu le cégep du Vieux-Montréal. En deux ans, on est passés de trois professeurs de philosophie à... trente! Plusieurs n'avaient aucune expérience! On a tout vu dans ces années-là : des grèves d'enseignants, des grèves d'étudiants, des rentrées où à la troisième semaine, la liste des inscriptions n'était pas encore prête! Les cadres n'avaient pas l'expérience de la fabrication d'horaires pour des milliers d'élèves inscrits dans 20 ou 30 programmes – on avait encore peu d'aide de l'informatique. À l'époque, la durée moyenne d'un directeur général en poste était de deux ans! C'était des années folles, mais en même temps, stimulantes. Comme je m'intéressais déjà aux pratiques enseignantes, j'avais formé, avec des collègues, un groupe de discussion sur notre enseignement. Nous avons appelé cette équipe La Minerve. On concevait ensemble nos plans d'étude, on réfléchissait ensemble sur nos méthodes d'enseignement. Les difficultés étaient grandes, mais malgré elles, je trouve que les gens en place ont eu de belles audaces dans les premières années du cégep.

Quelles audaces?

Vous savez, les dirigeants de ces jeunes cégeps, dont certains étaient ou avaient été membres des grands ordres enseignants (qui avaient une tradition séculaire d'un enseignement de haut niveau), avaient une conception élevée du rôle de l'enseignant. Ils ont voulu protéger ce rôle. Ainsi, quand le ministère a voulu imposer, pour les professeurs des collèges, un permis d'enseigner basé sur une formation pédagogique préalable à l'embauche, selon le modèle des enseignants du primaire et du secondaire, les directeurs des services pédagogiques ont refusé le règlement. Ces gens-là ont dit : non, au collège, on veut des spécialistes d'une discipline, des professionnels qui prennent en charge leur développement professionnel d'enseignants. Ça, moi, j'étais d'accord avec ça et s'ils n'avaient pas tenu cette position, PERFORMA (Programme de perfectionnement des professeurs du collégial) ne serait pas né. Par ailleurs, quand est venu le temps de créer des programmes, c'est à l'expertise des enseignants qu'on a eu recours. On a réuni plus de 300 enseignants pendant trois jours à Trois-Rivières. Ils ont créé la base de tous les programmes des collèges. On ne les

considérerait pas comme des applicateurs, mais vraiment comme des spécialistes disciplinaires capables de créer les programmes.

Qu'ont changé les cégeps au Québec?

Deux phénomènes se sont assez rapidement passés. Premièrement, il y a eu un boom réel de l'accès aux études supérieures. Les gens ont répondu en masse. Dans beaucoup de familles, le cégep est devenu le niveau d'études le plus élevé jamais atteint! Quand j'ai présenté des statistiques sur l'allongement de la scolarité au Québec devant l'OCDE, en 1987, on n'en revenait pas. Les délégués de plusieurs pays trouvaient notre système inspirant à cet égard. Le deuxième phénomène est le suivant : pendant que les cégeps recevaient la grosse augmentation de la demande, les universités ont pu s'organiser. Auparavant, elles n'étaient que de gros collèges classiques. Les cégeps leur ont permis de devenir ce qu'elles sont aujourd'hui.

Les cégeps ont néanmoins souvent été contestés au cours de leur courte histoire.

Bien sûr. Parce qu'ils constituent une étape dans le cheminement des étudiants qui n'existe pas ailleurs, certaines personnes se disent : est-ce nécessaire? De plus, l'université a eu le temps de se redéployer et certains pensent qu'elle serait aujourd'hui capable d'absorber directement les élèves du secondaire. C'est pourquoi la question de l'abolition des cégeps revient régulièrement dans l'actualité. Mais il faut faire attention avant de l'envisager sérieusement. Les cégeps répondent toujours et encore à des besoins bien spécifiques : celui de l'enseignement technique, celui de la consolidation d'une formation générale avant les spécialisations universitaires. Et puis, l'enseignement supérieur québécois peut-il se passer d'un réseau si profondément implanté en région? Il y aura certainement évolution, mais dans cette évolution je vois moins la disparition du cégep qu'une transformation qui grugera à l'université sa première année. Mais ceci est une autre histoire.

Les étudiants de la réforme arrivent au cégep l'an prochain. En quoi cela changera-t-il les cégeps? Les profs sont-ils prêts à cette cohorte d'élèves « nouveau genre » qui arrive?

Je ne peux pas répondre à cette question, car elle ne semble manifester que de l'inquiétude. Pour moi, la réforme ne prendra son plein effet que dans dix ans. Tout ce que je peux dire là-dessus, c'est que lorsque j'ai travaillé sur la réforme du curriculum au secondaire, j'ai veillé à ce que l'on intègre dans les matières du secondaire des éléments qui préparent mieux les étudiants au collégial. Il va certainement y avoir une période d'ajustement, particulièrement en mathématiques et en sciences, où les programmes au collégial auraient aussi besoin d'un renouvellement. Pour le reste, c'est le temps qui va nous le dire. Mais on oublie souvent que la réforme du secondaire, en supprimant ce qu'on appelait les « petites matières », a donné plus de temps au français et aux sciences humaines, notamment à l'histoire. On peut donc raisonnablement penser que les cégeps devraient en tirer avantage.

La pédagogie active, qui veut que l'étudiant soit actif dans ses apprentissages, s'applique-t-elle bien aux collèges où l'on voit traditionnellement davantage d'enseignement magistral?

Je ne sais pas pourquoi vous dites cela, car moi, j'ai toujours utilisé la pédagogie active au collège, à travers des séminaires notamment. Au long de ma carrière, j'ai vu plus d'inventivité pédagogique dans les collèges qu'au niveau secondaire. Je pense profondément que la transmission des savoirs, pour être réussie, s'applique *toujours* à l'activité de celui qui reçoit les informations. Il doit les assimiler, les reconstituer. Quand cette activité n'a pas lieu, on dit d'un étudiant qu'il n'a pas digéré les connaissances, n'est-ce pas?

Pour vous, quelles compétences priment chez les bons professeurs de cégep : les compétences pédagogiques ou disciplinaires?

Pour moi, un bon professeur possède quatre types de compétences. Premièrement, les compétences culturelles. Le prof. doit avoir une culture qui déborde sa discipline, un éveil, un esprit critique quant aux productions culturelles qui l'entourent. Deuxièmement, il lui faut des compétences disciplinaires. Le bon professeur du collégial, pour

moi, doit maîtriser sa discipline au point de pouvoir contribuer à son avancement, en produisant lui-même des savoirs utiles et signifiants. Il peut modifier les programmes, par exemple. Troisièmement, le bon prof. doit posséder des compétences didactiques : savoir maîtriser les conditions de l'appropriation par l'étudiant des concepts fondamentaux propres à sa discipline. Finalement, il doit avoir des compétences pédagogiques. Car, comment peut-on enseigner si on ne se préoccupe pas de ceux que l'on forme, de leurs modes d'apprentissage, de leurs processus mentaux?

Il est de plus en plus difficile d'enseigner dans un collège sans avoir au préalable une formation en pédagogie. Qu'en pensez-vous?

Ah oui? Vous me l'apprenez. Pour moi, ce n'est pas essentiel d'avoir une formation pédagogique préalable. Le candidat à l'enseignement doit, bien sûr, s'intéresser à ces questions pédagogiques. Tu ne peux pas aller enseigner si tu ne t'intéresses pas aux quatre compétences que je viens d'énumérer et si tu n'essaies pas de les développer durant ta carrière. Si tu penses que de bien connaître ta matière, c'est suffisant pour être un bon prof., tu te trompes. Toutefois, selon moi, la formation en pédagogie peut venir après l'embauche, pendant que l'on enseigne, car c'est dans la pratique que se fait la transformation d'un enseignant. Avec mon groupe d'enseignants, La Minerve, c'est ce que l'on faisait. Plutôt que d'angoisser seul dans son coin quand on s'apercevait qu'une activité ne fonctionnait pas, on en discutait, on cherchait ensemble à comprendre ce qui avait foiré. J'ai trouvé un peu ce même esprit dans le programme PERFORMA. J'y ai œuvré pendant cinq ans en tant que président de la délégation collégiale. C'est un programme auquel je crois beaucoup. Une des idées centrales de PERFORMA, c'est d'utiliser le savoir des collègues réputés être excellents dans ce qu'ils font. Ce sont eux qui enseignent à leurs pairs. Pendant mon mandat, entre 1986 et 1991, le réseau des collèges-PERFORMA est passé de 11 à 41 collèges. C'est principalement pour cette contribution à son développement que l'Association de pédagogie collégiale m'a rendu hommage en 1998.

Qu'a de particulier cette clientèle des étudiants au collégial et quelle relation s'établit entre eux et leurs professeurs?

Les étudiants du collégial sont de jeunes adultes à la personnalité naissante qui ne demandent qu'à être éblouis. Quand vous retournez dans le passé, n'avez-vous pas vécu, de 16 à 20 ans, de ces moments d'éblouissement par la connaissance? Ces moments de vie intellectuelle intense où, soudain, les mêmes éléments ne sont plus vus dans la même perspective? À cet âge, une lecture, un professeur ont le pouvoir de faire jaillir ces instants qui seront déterminants dans les choix de carrière et de vie des étudiants. Pour ce qui est de la relation qui s'établit entre les professeurs et les étudiants, certains croient qu'elle doit demeurer neutre, froide, ne s'intéresser qu'aux travaux scolaires, à l'intelligence de l'étudiant. Je respecte ce point de vue. Par contre, ce n'est pas mon idée de la relation prof.-élève. Pour moi, enseigner, c'est établir un rapport humain, une relation d'individu à individu avec les élèves. Je crois que ce rapport a une valeur éducative en lui-même, indépendamment ou presque de la discipline enseignée. On trouve dans la littérature plusieurs textes d'anciens élèves relatant une rencontre déterminante avec un maître. Comme je l'ai déjà écrit, cette rencontre appelle à un plus-être. Elle ne peut pas avoir lieu avec tous les étudiants. Mais quand elle a lieu, l'étudiant se sent pris à partie, car l'exigence qui est en lui est évoquée et convoquée. Soudain, sa propre existence et sa propre responsabilité d'être lui sont révélées. Le maître dévoile une énergie insoupçonnée qui était là, endormie. Ce que l'on doit à un maître, ce n'est pas telle ou telle idée ou opinion qu'on aurait reçue comme en héritage; ce qu'on lui doit, c'est d'avoir appris soi-même à former des idées, à penser, à juger.

Outre les relations avec les élèves, qu'est-ce qui, selon vous, peut rendre le métier de professeur de collège épanouissant?

Pour certaines personnes, il faut le dire, le métier de prof. de Cégep peut devenir, au bout d'un certain temps, insuffisamment stimulant. En conséquence, il faut que le professeur ait des ouvertures pour déployer son potentiel, pour se réaliser autour du métier de prof. Je pense par exemple aux productions culturelles : essais, articles, recueils de poésie... Depuis la création

des cégeps, il y a eu beaucoup de revues lancées par des professeurs. Au collège Ahuntsic, par exemple, il y a eu la revue Critères, pendant 20 ans. C'était un lieu où les professeurs pouvaient écrire sur des problèmes sociaux, politiques, etc. Les professeurs de cégep doivent participer à la société. Les administrateurs doivent les encourager à le faire. Quand j'étais directeur à Ahuntsic, on organisait chaque année une exposition avec les productions culturelles des enseignants. C'est valorisant pour eux et ça rejaillit sur le collège. Aussi, j'encourage les professeurs à s'engager dans la production de matériel didactique et dans la recherche dans sa discipline, qu'elle soit technique ou non. Pour faire de la recherche, un prof. devrait pouvoir être libéré de sa tâche d'enseignement et être admissible aux mêmes subventions de recherche que les professeurs d'Université. C'est ce que je pense, du moins.

Qu'aimeriez-vous dire en conclusion?

Enseigner au cégep n'est pas facile. C'est un métier de passion. Les jeunes ne sont pas des vases à remplir, mais des feux à alimenter; cela exige d'être passionnant et pour l'être, il faut être passionné. C'est un métier de générosité qui consiste à donner aux autres les armes par lesquelles ils nous dépasseront. C'est un métier frustrant aussi, car la motivation secrète des professeurs est de laisser une trace, mais notre éthique exige de ne pas quémander les témoignages des étudiants. Néanmoins, parfois, des années et des années plus tard, un ancien étudiant rencontre son professeur et lui dit ce qu'il a été pour lui. Ces témoignages transfigurent le quotidien monotone des servitudes pédagogiques et donnent sens au métier, à sa vie.

Un aperçu du champ d'exercice de la profession enseignante au collégial

Benoit BOLDUC
 Directeur général
 Association québécoise de pédagogie collégiale

En 1967, le Québec a créé un nouveau genre d'établissement d'enseignement. À l'automne de cette année-là, les 12 premiers cégeps ouvraient leurs portes. Un peu plus de 40 ans plus tard, le réseau des cégeps comprend 48 établissements qui accueillent près de 170 000 étudiantes et étudiants. Globalement, près de 35 000 personnes y exercent leur profession.

En sus des cégeps, le réseau collégial compte 11 écoles nationales et instituts, environ 60 établissements privés, dont 25 collèges privés subventionnés, ainsi que 40 centres collégiaux de transfert de technologie.

C'est donc dire qu'il s'est développé depuis 42 ans un vaste champ d'exercice des professions de l'éducation. Dans le cadre du présent article, nous proposons un profil de celles et ceux qui sont au cœur de ce champ professionnel : les enseignantes et les enseignants des cégeps¹.

Les professions de l'éducation au collégial

Bien que de taille relativement modeste par rapport aux réseaux primaire et secondaire, le réseau collégial offre tout de même de nombreux débouchés pour les professionnels de l'éducation. On peut mesurer l'importance relative de l'ordre collégial dans l'éventail des champs de pratique des professions de l'éducation par le nombre de personnes qui y exercent leur profession. Tel est l'objet du tableau 1.



TABLEAU 1

Le personnel des cégeps en 2008-2009 selon la catégorie d'emploi principale²

Catégorie	Personnes (individus uniques)		Postes équivalents temps complet	
	Nombre	%	Nombre (arrondi)	%
Gestionnaire	1 162	3,3 %	1 041	4,7 %
Professionnel	2 085	6,0 %	1 419	6,5 %
Enseignant	19 220	54,9 %	14 037	63,8 %
Soutien	12 531	35,8 %	5 507	25,0 %
TOTAL	34 998	100 %	22 004	100 %

On constate dans ce tableau 1 que le réseau des cégeps emploie, en 2008-2009, un total de 34 998 personnes. Le nombre de postes en équivalent à temps complet se situe cependant à 22 004. Parmi les 34 998 employés, 19 220 personnes ont l'enseignement comme fonction principale et occupent (à quelques dixièmes près) 14 037 postes équivalents à temps complet.

À titre de comparaison, mentionnons qu'on retrouvait, en 2006-2007, dans le réseau des commissions scolaires, 103 911 enseignantes et enseignants pour l'équivalent de 73 606 postes à temps plein alors que les universités comptaient 9 315 professeurs à temps plein. Malgré l'écart de deux années entre les données portant sur les différents ordres d'enseignement, on peut estimer que les cégeps réunissent près de 15 % de l'effectif de la profession enseignante au Québec.

Une grande variété de champs de spécialisation

C'est donc une part relativement importante du corps enseignant qui exerce sa profession au collège. Ce groupe d'enseignants a, bien entendu, ses caractéristiques qu'on peut mieux comprendre en mettant en lumière les particularités de l'enseignement collégial, notamment son intégration à l'enseignement supérieur.

D'abord, il faut savoir que les enseignantes et les enseignants du collégial sont tous des « spécialistes ». À la différence de leurs collègues du secondaire qui ont suivi une formation initiale en enseignement, les enseignantes et les enseignants des collèges ont toutes et tous été formés dans une discipline ou une spécialité professionnelle et c'est en fonction de

leur compétence disciplinaire qu'ils ont été recrutés. Leur identité professionnelle en tant qu'enseignant est souvent à construire après leur entrée dans la profession. Bien souvent, dans un premier temps, c'est plutôt relativement à leur spécialité disciplinaire qu'ils se définissent et c'est graduellement qu'ils en viennent à se percevoir comme des professionnels de l'enseignement.

De plus, bien qu'ils soient eux-mêmes des spécialistes d'une discipline, les enseignantes et les enseignants des collèges œuvrent le plus souvent en contexte multidisciplinaire. Ils interviennent dans un programme avec des collègues de différentes disciplines et pour des étudiantes et des étudiants se dirigeant dans une grande variété de professions ou de facultés universitaires. Ainsi, le professeur de mathématiques, par exemple, enseignera à de futurs techniciens en génie mécanique, à de futurs techniciens en informatique, à de futurs étudiants en sciences naturelles autant qu'à de futurs étudiants en finance.

Ainsi, bien que la discipline enseignée reste un élément d'information nécessaire à la compréhension des modalités d'exercice de la profession enseignante au collégial, il faut garder à l'esprit que cette profession s'exerce pratiquement toujours en contexte multidisciplinaire, tant dans la formation préuniversitaire que dans la formation technique.³

Cette précision étant faite, on peut examiner le tableau 2 qui présente le nombre de personnes rattachées aux différentes disciplines enseignées au cégep. On trouve là une bonne mesure du nombre de postes rattachés aux différents champs de spécialisation.

TABLEAU 2

Ensemble du personnel enseignant des cégeps selon la discipline principale enseignée pour l'année scolaire 2008-2009⁴

Discipline principale enseignée	Nombre de personnes différentes
Français (langue et littérature)	1 340
Français (langue seconde)	194
Anglais (langue et littérature)	258
Anglais (langue seconde)	594
Autres langues (p. ex., espagnol, italien, allemand)	184
Philosophie (et <i>humanities</i> pour le secteur anglophone)	888
Éducation physique	542
Arts et lettres et communications (p. ex., arts plastiques, cinéma, musique)	765
Sciences humaines (p. ex., psychologie, histoire, sociologie, économique)	1 710
Sciences de la nature (mathématiques, biologie, chimie, physique, géologie)	2 130
Administration et techniques administratives	1 562
Techniques de l'informatique	533
Techniques artistiques (p. ex., musique professionnelle, industrie de la mode, métiers d'art, multimédia)	1 080
Techniques humaines (p. ex., éducation spécialisée, auxiliaire de la justice, éducation à l'enfance)	1 688
Techniques biologiques (p. ex., techniques infirmières, hygiène dentaire, réadaptation physique)	2 674
Techniques physiques (p. ex., technologie du bâtiment, du génie électrique, de l'aéronautique)	1 705
Multidisciplinaire	24
Fonction autre que l'enseignement	79
Données non disponibles	1 270
TOTAL	19 220

À l'enseignement collégial, tous les programmes conduisant au DEC comprennent une formation de base commune en langue et littérature, philosophie, langue seconde et éducation physique. La place accordée à la formation de base explique l'importance du nombre de professeurs rattachés à l'une ou l'autre de ces disciplines : en effet, 3 816 enseignantes et enseignants œuvrent dans ces domaines, tant dans les deux réseaux francophone et anglophone. Ils constituent ainsi près de 20 % du corps professoral.

D'autres domaines regroupent de grands nombres d'enseignantes et d'enseignants : les techniques biologiques, avec 2 674 personnes (dont 1 543 pour l'enseignement en soins infirmiers); les sciences de la nature, avec 2 130 enseignantes et enseignants;

l'administration, les techniques physiques avec 1 705, les sciences humaines avec 1 688 et les techniques administratives qui en comptent 1 562. On remarquera également l'importance du nombre de personnes qui enseignent dans les domaines des arts (765) et des techniques artistiques (1 080).

L'ordre collégial apparaît ainsi comme un champ d'exercice de la profession enseignante, accessible à des personnes spécialistes d'un large éventail de disciplines et professions. Comme nous le mentionnions plus haut, ces personnes pouvaient fort bien, à l'origine, imaginer leur profession à l'extérieur du monde de l'enseignement; c'est progressivement qu'elles se sont orientées vers le collège, après ou au cours de leur période de scolarité.

Une scolarisation élevée

Dans la majorité des disciplines enseignées au collégial, le baccalauréat constitue le seuil minimal à l'embauche. Dans les faits, les enseignantes et les enseignants des cégeps sont souvent plus hautement scolarisés que ce qui est exigé au moment de l'embauche.

On peut qualifier de deux façons le niveau de scolarité des enseignantes et enseignants des collèges; par le plus haut diplôme obtenu et par le nombre d'années de scolarité cumulées. Le tableau 3 qui suit fait état du plus haut diplôme obtenu par les enseignantes et enseignants des cégeps.

TABLEAU 3

Nombre d'enseignants des cégeps selon le plus haut diplôme obtenu en 2008-2009⁵

Diplôme	Non permanents	Permanents	Total	%
Information non disponible	3 511	1 187	4 698	24,5 %
Baccalauréat	3 373	3 978	7 351	38,2 %
Maîtrise	2 677	3 278	5 955	31,0 %
Doctorat	480	736	1 216	6,3 %
TOTAL	10 041	9 179	19 220	100 %

On remarquera d'abord, dans le tableau 3, l'importance du nombre de dossiers pour lesquels les données sur le plus haut diplôme obtenu sont manquantes. En effet, pour environ le quart des 19 220 enseignantes et enseignants, le fichier SPOC reste muet quant au plus haut diplôme obtenu. On peut trouver une part de l'explication dans le fait que 3 511 des 4 698 personnes pour lesquelles l'information reste inaccessible ne sont pas permanentes. Il peut s'agir d'enseignants à temps partiel ou même engagés à la leçon pour lesquels les dossiers ne sont pas complétés au moment de l'enregistrement des données.

Dans l'ensemble, on remarque que 37,3 % des enseignantes et enseignants détiennent un diplôme de 2^e ou 3^e cycle (31 % détiennent une maîtrise et 6,3 % un doctorat). Si on ne considère que les personnes pour lesquelles les données sur le dernier diplôme obtenu sont disponibles, on obtient un taux de diplomation aux études supérieures de 49,4 % (7 171 sur 14 522).

Le niveau de scolarité des enseignantes et des enseignants des collèges peut aussi être mesuré par le nombre d'années de scolarité complétées. Cette mesure est pertinente en raison des pratiques de formation continue en vigueur dans le réseau collégial. Bon nombre d'enseignants enrichissent leur formation disciplinaire par la formation continue en enseignement dans leur champ de spécialisation ou encore dans un champ connexe. Il est possible que des années de scolarité soient ainsi additionnées pour la réalisation d'un programme de formation de même cycle que le programme précédent, donc sans qu'il y ait nécessairement eu obtention d'un grade supérieur (maîtrise ou doctorat).

Le tableau 4 qui présente le nombre d'années de scolarité reconnues pour chaque enseignante ou enseignant des cégeps permet de compléter les données relatives au plus haut diplôme obtenu.

TABLEAU 4

Nombre d'enseignants selon la scolarité en 2008-2009⁶

Scolarité reconnue	Non permanents	Permanents	Total	%
Information non disponible	2 319	269	2 588	13,5 %
16 ans et moins	2 454	1 676	4 130	21,5 %
17 ans	2 432	2 560	4 992	26,0 %
18 ans	1 528	2 385	3 913	20,4 %
19 ans	945	1 752	2 697	14,0 %
20 ans	258	382	640	3,3 %
21 ans et plus	105	155	260	1,3 %
TOTAL	10 041	9 179	19 220	100 %

Encore une fois, on voit dans le tableau 4 que l'information reste inaccessible pour un nombre important de personnes. Dans les faits, près de 90 % de ceux-ci sont des non-permanents. Chez les enseignants permanents, l'information est accessible dans 97 % des cas.

Dans l'ensemble, le tableau 4 révèle que près de 40 % des enseignantes et des enseignants de cégeps ont accumulé au moins 18 années de scolarité. Cette proportion s'élève à plus de 50 % si on ne considère que les permanents.

Manifestement, le corps professoral, au niveau collégial, est fortement scolarisé. D'ailleurs, plusieurs collèges privilégient maintenant l'embauche de diplômés de 2^e cycle, ainsi que de personnes ayant suivi une formation complémentaire de préparation à l'enseignement collégial. Ce haut degré de scolarisation favorise l'engagement des enseignantes et enseignants des collèges dans diverses fonctions du monde de l'enseignement supérieur, notamment en recherche et renforce leur aptitude à satisfaire au profil de compétences attendues.

Des défis professionnels pour une carrière gratifiante

Depuis plusieurs années, les cégeps connaissent une vague de renouvellement de leur personnel enseignant. Plusieurs personnes ayant été embauchées dans les années 1970 et 1980 s'approchent maintenant de l'âge de la retraite. Les cégeps offrent maintenant des possibilités d'emploi plus intéressantes, bien que les conditions soient encore loin d'être idéales et que les plus jeunes soient souvent relégués dans des postes à temps partiel.

Les collèges offrent surtout des défis professionnels exigeants qu'on peut illustrer au moyen de différents profils de compétences attendues des enseignantes et enseignants qui y œuvrent.

À cet égard, le référentiel de compétences établi en 2000 par le Conseil supérieur de l'éducation met en lumière, d'une façon simple, les pôles de perfectionnement, mais aussi les défis proposés à celles et ceux qui envisagent de devenir de *bons professeurs de cégep*.

Le Conseil (2000, p. 54) invite les gestionnaires de la formation à soutenir les enseignantes et les enseignants de façon à ce qu'ils puissent renforcer leurs compétences pour relever les défis qui suivent.

Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle

Non seulement les enseignants doivent-ils connaître les théories et le corps de connaissances de leur spécialité, mais on attend d'eux qu'ils sachent les expliquer dans une langue claire et accessible, qu'ils puissent porter un regard épistémologique sur leur discipline et qu'ils en rendent les applications explicites pour les élèves.

Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves

La formation collégiale privilégie l'intégration et le transfert des apprentissages. Dans cette perspective, on attend des enseignantes et des enseignants qu'ils mettent l'accent sur la participation des élèves, qu'ils lient clairement les activités d'apprentissage et l'évaluation, qu'ils soient en mesure de varier leurs stratégies d'enseignement et d'intégrer leur contribution à la formation des élèves dans la dynamique du programme d'études où ils interviennent.

Entretenir une collaboration considérable avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative

Les programmes et les cours collégiaux sont définis collectivement et les enseignantes et les enseignants sont appelés à assumer individuellement et collectivement une part des responsabilités en ce qui a trait à la mise en œuvre des programmes d'études et à leur gestion. Les personnes qui enseignent au collégial sont aussi appelées à collaborer avec leurs collègues à la vie interne de leur collège comme à la mise en œuvre de projets éducatifs touchant l'ensemble du réseau collégial, le système d'éducation ou même la dynamique éducative de la société.

Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante

L'enseignant expert au collège est un praticien réflexif. Il analyse ses pratiques et en réinvestit les résultats dans son travail et dans la gestion de sa formation continue. Il contribue au développement des connaissances comme à l'intégration dans la profession des innovations technologiques pouvant améliorer l'apprentissage.

Ce sont là les défis d'une carrière entière ou même d'une vie. On ne pourrait attendre de celles et ceux qui intègrent la profession de les assumer immédiatement, mais ces défis restent là comme des moteurs qui peuvent animer leur développement professionnel et personnel, en plus de contribuer à rendre leur carrière enrichissante et gratifiante.

Références

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Lectures complémentaires dans le site Web de l'AQPC

L'enseignant : son identité, son insertion et son développement professionnels

Dossier constitué de 8 articles publiés dans la revue *Pédagogie collégiale* à l'hiver 2007. http://www.aqpc.qc.ca/les-dossiers-thematiques#enseignant_identite_insertion

La didactique au collégial

Dossier constitué de 6 articles publiés dans la revue *Pédagogie collégiale* à l'hiver 2008. http://www.aqpc.qc.ca/les-dossiers-thematiques#didactique_collegial

Notes

- 1 Les données que nous utilisons pour dresser ce profil sont tirées principalement du *Système d'information sur le personnel des organismes collégiaux* (SPOC). Ce système ne retient que les informations relatives aux cégeps. Bien que ceux-ci ne constituent pas la totalité du champ collégial, ils en représentent cependant la plus grande part avec au moins 90 % de l'effectif étudiant et de l'effectif enseignant à temps plein.
- 2 Ce tableau est tiré du fichier d'information sur le personnel des organismes collégiaux (SPOC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, non encore publié. AD-2009-V0002 : nombre d'individus selon le cycle, le sexe, l'emploi principal et l'ETC. 11 décembre 2009.
- 3 L'ordre collégial réunit deux grands types de programmes : les programmes préuniversitaires et les programmes techniques. Dans le secteur préuniversitaire, on ne compte que quelques grands programmes qui se déclinent en moins d'une dizaine de profils et qui préparent les étudiantes et les étudiants à l'admission dans un large éventail de facultés universitaires. Ainsi, on offre par exemple les programmes de Sciences humaines, Sciences de la nature, Arts et Lettres. Par contre, dans le secteur technique, le nombre de programmes se compte en centaines.
- 4 Ce tableau amalgame les données portant sur les disciplines enseignées tirées du fichier (SPOC), non encore publié. ENS-2009-V0001 : nombre d'enseignants selon la discipline. 11 décembre 2009.
- 5 Les données du tableau 3 sont tirées du fichier SPOC du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, non encore publié. ENS-2009-V0002 : nombre d'enseignants selon le diplôme et la permanence. Cycle 2008-2009. 11 décembre 2009.
- 6 Les données du tableau 4 sont tirées du fichier SPOC du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, non encore publié. ENS-2009-V0003 : nombre d'enseignants selon la scolarité (ICARE) et la permanence. Cycle 2008-2009. 11 décembre 2009.

Une vie pédagogique animée

Benoit BOLDUC

Directeur général

Association québécoise de pédagogie collégiale

Fanny KINGSBURY

Rédactrice en chef de la revue *Pédagogie collégiale*

et professeure de français au cégep de Sainte-Foy



Celles et ceux qui ont conservé des collèves la représentation forgée lors de leur propre passage dans le réseau collégial, en tant qu'étudiants, ont un peu de rattrapage à faire : les collèves ont bien changé, notamment sous l'influence de l'approche par compétences qui y est implantée depuis 1994, ainsi que de la création de mécanismes d'assurance-qualité (Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial, adoption de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages ou des programmes, par exemple). Au fil des années, un modèle particulier d'exercice de la profession enseignante au collégial s'est ainsi constitué. Nous en illustrons quelques caractéristiques à travers ce portrait de la vie pédagogique des collèves.

Une identité professionnelle en développement

L'identité professionnelle de celles et ceux qui enseignent au primaire ou au secondaire semble être une évidence : ils sont enseignants. C'est le titre qu'ils ont cherché à acquérir pendant de nombreuses années de formation et ils ont là une base commune avec tous leurs collègues enseignants qui, comme eux, sont entrés dans la profession après plusieurs années de préparation à l'enseignement, des stages préparatoires et des épreuves sanctionnant leur compétence pédagogique.

Cette identité professionnelle est moins évidente pour les enseignants des collèges. Bien souvent, l'enseignement n'était pas leur premier projet professionnel. Plusieurs ont d'abord voulu être sociologues, biologistes, comptables, ingénieurs ou travailleurs sociaux, mais leur carrière a pris un tournant qui les a progressivement dirigés vers le collège. Si certains s'y sont préparés en suivant un programme de formation à l'enseignement, d'autres arrivent en classe avec leur seul statut de spécialistes d'une discipline.

Progressivement, le nouvel enseignant de collège verra sa perception de lui-même passer de celle d'un spécialiste de sa discipline ou de sa profession à celle d'un enseignant dans un programme nécessairement multidisciplinaire. Il apprendra qu'en plus de maîtriser sa matière, il devra planifier des cours et imaginer des activités d'apprentissage, concevoir du matériel didactique, organiser avec ses collègues la mise en œuvre locale des programmes d'études et contribuer à leur évaluation, assurer l'encadrement des étudiants, adapter ses enseignements aux besoins d'étudiants de programmes d'études connexes à son champ d'expertise, voire participer à l'élaboration locale d'un programme d'études collégiales.

C'est là une mutation majeure qui ne peut se réaliser rapidement ni de façon isolée. Mais c'est une mutation nécessaire. On en comprend mieux la nécessité quand on considère l'organisation de l'enseignement collégial.

En effet, il faut savoir qu'au collégial, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) définit les buts généraux des programmes d'études, les compétences que doivent développer les étudiants, ainsi que les objectifs et standards de chacun des programmes préuniversitaires et techniques. Cet énoncé, appelé *devis ministériel*, est prescriptif et identique pour tous les collèges.

Sur cette base, chaque collège élabore chaque programme d'études selon sa couleur locale. Un comité de programme établit une liste de cours à suivre et une grille de cheminement qui permettra aux étudiants de développer les compétences prescrites. Les départements ou les comités de programme élaborent ensuite des plans-cadres de cours à partir desquels les

enseignants planifient leurs cours en veillant à l'atteinte des objectifs du programme. Ainsi, l'enseignement collégial s'inscrit à la fois dans l'approche par compétences et dans l'approche-programme.

Ce sont parfois là des concepts peu familiers pour les nouveaux enseignants. De façon à bien les intégrer, à s'approprier toutes les dimensions de la tâche et à évoluer aisément tant dans les contenus que dans les multiples interrelations que ces approches exigent, il importe de pouvoir compter sur un réseau de collègues engagés dans la profession et sur des services de soutien professionnel.

Un réseau de collaboration qui s'étend dans plusieurs directions

La première unité d'appartenance de l'enseignant sera assurément son département. Selon les champs disciplinaires et les collèges, un département peut réunir quelques enseignants ou même en compter plusieurs dizaines. C'est d'abord dans cette unité de base que le nouvel enseignant s'intégrera à la profession. Il y développera graduellement son identité professionnelle au contact des collègues et grâce à l'encadrement du ou des coordonnateurs de son département, chargés notamment d'analyser les plans de cours et de veiller à l'application des décisions départementales.

Par ailleurs, chaque collège emploie des conseillers pédagogiques, qui sont le plus souvent d'anciens enseignants, en mesure d'informer et de former leurs collègues afin qu'ils deviennent des praticiens réflexifs et intègres, en leur enseignant les pratiques pédagogiques les plus appropriées. Certains conseillent également les enseignants sur leur plan de formation continue ou les assistent dans la réalisation de leur projet de développement pédagogique.

Les échanges avec les enseignants d'autres collèges sont également favorisés par des rencontres traitant de la didactique des disciplines organisées par les associations spécialisées. À cet égard, on peut penser, par exemple, aux rencontres organisées par les associations portant sur l'enseignement des sciences, du français, de l'histoire, des soins infirmiers, de l'éducation relative à l'environnement, etc.

À l'échelle du réseau, l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) apparaît comme le principal lieu d'échanges pour les enseignants. L'Association qui compte approximativement mille membres a déjà édité onze volumes et publie quatre fois par année la revue *Pédagogie collégiale*. Au moment où la revue entreprend son 23^e volume, elle compte déjà une collection de 687 articles, dont une forte majorité provient des acteurs du réseau collégial. Ses lecteurs y trouvent, entre autres, des réflexions théoriques sur l'enseignement et l'apprentissage, des récits de pratique ainsi que des articles de vulgarisation présentant des comptes rendus de recherches en éducation réalisées au collégial.

L'AQPC tient chaque année un grand colloque qui réunit de 1 000 à 1 200 participants et où sont présentées plus d'une centaine de communications faisant état de recherches ou d'innovations pédagogiques réalisées par les enseignants des collèges. Le colloque de l'AQPC est, au moins quant au nombre de participants, le plus important rassemblement portant sur la pédagogie de l'enseignement supérieur au Canada.

La vie pédagogique des collèges est aussi marquée par la nécessité d'intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'enseignement et l'apprentissage. L'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP) réalise des activités de perfectionnement, tant en présence qu'en ligne, à l'intention des enseignants et des équipes pédagogiques des collèges. Elle organise des événements de sensibilisation et d'animation pour le milieu collégial, en collaboration avec les divers intervenants pédagogiques, équipes programmes, départements et groupes de travail qui participent à l'intégration significative des TIC dans la pratique pédagogique.

De plus, en consultant Profweb, le carrefour québécois pour l'intégration des TIC en enseignement collégial, les enseignantes et les enseignants trouvent une multitude de ressources destinées à les aider à intégrer les TIC dans leur pratique pédagogique. En quelques clics, ils peuvent avoir accès à des récits d'expériences, des dossiers étoffés, des ressources numériques éducatives, des chroniques hebdomadaires sur les produits et services des partenaires TIC du réseau ou sur des thématiques en lien avec les technologies, etc.

Dans le même esprit, les enseignants et les étudiants des collèges peuvent bénéficier des produits du Centre collégial de développement du matériel didactique (CCDMD), qui publie en langue française et en langue anglaise des documents multimédias (Cédérom, DVD et sites Web) destinés à l'enseignement dans pratiquement toutes les disciplines et professions enseignées au collégial, et tout spécialement des ressources de soutien à l'amélioration du français ainsi que des manuels pour l'enseignement des techniques.

Les enseignants peuvent également exploiter, pour leurs propres cours, le matériel développé par le Cégep@distance, qui diffuse déjà un répertoire de 267 cours imprimés ou offerts par l'Internet, tant en formation préuniversitaire que technique. Ce matériel peut notamment les aider à différencier leur enseignement ou faciliter l'encadrement d'étudiants ayant un cheminement particulier.

Enfin, le réseau collégial met à la disposition des enseignants des environnements numériques d'apprentissage, comme la plateforme DECclic, qui permettent la mise en ligne de contenu, la communication et l'interaction, l'évaluation en ligne et le suivi des étudiants.

Toujours sur le plan des TIC, dans tous les collèges, des conseillers pédagogiques assistent les enseignants dans leur appropriation des technologies à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Ces conseillers bénéficient eux-mêmes de l'animation du Réseau des répondantes et répondants TIC (REPTIC), qui constitue une communauté de pratique favorisant le partage d'information et le développement de compétences en technopédagogie.

La Vitrine Technologie Éducation contribue à ce réseau de collaboration en jouant un rôle de veille et de transfert technologique. Elle met à la disposition des enseignants une collection de plus de 6000 ressources d'enseignement et d'apprentissage qui peuvent être réutilisées dans leurs cours.

Le réseau de collaboration qui se tisse ainsi autour des enseignants du collégial comprend en plus un système formel de perfectionnement pédagogique : PERFORMA. Il en sera question plus en détail un peu plus loin dans ce dossier. On peut cependant en signaler une caractéristique majeure : son caractère

conjoint. PERFORMA est un partenariat entre les collèges et l'Université de Sherbrooke qui, depuis maintenant 35 ans, permet d'offrir des programmes de premier et de deuxième cycles en pédagogie de l'enseignement supérieur.

Le mouvement de réflexion systématique sur leur pratique professionnelle enclenché dans ce réseau de collaboration conduit bon nombre d'enseignantes et d'enseignants à s'engager sur la voie de la recherche en éducation. En cette matière, ils peuvent avoir recours à différentes mesures budgétaires, dont le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. De plus, les chercheuses et les chercheurs peuvent se réunir au sein de l'Association pour la recherche au collégial (ARC).

Enfin, tous les enseignants ont accès aux rapports de recherche produits dans le cadre du PAREA, aux articles publiés dans la revue *Pédagogie collégiale*, aux *Actes* des colloques de l'AQPC, ainsi qu'à toutes les principales publications traitant des collèges par l'intermédiaire de la bibliothèque virtuelle du réseau collégial, le Centre de documentation collégiale (CDC), qui gère une collection de plus de 30 000 documents traitant d'enseignement et plus particulièrement des collèges.

Une production didactique riche

Dans un collège, les enseignants choisissent le matériel didactique qu'ils estiment opportun d'utiliser, décident des manuels obligatoires, le cas échéant, et conçoivent les épreuves permettant de vérifier l'acquisition des compétences par les étudiants. Bon nombre d'enseignants produisent eux-mêmes le matériel didactique qu'ils utilisent. C'est le cas en particulier pour les notes de cours, très souvent distribuées par Internet.

Le portail du réseau collégial du Québec donne un bon aperçu de la production didactique des enseignants des collèges. Bien qu'il en soit encore à ses débuts et que la recension qui s'y trouve ne soit pas exhaustive, le site répertorie déjà approximativement 300 auteurs de documents pédagogiques dans les collèges. Bien souvent, un même auteur peut présenter une production de plusieurs volumes, logiciels éducatifs ou rapports de

recherche, ce qui porte à bien au-delà de 300 le nombre de productions collégiales recensées.

Par ailleurs, le CCDMD donne accès à environ 2 000 produits didactiques, pratiquement tous conçus par des enseignants des collèges. Pour un bon nombre, il s'agit de volumes produits aux fins de l'enseignement technique ou de documents numériques (cédérom, DVD et sites Web). On y a produit, par exemple, des manuels portant sur le pilotage d'avion ou l'analyse de l'image radiographique, des simulations sur le dépannage de circuits électroniques ou sur le suivi des campagnes électorales, ainsi que des sites Internet en chimie, en biologie ou en éducation à l'enfance. On trouve également au CCDMD plusieurs produits conçus pour soutenir l'amélioration du français écrit des étudiants, notamment des tests diagnostics, des exercices, des capsules linguistiques, ainsi que des logiciels primés dans le concours des Prix de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ou par l'Office québécois de la langue française.

En parallèle, plusieurs enseignants des collèges publient dans les grandes maisons d'édition présentes au Québec. Les catalogues destinés à l'enseignement supérieur chez les éditeurs comme Chenelière-Éducation, ERPI ou CEC, par exemple, sont largement constitués de produits conçus par les enseignants des collèges.

Plusieurs documents conçus par des acteurs du collégial sont d'ailleurs mis en valeur dans le cadre du concours annuel des prix de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. De façon générale, ce sont entre 75 et 100 produits didactiques qui sont soumis au concours par les enseignants des collèges, dont habituellement une quarantaine de nouveaux volumes. On y compte également des sites Internet complémentaires aux cours, des notes de cours, des documents multimédias, des cours à distance et des rapports de recherche pédagogique.

Année après année, depuis plus de trente ans que se tient le concours, la production se diversifie et s'améliore. La cérémonie de remise de ces distinctions est attendue avec intérêt dans le réseau collégial et c'est devant des centaines de personnes que les lauréates et les lauréats reçoivent l'hommage qui leur est attribué.

L'attribution de distinctions est d'ailleurs un important élément d'animation de la vie pédagogique des collèges et l'obtention d'un prix de la ministre est, pour plusieurs

personnes, la plus prestigieuse distinction pouvant être accordée à un enseignant de collègue. Cependant, d'autres formes de reconnaissance contribuent à l'animation du milieu, dont les mentions d'honneur de l'AQPC.

Ainsi, chaque année, l'AQPC remet à un enseignant de chaque collège participant une mention d'honneur signalant son engagement professionnel et son apport à la qualité de la formation collégiale. Presque tous les cégeps et plusieurs collèges privés participent à cette remise annuelle qui se fait pendant le banquet annuel de l'AQPC. En 2009, 51 mentions d'honneur ont ainsi été remises à des enseignants d'autant de collèges du Québec, et ce, devant plus de 700 de leurs collègues venus partager leur joie et les féliciter de leur passion pour l'enseignement.

Chacun des produits didactiques offerts à la communauté collégiale et chacun de ces hommages offerts par la communauté aux enseignants témoignent d'un passage réussi du statut de spécialiste disciplinaire à celui d'enseignant professionnel.

Comme on le voit, ce passage aura engagé non seulement les enseignants eux-mêmes, mais aussi toute une communauté qui, par la collaboration, le soutien,

l'animation, la formation et la valorisation, aura contribué au développement d'une pratique réflexive dans la profession enseignante à l'ordre d'enseignement collégial.

Quelques bonnes adresses pour explorer le réseau collégial québécois :

APOP : www.apop.qc.ca

AQPC : www.aqpc.qc.ca

ARC : www.cvm.qc.ca/arc

CCDMD : www.ccdmd.qc.ca

CDC : www.cdc.qc.ca

Cegep@distance : www.cegepadistance.ca

DECclic : www.declic.qc.ca

PAREA : www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/subvention/mparea.asp

PERFORMA : www.usherbrooke.ca/performa

Portail du réseau collégial : www.lescegeps.com

Prix de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport : www.mels.gouv.qc.ca/prix-min

Profweb : www.profweb.qc.ca

REPTIC : www.reptic.qc.ca

Vitrine Technologie Éducation : www.ntic.org

Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial : Une situation professionnelle unique

Marie-Claude **PINEAULT**
Conseillère pédagogique, Cégep de Rimouski



Outre les cégeps, toutes les commissions scolaires et, probablement, toutes les universités emploient des conseillers pédagogiques. Cependant, leurs fonctions et leur situation relative par rapport aux enseignants peuvent varier grandement d'un ordre d'enseignement à l'autre. Parfois, les conseillers pédagogiques œuvrent davantage à la conception et à l'évaluation des programmes d'études, parfois ils sont affectés à des dossiers de développement organisationnel. Même dans les collèges, la variation est importante. Ils interviennent dans des dossiers aussi divers que la recherche, le perfectionnement, la gestion des programmes, l'animation pédagogique ou le conseil individuel.

Tour à tour gestionnaire de projet, chercheur, communicateur, formateur ou aidant, le conseiller pédagogique au collégial doit privilégier une approche souple et adaptée.

À travers une réflexion sur ma propre pratique professionnelle, j'aimerais proposer aux lectrices et aux lecteurs une vision de la fonction de conseiller pédagogique et, plus particulièrement, du travail avec les équipes et les individus dans un cadre de référence de conseil pédagogique.

Les finalités de l'intervention du conseiller pédagogique

D'entrée de jeu, précisons que les conseillers pédagogiques (CP) au collégial sont en contact quotidien avec les enseignants, tant à la formation régulière qu'à la formation continue. Leurs actes professionnels se font autant que possible sous le sceau de la confidentialité et, le plus souvent, leur intervention prend la forme

d'un accompagnement qui se réalise en quelques étapes. L'intervention doit faire en sorte que les enseignants approfondissent leur compréhension de la situation réelle et déterminent les moyens pour la modifier dans le sens qu'ils souhaitent.

Globalement, les interventions en conseil pédagogique visent le développement professionnel des enseignants qui consultent. De manière directe, le conseiller pédagogique guide ces derniers dans l'analyse de la situation problématique et les aide à déterminer des pistes de solution pour surmonter la difficulté. C'est la première visée : agir immédiatement pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves du collégial.

Cependant, à travers le traitement de la situation problème, les enseignants sont amenés à s'outiller dans une perspective à long terme. Dans ces conditions, les enseignants trouvent une solution à un problème immédiat, mais sont aussi incités à aménager leur pratique pédagogique de manière préventive. C'est une deuxième visée : rendre capable de transférer la solution dans une situation connexe et le processus dans une problématique afférente.

Dans le choix de la démarche de résolution de problèmes, l'accompagnement habilite les enseignants à porter un regard sur leur pratique en valorisant l'autonomie dans le diagnostic des difficultés rencontrées. C'est une troisième visée : adopter une attitude d'analyse critique vis-à-vis sa propre pratique afin de favoriser une posture de formation continue.

La compétence collective du personnel enseignant est garante de la qualité de la formation des élèves. Les exigences liées à la réussite scolaire et éducative déterminent les moyens qu'un établissement d'enseignement utilise pour jouer son rôle de manière considérable. Rendre accessibles des services efficaces en conseil pédagogique est un des moyens essentiels à la réalisation de la mission des collèges. C'est aussi une visée, sous-jacente et systémique, mais fondamentale.

Enjeux liés à l'intervention du conseiller pédagogique

Dans tous les établissements d'enseignement supérieur, la compétence disciplinaire du personnel enseignant est une balise incontournable. Le niveau moyen d'expertise est d'ailleurs élevé au collégial. L'exigence d'embauche d'un diplôme de premier cycle est très souvent dépassée chez le personnel enseignant.

Par ailleurs, à cause de l'âge et des caractéristiques de la clientèle étudiante, les enseignants doivent avoir des connaissances psychopédagogiques approfondies, ainsi que développer les habiletés pour mettre en œuvre ces dernières dans une classe. Cette compétence s'acquiert avec le temps et l'expérience. La formation en milieu de travail accélère le processus de développement professionnel. À ce chapitre, le conseiller pédagogique soutient la consolidation des savoirs psychopédagogiques spécifiques de l'enseignant. Il facilite également la construction de nouvelles stratégies, particulièrement lorsqu'il s'agit de faire apprendre.

En outre, l'intervention axée sur une approche de résolution de problèmes permet d'agir de manière cohérente et relativement rapidement sur la situation problématique. D'une part, la solution est d'autant plus pertinente que l'enseignant participe pleinement au processus qui amène à la prise de décision. D'autre part, les étapes d'analyse de la résolution de problèmes sont autant de moments où des connaissances psychopédagogiques peuvent s'intégrer aux pratiques de l'enseignant. La connaissance des principes de l'apprentissage et de ses processus est incontournable si l'enseignant veut que son travail ait des répercussions sur la réussite des élèves. Sans ces connaissances, il n'est pas en mesure de détecter les obstacles rencontrés par ceux-ci, ni d'agir de manière efficace pour les éliminer.

Autant que possible, l'intervention du conseiller pédagogique favorise, chez l'enseignant, le développement d'une pensée réflexive. À travers des constats issus d'auto-évaluation ou d'exercices de métacognition et d'analyse réflexive, l'enseignant apprend sur lui-même, sur son métier et sur sa pratique professionnelle. Ainsi, le cas échéant, lorsqu'une situation similaire se reproduit, il est en mesure d'appliquer de manière autonome le processus d'analyse du problème et

de déterminer une solution adaptée. Sans ce regard sur soi, à la fois critique et ouvert, le parcours de professionnalisation de l'enseignant au collégial peut être sinueux.

L'attitude du conseiller pédagogique

Tout professionnel porte une représentation de sa pratique et un certain idéal de réussite. Cette référence fondamentale se manifeste à travers les actes professionnels. Depuis plus de 20 ans, je travaille dans un cégep, d'abord comme enseignante en histoire, puis comme conseillère pédagogique à l'enseignement régulier; je l'ai constaté à maintes reprises. À la suite de ce portrait relativement général de la situation professionnelle du CP au collégial, permettez-moi de vous livrer quelques réflexions sur l'art d'exercer cette fonction.

Pour moi, être une conseillère pédagogique suppose des connaissances en psychopédagogie, ainsi qu'une expérience de l'enseignement; le tout dans un contexte collégial. Cette affirmation repose sur une croyance que j'ai : avant de pouvoir parler d'un sujet, il faut le connaître. Au premier chef, ma formation initiale m'a permis de développer des stratégies pédagogiques dans l'optique d'enseigner l'histoire. J'ai acquis, dans la même foulée, des bases théoriques en psychologie de l'apprentissage et en instrumentation pédagogique. Dès le début de ma carrière, enseigner l'histoire, discipline encyclopédique par excellence, me posait déjà le défi de situer mon rôle en marge de la seule transmission de connaissances. J'ai mis à l'épreuve ces théories pédagogiques quotidiennement pendant une douzaine d'années. Bien que préoccupée par la contribution spécifique de ma discipline à l'atteinte des buts généraux du programme Sciences humaines, j'ai surtout peaufiné mes connaissances en pédagogie durant cette période, notamment à travers des formations et des études de maîtrise en éducation.

Au cours de ce processus, j'ai adopté une posture de formation continue qui me semble indispensable à la pratique de la profession de conseiller pédagogique. Elle traduit ma croyance qu'un professionnel de l'enseignement ne peut prétendre à la compétence qu'en adoptant lui-même la philosophie d'un apprenant.

En effet, je crois qu'apprendre est un processus constructif qui amène une constante restructuration de ses connaissances. Tout conseiller pédagogique doit être éminemment conscient de ce phénomène pour jouer efficacement son rôle de facilitateur et de guide dans ce processus. Être un apprenant soi-même permet d'être en contact intime avec les exigences de la mise en œuvre des stratégies cognitives, métacognitives et affectives nécessaires à un apprentissage durable.

Pour faire apprendre et appliquer les stratégies pédagogiques ou d'évaluation à des enseignants débutants, j'ai dû revisiter mes acquis conceptuels sous l'angle du paradigme de l'apprentissage. Cette approche propose une conception de l'apprentissage qui met l'apprenant au cœur d'un processus dynamique de développement de ses capacités. L'apprenant est un acteur de premier plan dans l'intégration de ses apprentissages. Dans la situation de conseil pédagogique, les enseignants deviennent des apprenants motivés à améliorer leurs pratiques.

Mon rôle est aussi celui d'une accompagnatrice. Dans ce rôle, il ne m'appartient plus de répondre, mais de questionner et de guider l'apprentissage. Je crois sincèrement que chaque situation qui pose problème détient sa propre solution. Il s'agit de la découvrir, comme l'historien reconstitue un fait à l'aide d'indices émergeant du passé. Pour ce faire, une analyse objective des circonstances peut être très riche en enseignements. La détermination des acteurs impliqués et l'identification de leurs pouvoirs respectifs sur la situation offrent bien des opportunités d'action. Mes acquis deviennent alors un répertoire d'où je tire les ressources nécessaires pour étayer les choix de l'enseignant.

De plus, pour réaliser une entrevue efficace et poser des questions pertinentes, il faut développer des qualités d'écoute et d'empathie. J'applique des techniques d'analyse réflexive qui favorisent la métacognition, ainsi que la gestion de son processus d'apprentissage. Toutefois, cela n'est possible que si l'on partage des valeurs éducatives basées sur le respect. Le respect est synonyme d'ouverture. Tous ont le droit d'avoir une chance de s'améliorer et la capacité de développer leurs compétences. Tous peuvent exposer leurs difficultés professionnelles et personnelles sans craindre le jugement. Néanmoins, cela ne veut pas dire que je doive

aimer tout le monde. Il m'est difficile d'aider à clarifier une situation à caractère éthique où mes valeurs sont mises à mal. Le respect s'applique aussi à ses propres limites.

L'authenticité et la transparence aident à gérer les paradoxes que le métier de conseiller pédagogique peut comporter. Je crois qu'elles contribuent à inspirer un sentiment de confiance chez les personnes qui requièrent les services d'un conseiller pédagogique, particulièrement dans une démarche d'accompagnement individuel. L'analyse de la situation de l'enseignant se fait souvent en plusieurs rencontres et il est important de maintenir un climat favorable à la collaboration. S'il y a méfiance, l'enseignant ne s'engagera pas de la même manière dans la recherche de solution. Les résultats de l'intervention resteront pauvres. En contrepartie, la personne qui conseille se doit d'être partie prenante de la démarche de résolution de problème. À mon sens, l'engagement est un des éléments moteurs des interventions d'un professionnel. Si la personne qui consulte sent que le conseiller accorde de l'importance à sa démarche et participe en mettant à contribution l'ensemble de ses ressources à l'identification d'une solution satisfaisante pour l'enseignant, les résultats n'en seront que plus durables.

Épilogue

Cette réflexion sur ma propre pratique professionnelle m'amène à proposer une vision de la fonction des conseillers pédagogiques. C'est cette vision dont je fais la synthèse, ici, en quelques énoncés.

L'intervention de conseil pédagogique débute dès le moment où les enseignants en font la demande. Le questionnement aidant et la rétroaction sont parmi les outils privilégiés par cette dernière. Ils lui permettront de déterminer les moyens à intégrer dans la pratique des enseignants. Ainsi, un premier questionnement sert à mieux cerner le sujet traité lors de la rencontre, ainsi que le contexte général qui amène la personne à poser sa demande. Le tableau suivant présente des exemples de savoirs à mobiliser en contexte d'intervention individuelle.

SAVOIRS MOBILISÉS DANS LA FONCTION CONSEIL AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

Savoirs pratiques...	
Connaissances qui concernent le milieu ou l'environnement dans lequel on se trouve (sens pratique) qui permettent de naviguer dans la situation professionnelle (trucs du métier)	<ul style="list-style-type: none"> • Gestes caractéristiques d'une attitude d'accueil; • Gestion du temps lors de la rencontre; • Choix des méthodes et des techniques selon le type de problématique; • Traitement et catégorisation de l'information reçue en cours d'entrevue (analyse et synthèse <i>live</i>); • Planification d'un suivi d'intervention; • Auto-évaluation de son intervention avec l'enseignant; • Application locale des politiques et règlements institutionnels.

Savoirs techniques...	
Connaissances vs procédés techniques accompagnés d'un discours d'ordre technologique (procédures, méthodes)	<ul style="list-style-type: none"> • Méthode de l'entrevue socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2001); • Techniques du questionnement aidant; • Techniques de rétroaction et de reformulation; • Techniques de recherche documentaire; • Animation de groupe de travail; • Questionnement didactique (Lapierre, 2008).

Savoirs scientifiques...	
Ensemble de connaissances qui ont été soumises à l'expérimentation et au raisonnement dans le domaine de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigme de l'apprentissage et théories de l'apprentissage : (cognitivism, behaviorisme, humanisme, etc.); • Notions reliées à l'approche par compétences; • Concepts sous-jacents aux théories de l'apprentissage (p. ex., processus type de l'apprentissage); • Théorie de l'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune, 2008); • Méthodes de résolution de problèmes; • Notions reliées à l'évaluation des apprentissages; • Didactique au collégial (Bizier, 2009).

On peut remarquer que plusieurs savoirs relèvent des attitudes, d'autres touchent à la connaissance de l'environnement et, enfin, d'autres sont de nature pédagogique et sont communes aux métiers de l'enseignement.

L'intervention du conseiller pédagogique suit généralement un scénario assez classique. Quelle que soit la nature du problème pour lequel on vient le consulter, le conseiller pédagogique s'assure que les enseignants expliquent, à leur manière, la situation qui pose problème et nomment leurs attentes quant au résultat de la démarche. Une fois le portrait de la situation et le mandat clarifiés, une analyse de la situation se fait conjointement et des pistes de solutions sont dégagées. Les enseignants sont guidés dans le choix d'actions à entreprendre et dans leur mise en œuvre. Le conseiller aide, en faisant appel à son expertise, à identifier des indicateurs qui permettront de mesurer l'efficacité de cette action. En définitive, il s'agit là d'une énième

interprétation libre de l'adage qui dit qu'il vaut mieux apprendre à pêcher que de donner le poisson.

Références

- Bizier, N. (dir.). (2009). *L'impératif didactique : au cœur de l'enseignement collégial*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Lafortune, L. (dir.). (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur*. Québec, QC : PUQ.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour apprivoiser la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive*. Sainte-Foy, QC : PUQ.
- Lapierre, L. (2008). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. *Pédagogie collégiale*, 21 (2), 5-12.

SHERBROOKE 2010

6^e Congrès de l'ARIS

du 27 au 29 mai 2010
Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Canada

Savoir pour mieux former et intervenir dans
les activités physiques, sportives et artistiques :
pour vivre actif et en santé

Une invitation du Groupe de recherche en intervention éducative et formation professionnelle en activité physique de la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke

www.USherbrooke.feps/aris

Éducation à la santé
Enseignement de
l'éducation physique
Entraînement sportif



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE



SPORTSQUEBEC

La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps!

Lise **ST-PIERRE**, professeure
Léane **ARSENAULT**, directrice
Geneviève **NAULT**, professeure

PERFORMA
Université de Sherbrooke



Dès qu'on reçoit des étudiants dans une salle de classe, on se rend vite compte que la seule formation disciplinaire, conjuguée ou non avec de l'expérience dans le domaine d'expertise, ne suffit pas pour exercer cette profession complexe d'enseignant au collégial. Autrement dit, si cette condition est essentielle, elle n'est certes pas suffisante. Dans le contexte où la formation initiale en enseignement reste facultative, la formation continue constitue une avenue intéressante pour limiter le tâtonnement pédagogique et développer une aisance professionnelle, en offrant des cadres de référence plus solides pour orienter l'intervention en classe. Autrement dit, la formation continue a un impact sur le développement professionnel et la construction identitaire d'un enseignant de cégep.

Pour mieux comprendre comment se déroule la formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, nous esquissons d'abord le tableau de la situation actuelle qui prévaut en formation en enseignement au collégial. Puis, nous poursuivons avec une courte présentation des activités et des programmes disponibles. Enfin, nous nous attardons plus longuement au Secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke étant donné l'importance de ce partenariat dans le réseau collégial.

Des idées préconçues à mettre en doute

Rappelons que le personnel enseignant forme un groupe très hétérogène dont une partie détient une formation, ainsi qu'une expérience reconnue dans la profession technique enseignée (comme hygiène dentaire ou thanatologie), alors qu'une autre partie a acquis, lors d'études universitaires, une spécialisation dans une discipline (littérature, philosophie, génie ou comptabilité, par exemple). Certains ont à la fois une expertise universitaire et dans la profession (soins infirmiers, techniques forestières, par exemple).

Lors de la création des cégeps, la question des qualifications pédagogiques du personnel enseignant de l'ordre collégial s'est rapidement posée (Gingras, 1993; Stringer, 1996). Après avoir réfléchi à diverses alternatives, il a été conclu que les modalités de formation prévues pour le personnel enseignant du primaire et du secondaire ne convenaient pas aux spécificités de l'ordre collégial et qu'il fallait explorer d'autres avenues. À ce jour, malgré les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (2000), la formation pédagogique reste facultative pour le personnel enseignant du collégial, tout comme pour le personnel enseignant de l'université. Il n'y a pas d'obligation légale de formation pédagogique initiale, ni de critères d'embauche à cet égard inscrits dans les conventions collectives pour ces deux ordres associés à l'enseignement supérieur. Toutefois, dans le contexte où un nombre important de futurs enseignants posent leur candidature pour un poste, une formation pédagogique est de plus en plus considérée comme un atout de taille par les comités d'embauche. Notons également que le perfectionnement est une composante de la tâche enseignante reconnue dans les conventions collectives, sans que soient davantage précisés le domaine, les formes et l'ampleur que peuvent prendre les activités de perfectionnement.

Contrairement à certaines idées préconçues, les enseignantes et les enseignants du collégial souhaitent acquérir une telle formation pédagogique. Une enquête récente (St-Pierre et Lison, 2009) menée auprès du personnel enseignant des établissements membres du Regroupement PERFORMA fait état de données qui démontrent l'intérêt des répondants (348 personnes réparties dans 27 des 56 établissements membres) pour leur formation pédagogique. Ainsi, à l'invitation de compléter la phrase « *Je préfère la formation continue...* », les répondantes et les répondants ont indiqué que la formation, qu'elle soit créditée ou non, les intéresse; en effet, seulement 3,2 % ont choisi de répondre qu'aucune des deux ne les intéressait alors que 36,8 % ont répondu qu'ils *apprécient les deux*, qu'ils *n'ont pas de préférence* (Tableau 1).

Tableau 1
Type de formation préférée

Type de formation	n	%
Créditée	112	32,2
Non créditée	46	13,2
Pas de préférence	128	36,8
Aucune des deux	11	3,2
Sans réponse	51	14,7
Total	348	100,0

Plus des deux tiers des répondants (69,5 %) rapportent d'ailleurs détenir une formation pédagogique créditée en pédagogie (voir le Tableau 2) au moment de l'enquête, soit la session d'hiver 2009.

Tableau 2
Type de formation détenue

Type de formation	n	%
Créditée	242	69,5
Non créditée	26	7,5
Aucune	66	18,9
Sans réponse	14	4,0
Total	348	100,0

Ce nombre élevé de personnes disant détenir de la formation créditée en pédagogie étonne, car le préjugé habituel laisse croire que le personnel enseignant du collégial ne possède pas de formation en pédagogie. Il faut toutefois noter que l'ampleur de cette formation n'a pas été recueillie dans cette enquête. Ainsi, cette formation peut varier considérablement : pour ce qui est de la formation créditée, elle peut prendre la forme d'une activité de 1 crédit de premier cycle jusqu'à 90 crédits de troisième cycle.

Une variété d'activités et de programmes

À l'aide d'entrevues individuelles réalisées auprès d'enseignants du collégial, Lauzon (2002, 2003) a démontré que ces derniers ont appris à enseigner de diverses manières : par la pratique (action et réflexion sur cette action), par les interactions (avec leurs collègues et avec leurs étudiantes et leurs étudiants) et par la formation formelle (formations non créditées et formations universitaires). Une variété de dispositifs de formation est offerte au personnel enseignant en exercice (formation continue créditée et non créditée) depuis la naissance de l'ordre collégial. Plus récemment, plusieurs universités québécoises proposent aussi des programmes de formation initiale créditée aux futurs enseignantes et enseignants qui songent à faire une carrière en enseignement au collégial.

Formation initiale créditée

Nos visites dans le milieu collégial, ainsi que les échanges que nous avons avec des collègues d'autres universités, nous ont permis de constater que de plus en plus de personnes candidates à l'enseignement au collégial s'inscrivent à des programmes de formation initiale à l'enseignement collégial. Par exemple, depuis une dizaine d'années, l'Université du Québec à Montréal offre un Programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur. L'Université Laval offre, quant à elle, un diplôme d'études supérieures spécialisées en enseignement collégial, l'Université de Montréal offre un microprogramme de 2^e cycle en formation à l'enseignement postsecondaire et l'Université de Sherbrooke propose un microprogramme de 2^e cycle de formation initiale en enseignement au collégial. Suivis au terme d'études de premier cycle, ces programmes de deuxième cycle offrent une formation initiale en pédagogie, incluant, dans certains cas, un stage dans le milieu collégial.

Qu'ils détiennent ou non une formation en pédagogie lors de leur embauche, un grand nombre d'enseignants s'engagent dans des activités de formation continue au cours de leur carrière, qu'elles soient créditées ou non. Les deux sections suivantes en font un bref tour d'horizon.

Formation continue non créditée

Il est difficile de quantifier l'ampleur de la participation aux activités non créditées à l'échelle du réseau collégial. Tous les établissements disposent de services de développement pédagogique qui organisent diverses activités et qui offrent différentes modalités d'accompagnement et de conseil pédagogique. Certains membres du personnel enseignant trouvent par eux-mêmes des formations répondant à leurs besoins qu'ils suivent de façon autodidacte. L'enquête rapportée plus haut (St-Pierre et Lison, 2009) a permis de déterminer divers moyens de formation non créditée utilisés récemment par les enseignants du collégial. Les personnes interrogées ont indiqué avoir participé, au cours des trois dernières années, aux activités suivantes de formation non créditée (Tableau 3). La colonne « fréquence » indique le nombre de personnes qui disent avoir participé à l'activité. Une même personne a pu indiquer plus d'une activité.

Tableau 3
Activités de formation non créditées au cours des trois dernières années

Type d'activités	Fréquence
Journée pédagogique	186
Atelier ou formation ponctuelle	149
Congrès	125
Rencontre informelle entre collègues	125
Rencontre formelle entre collègues	112
Lectures spécialisées en éducation	104
Groupe de travail	47
Stage dans un milieu de pratique	23
Groupe de recherche	18
Autres	13
Communauté de pratique	6

De façon globale, on observe une grande variété dans ces activités. Ajoutons à cela que 39,3 % des répondants disent avoir l'intention de participer de nouveau, au cours des 12 prochains mois, à de telles activités, alors que 37,6 % ne le savent pas encore et que 23,2 % n'en ont pas l'intention. La formation non créditée occupe donc une place importante dans le développement professionnel du personnel enseignant des établissements de l'ordre collégial.

Formation continue créditée

À la question qui visait à connaître les intentions à court terme du personnel enseignant à l'égard de la formation continue créditée, les répondants à l'enquête (St-Pierre et Lison, 2009) ont également exprimé leur intention de participer à des activités de formation continue au cours des 12 prochains mois dans des proportions équivalentes. Ainsi, 38,3 % des répondants disent avoir l'intention de participer de nouveau, au cours des 12 prochains mois, à de telles activités, alors que 35,9 % ne le savent pas encore et 25,8 % n'en ont pas l'intention.

Les programmes de formation initiale en pédagogie présentés précédemment accueillent aussi des enseignants en exercice. Ces personnes y trouvent une forme de perfectionnement de leurs acquis expérimentaux; elles y puisent des fondements scientifiques à leurs pratiques et des méthodes pour réfléchir sur celles-ci et les faire évoluer. Plusieurs membres du personnel enseignant s'inscrivent aussi dans les programmes réguliers des cycles supérieurs en éducation : maîtrise en éducation, maîtrise en didactique, doctorat en éducation ou tout autre programme similaire offert dans une faculté d'éducation. Ayant apprivoisé le monde de la recherche scientifique en éducation durant leur parcours, ils y voient un moyen d'approfondir leurs interrogations et de trouver des réponses à des questions souvent issues de leur pratique. Ces études leur permettent de participer activement à la production de connaissances scientifiques dans le domaine de l'éducation, ce qu'ils voient comme une manière de progresser professionnellement.

Un partenariat innovant qui a fait sa marque

Plusieurs avenues sont offertes aux enseignantes et aux enseignants du collégial pour amorcer et consolider leur développement professionnel par la formation continue. Toutefois, la plupart des activités de formation continue créditée en enseignement, suivies par le personnel enseignant du collégial, relèvent du Secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke. Selon les répondants à notre enquête, tout près de 60 % des personnes qui ont une formation créditée en enseignement mentionnent l'avoir obtenue avec PERFORMA et 40 % avec une autre institution.

En 1972, en l'absence d'une politique ministérielle et de programmes pertinents pour former le personnel enseignant du collégial, le Cégep de Sherbrooke a présenté un projet de développement pédagogique à l'Université de Sherbrooke qui, un an plus tard, est devenu PERFORMA (Gingras, 1993). PERFORMA se caractérise encore aujourd'hui par certains aspects pédagogiques originaux. Chaque programme du Secteur PERFORMA offre « un perfectionnement pédagogique, sur mesure, ouvert, se déroulant selon un processus type, offert en cours d'emploi et sur les lieux de travail, pris en charge par l'établissement et mettant à contribution les participants » (Ibid., p. 6). À cela, ajoutons que ces programmes offrent une grande souplesse. Ainsi, les activités peuvent débiter à n'importe quel moment, dans chaque établissement, selon l'horaire de disponibilité des participants et des personnes-ressources. Ils privilégient les activités libres et volontaires, pour et par des enseignants du collégial.

De plus, les programmes comprennent des activités d'apprentissage qui tendent à respecter les caractéristiques suivantes (PERFORMA, 2004, p. 9-10) :

- contribuer au développement des compétences professionnelles du personnel enseignant des établissements de l'ordre collégial;
- répondre à des besoins préalablement identifiés auprès de la clientèle visée;
- respecter le processus type (clarification, appropriation, approfondissement, instrumentation/application et intégration);
- viser l'intégration et le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle;
- favoriser l'enracinement local, notamment par la contribution des pairs et la présence du répondant local;
- constituer en elle-même un exemple de ce qu'est une activité d'enseignement de qualité;
- être de calibre universitaire tant dans le traitement des contenus que par les objectifs poursuivis, les exigences de travail et les modalités d'évaluation;
- assurer l'équité entre les établissements.

Ce modèle de formation continue novateur est présent dans 56 établissements qui offrent un accès à quatre programmes de formation continue en enseignement collégial aux enseignants qui en font la demande à leur service pédagogique respectif. PERFORMA offre aussi, depuis peu, un programme à l'intention du personnel professionnel, notamment les conseillères et les conseillers pédagogiques. Annuellement, près de 200 personnes ressources accompagnent d'autres enseignants qui questionnent leur pratique et s'approprient des théories en éducation et des cadres de référence, se construisant une identité professionnelle à l'image de leur désir d'être enseignant, et ce, dans leur propre environnement, dans des regroupements, ou encore à distance, par l'aide d'outils technologiques adaptés aux besoins pédagogiques.

Les quatre programmes offerts au personnel enseignant à PERFORMA sont :

- Le certificat de perfectionnement en enseignement au collégial (30 crédits)
- Le microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (15 crédits)
- Le diplôme de 2^e cycle en enseignement au collégial (30 crédits)
- La maîtrise en enseignement au collégial (45 crédits)

De projet de recherche-action à un partenariat proposant une diversité de programmes pouvant mener au grade de maître en éducation, PERFORMA a évolué depuis 35 ans. Cette structure partenariale reste bien vivante et continue de répondre, de plusieurs manières, aux besoins de développement professionnel du personnel enseignant du réseau collégial.

Conclusion

À l'aube de la création de l'ordre collégial, au moment où le Québec avait un besoin pressant de nouveaux enseignants au collégial et au moment même de la sécularisation de la profession enseignante qui coïncidait avec un rapprochement souhaité entre les secteurs techniques, technologiques et ceux de la formation préuniversitaire, les questions pédagogiques fusaient de toute part. Cela décrit une bonne partie du terreau de créativité dans les approches pédagogiques au collégial et dans le soutien à apporter aux enseignants de ce nouvel ordre d'enseignement. En ce sens, il n'est pas étonnant que le modèle pédagogique de formation continue de ces enseignants ait pris racine dans le milieu et ait fait émerger un programme de perfectionnement des enseignants pour des enseignants et par des enseignants dans leur milieu. Cette caractéristique des programmes du Secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke a su traverser les courants pédagogiques, s'installer au cœur des réflexions sur l'éducation et générer une expertise propre au collégial sur les pratiques enseignantes.

À l'occasion des fêtes du 35^e anniversaire de création de PERFORMA, les participants au colloque se sont rappelé ce choix que les établissements de l'ordre collégial du Québec, leurs enseignants et leur personnel d'encadrement et de soutien ont fait. Création à l'image de leur innovation, le modèle pédagogique des programmes assure aux spécialistes et aux experts disciplinaires un espace privilégié pour apprivoiser les différents fondements de cet acte complexe et maîtriser les habiletés nécessaires à sa réalisation. Ce dynamisme montre que le réseau collégial a su, une fois encore, nourrir sa spécificité et son originalité tout en contribuant à l'enrichissement des connaissances dans le domaine de la pédagogie en enseignement collégial.

Des milliers d'enseignants en exercice et des centaines de futurs enseignants du collégial tiennent à consolider leurs compétences professionnelles pour ce qui concerne les premiers, et à s'initier aux rudiments de la profession pour les seconds, comme ce panorama rapidement esquissé le démontre. Cet engagement dans la formation continue en pédagogie se manifeste aussi, depuis quelques années, par la création d'une diversité de programmes de formation initiale en pédagogie offerts par d'autres universités.

Dans cet article, nous avons évoqué la formation pédagogique, plus particulièrement sous l'angle de la formation créditée. Or, la vitalité du réseau collégial dans le domaine de la pédagogie collégiale est visible par l'entremise de l'information, de la diffusion de résultats de recherches et d'innovations, de la création d'espaces d'échanges, ainsi que du soutien accordé à la production de matériel didactique. À cet égard, soulignons le rôle important de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, de l'Association pour la recherche au collégial, de l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire, du Centre collégial de développement de matériel didactique, du Carrefour québécois pour l'intégration des technologies (Profweb), ainsi que du Centre de documentation collégiale, pour ne nommer que ces principaux acteurs.

Références

- Gingras, P.-É. (1993). Le perfectionnement des enseignants. Les cégeps, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 5-8.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial, une construction personnelle et sociale*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Lauzon, M. (2003). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10.
- PERFORMA. (2004). *PERFORMA, un partenariat adapté aux défis de l'enseignement collégial*. Document inédit. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke/Secteur PERFORMA.
- St-Pierre, L. et Lison, C. (2009). *Une formation continue à mon image. Étude de caractéristiques des enseignantes et des enseignants des collèges francophones membres de PERFORMA en relation avec la formation continue*. Rapport de recherche. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke /Secteur PERFORMA.
- Stringer, G. (1996). *Histoire de PERFORMA. Un programme d'études innovateur de l'Université de Sherbrooke. Des origines à 1983*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.

Conjuguer enseignement et recherche à l'ordre collégial

Lynn LAPOSTOLLE, directrice générale
Sébastien PICHÉ, chargé de projet

Association pour la recherche au collégial



Au Québec, au cours des 40 dernières années, les chercheuses et chercheurs de collège ont réalisé des milliers de projets de recherche, notamment dans le domaine des sciences de l'éducation. Tant et si bien que l'Association pour la recherche au collégial (ARC) a pu entreprendre de conduire des projets de métarecherches en lien avec cette production. Ainsi, depuis 2004, Christian Barrette a signé plusieurs articles présentant les résultats d'une métasynthèse des résultats de recherches portant sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur l'enseignement collégial¹. Trois ans plus tard, Denise Barbeau présentait dans *Interventions pédagogiques et réussite au cégep* les conclusions qu'elle dégagait d'une méta-analyse s'appuyant sur 96 recherches². Par ailleurs, grâce à un vaste projet d'histoire de la recherche en cours³, l'ARC est en train de dresser le plus important portrait de la recherche et de l'innovation collégiales – non seulement en éducation, mais dans tous les domaines – jamais tracé à ce jour. Quels constats pouvons-nous tirer de l'analyse de l'information recueillie dans le cadre de ce projet? En voici un aperçu...

-
- 1 Voir entre autres « Recherche et expertise s'entendent sur l'efficacité des TIC », chronique parue dans l'édition du 8 décembre 2008 de *Profweb*.
 - 2 Denise Barbeau, *Interventions pédagogiques et réussite au cégep*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007.
 - 3 À ce sujet, voir notamment le dossier paru dans le numéro 4 du volume, été 2009, de *Pédagogie collégiale*.

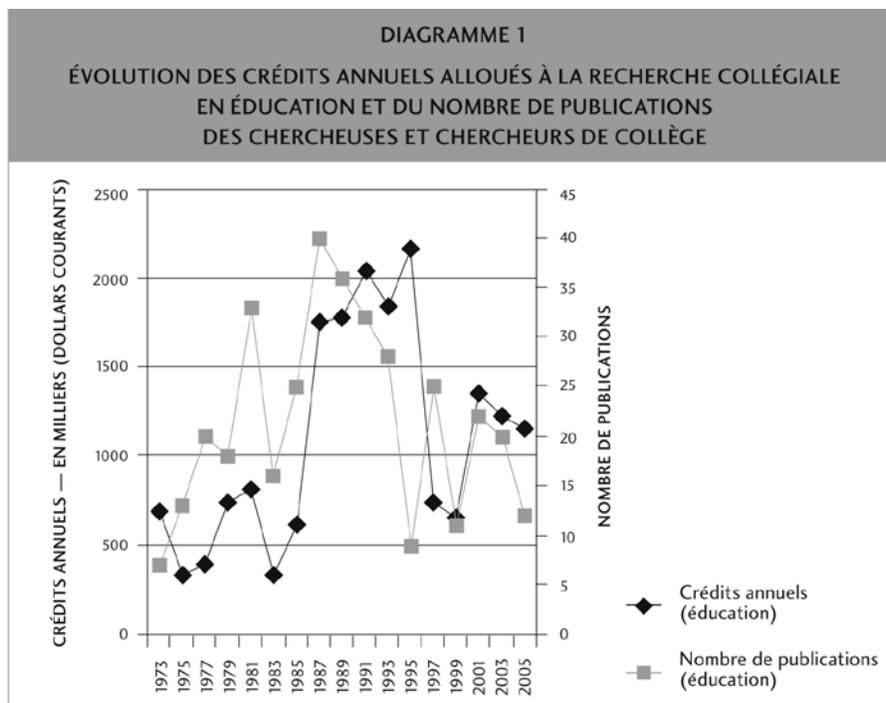
Introduction

De 1967 à 1969, le Québec crée 34 collèges d'enseignement général et professionnel (C.E.G.E.P). Visionnaires, celles et ceux qui fondent les cégeps⁴ croient qu'on doit y expérimenter, voire y inventer de nouvelles approches pédagogiques. À cette époque, rappelons-le, les courants d'idées de toutes inspirations prolifèrent et traversent notamment le monde de l'éducation. C'est dans ce contexte que le ministère de l'Éducation donne suite à une recommandation de la Fédération des cégeps et qu'il met à la disposition des établissements d'enseignement collégial, dès le début des années 1970, un premier programme de subvention à la recherche et à l'expérimentation en éducation. C'est aussi au cours de ces années que le développement des programmes d'enseignement technique mène aux premières recherches appliquées en sciences de la nature et en génie. À la fin de la décennie, le gouvernement du Québec identifie les cégeps comme des acteurs importants en recherche, ce qui l'amène à annoncer, dans *Un projet collectif*, la première politique scientifique du Québec, un train de mesures visant à stimuler la recherche collégiale. Deux ans plus tard, en plus d'avoir accès au programme de subvention à la recherche et à l'expérimentation du ministère de l'Éducation, les enseignantes et enseignants de collège se voient accorder la possibilité d'obtenir des subventions de recherche du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR)⁵. L'année suivante, les premiers centres spécialisés sont mis sur pied, au nombre de six⁶. Ceux-ci deviennent, dès leur création, un espace de recherche et d'innovation technologique. Au fil des ans, le Programme d'aide à la recherche technologique (PART) s'ajoute au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et certains programmes de soutien

à la recherche offerts par les organismes subventionnaires canadiens et québécois deviennent accessibles aux chercheuses et chercheurs de collège. Ajoutons que, avec le temps, le réseau des 22 collèges privés a également gagné accès à ces programmes. Par ailleurs, le réseau des centres collégiaux de transfert de technologie se développe au point où il compte maintenant 40 membres, dont trois dans le domaine des pratiques sociales novatrices.

Variation du nombre de publications des chercheuses et chercheurs de collège

La situation de la recherche collégiale en éducation présente certains faits étonnants. Ainsi, la comparaison entre les crédits annuels alloués par le gouvernement du Québec à la recherche collégiale en éducation et le nombre de textes scientifiques signés par les chercheuses et chercheurs de collège offre des résultats intéressants (diagramme 1). À première vue, il semble y avoir une certaine corrélation entre les deux, le nombre de publications suivant généralement la courbe des crédits.



Sources: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Observatoire des sciences et des technologies, Association pour la recherche au collégial, Fonds pour les chercheurs et l'aide à la recherche, et Institut de la statistique du Québec.

4 Le terme *cégep* est maintenant considéré comme un nom commun.

5 Le Fonds FCAR est l'ancêtre des actuels Fonds québécois de la recherche.

6 C'est ainsi que l'on nommait alors les centres collégiaux de transfert de technologie.

Or, une analyse fine des données permet de constater que le financement n'est pas seul responsable de la variation du nombre de publications au fil des ans. Ce nombre atteint un sommet en 1987, c'est-à-dire avant la période au cours de laquelle les crédits atteignent un sommet. De plus, de fortes progressions apparaissent au lendemain des années de mobilisation autour de la pédagogie et de la recherche : la fondation de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), en 1980; la fondation de l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP), en 1982; la tenue par l'AQPC puis par la Fédération des cégeps d'un colloque sur la recherche, en 1985 et en 1987; la fondation de l'Association pour la recherche au collégial (ARC), en 1988. En revanche, le nombre de publications diminue fortement après 1993, soit au début de la Réforme de l'enseignement collégial, à laquelle le réseau consacre beaucoup de ressources. Force est de constater que la mobilisation autour de la recherche collégiale varie et que la production des chercheuses et chercheurs de collège est fortement affectée par les événements qui marquent la vie des collèges. Enseignement et recherche apparaissent ainsi intimement liés à l'ordre collégial.

Contribution des centres collégiaux de transfert de technologie

Les retombées des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) sur la formation collégiale sont nombreuses. Les CCTT sont, pour les enseignantes et enseignants des programmes concernés par les spécialités des centres, une plateforme de recherche et d'expérimentation unique. Leur participation aux activités de ces centres leur permet de mettre à jour leurs connaissances, de demeurer au diapason des besoins du monde du travail, afin d'offrir une formation de pointe et, fait non négligeable, de se développer sur le plan professionnel. Cette contribution a longtemps été facilitée par un programme de libération de l'enseignement permettant à chaque centre de bénéficier de « services » équivalant à deux postes à temps complet. Dans les circonstances, les liens entre les départements et les centres étaient réguliers et la participation du personnel aux projets de recherche, facilitée. Les compressions budgétaires des années 1990 mettent toutefois fin à ce programme de libération de

l'enseignement et rendent plus ardue la participation des enseignantes et enseignants aux activités de recherche des CCTT. Ainsi, à l'heure actuelle, ce n'est pas tant l'intégration des 40 centres dans les réseaux de la recherche qui pose problème que leur capacité à intégrer des enseignantes et enseignants de collège dans leurs travaux de recherche. Cela étant, malgré les compressions budgétaires de la deuxième moitié des années 1990, cette retombée des activités des CCTT sur la formation collégiale est toujours présente, comme en témoignent les 112 membres du personnel des collèges – dont 81 enseignantes ou enseignants – qui ont collaboré à un projet conduit dans un CCTT entre 2004 et 2006 (Marchal, 2008, p. 23). Les CCTT ont profité, pour marier leurs activités à celles des collèges, de l'importance accordée à l'innovation par le gouvernement du Québec, depuis dix ans, dans ses politiques gouvernementales.

Le mode de production du savoir de la recherche collégiale

À l'heure actuelle, les avantages de la recherche en équipe sont bien connus et très documentés. Selon Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott et Trow (1994), ce mode de production du savoir a débuté, à l'échelle internationale, après la Deuxième Guerre mondiale. Il oppose les équipes de recherche, dont le nombre croît sans cesse, et les chercheuses et chercheurs isolés, dont le nombre est en déclin. Au sein de l'ordre d'enseignement collégial, presque tous les travaux réalisés en matière de recherche technologique le sont en équipe. De même, si on exclut la recherche en éducation, la recherche scientifique est de plus en plus pratiquée en équipes (tableau 1). Or, dans le domaine de l'éducation, les façons de faire, en particulier à l'intérieur du réseau collégial francophone, requièrent un changement de culture. En effet, celles et ceux qui font des travaux en éducation le font principalement de façon individuelle et le pourcentage de travaux réalisés de cette façon n'a pas vraiment changé de 1972 à 2005.

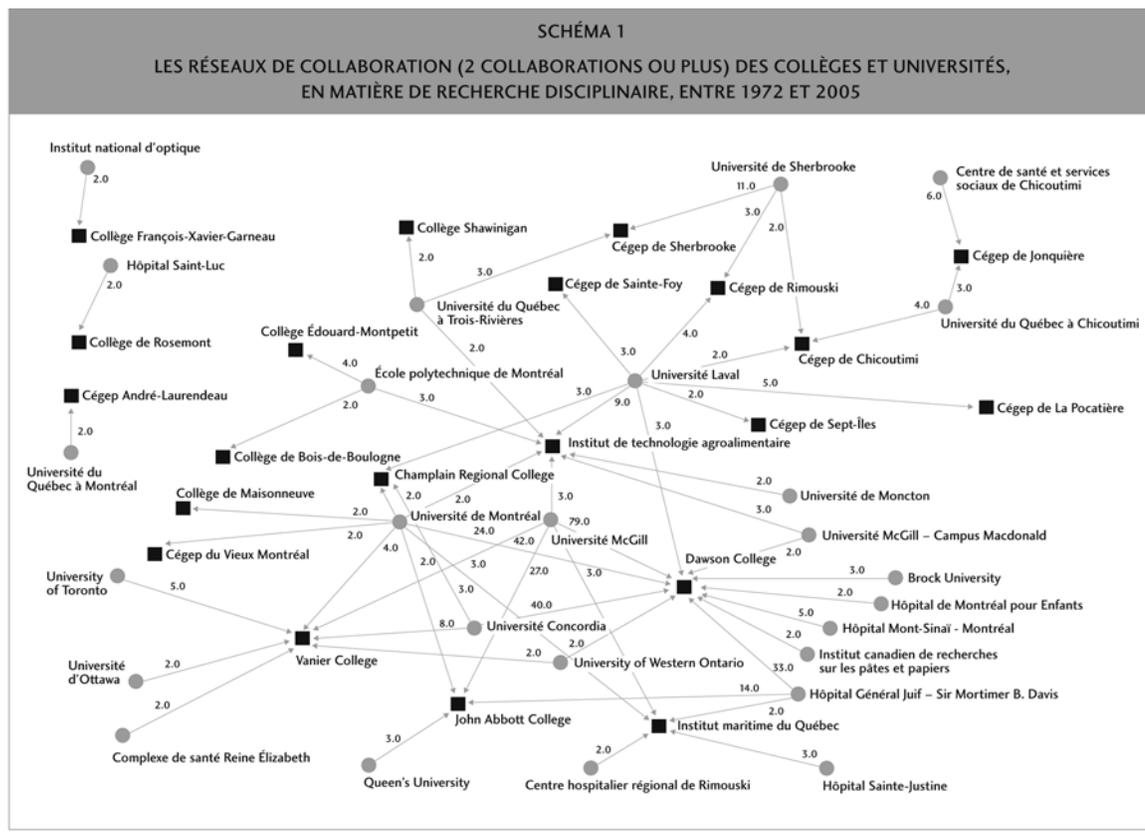
	RECHERCHE EN ÉDUCATION		RECHERCHE DANS LES AUTRES DISCIPLINES	
	Recherche individuelle	Recherche en équipe	Recherche individuelle	Recherche en équipe
1972-1981	62,0%	38,0%	70,3%	29,7%
1982-1987	61,6%	38,4%	52,6%	47,4%
1988-1995	58,7%	41,3%	40,7%	59,3%
1996-2005	60,9%	39,1%	33,9%	66,1%

Compte tenu de la tendance observée à l'échelle internationale, la recherche en éducation laisse perplexes. L'un des défis importants de la recherche collégiale en sciences de l'éducation est donc d'opérer un changement de culture de manière à adopter le mode de production du savoir qui prédomine actuellement.

La recherche inter-ordres à l'enseignement supérieur

L'étude des modes de collaboration conduit à des résultats surprenants. Il en va de même de l'étude des réseaux de collaboration entre les établissements liés

à l'enseignement supérieur. Afin d'illustrer ce constat, nous avons schématisé les collaborations entre les établissements de l'ordre d'enseignement collégial et les universités, à l'aide de données tirées de la *Banque de données bibliométriques canadienne* (schéma 1). En excluant les collaborations uniques (une seule équipe de recherche) pour ne pas surcharger le schéma, une conclusion frappante s'impose : les collaborations inter-ordres sont beaucoup plus fréquentes au sein de la communauté anglophone qu'au sein de la communauté francophone!

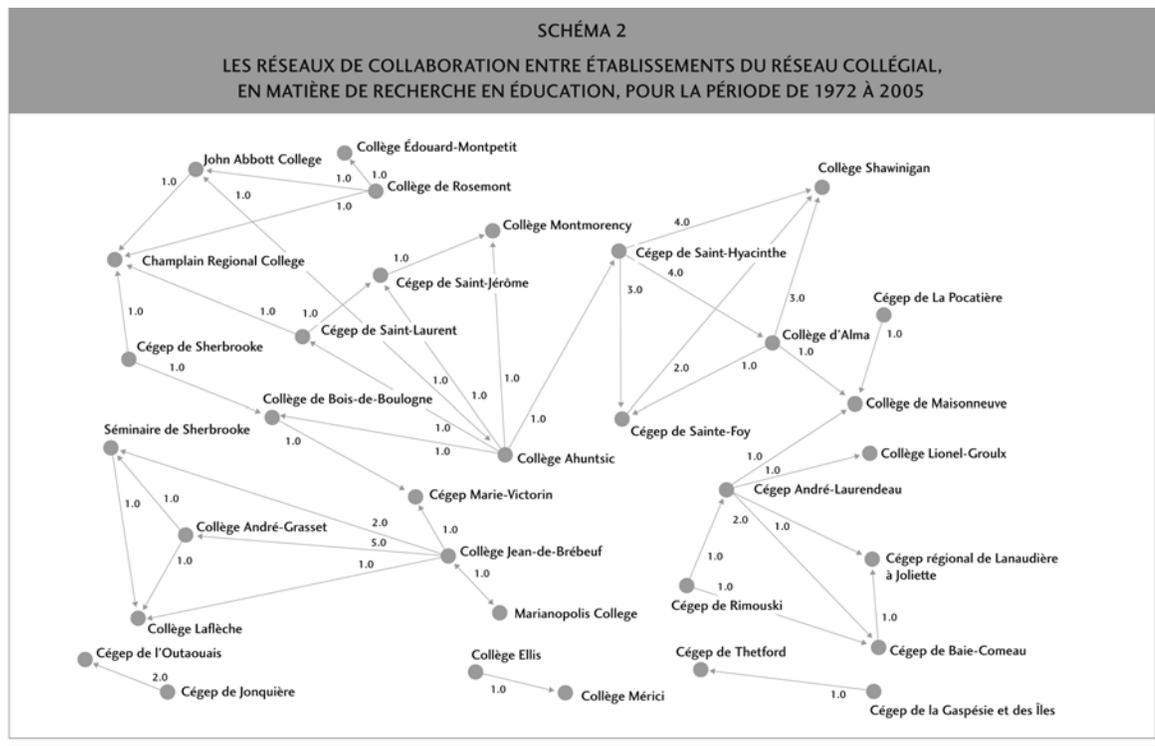


Source: Observatoire des sciences et des technologies.

Même en considérant les facteurs externes, telles les possibilités de diffusion plus nombreuses en anglais qu'en français, force est de constater que la partie anglophone du réseau collégial a mieux pénétré le système de la recherche que sa contrepartie francophone. Dans une certaine mesure, la recherche collégiale, dans sa partie francophone, s'exerce à la marge de ce système. En ce qui concerne la recherche en éducation, l'étude des réseaux de collaboration entre établissements au sein du seul ordre d'enseignement collégial apparaît également révélatrice (schéma 2). En effet, mis à part les petits nombres en cause – rappelons que la recherche en éducation est d'abord réalisée individuellement à l'intérieur de cet ordre d'enseignement –, nous remarquons l'isolement du réseau des collèges privés par rapport aux cégeps ou aux écoles gouvernementales, ainsi que la quasi-disparition des collèges anglophones.

Conclusion

Quelque 40 ans après la création du réseau collégial québécois, la recherche fait partie de la profession enseignante au collège; il s'agit là d'un fait indéniable. Toutefois, la recherche collégiale est confrontée à des défis de taille. Tout d'abord, il importe d'inciter les chercheuses et chercheurs de collège à travailler davantage en équipe, de manière à adopter les modes de production du savoir les plus contemporains qui soient. Ensuite, la recherche collégiale en éducation gagnerait grandement à voir s'accroître le nombre de collaborations, notamment inter-ordres, menées en son sein. Des dispositions doivent également être prises pour faciliter la participation du personnel enseignant aux activités des CCTI⁷. Enfin, parce que les crédits alloués à la recherche ne constituent pas le seul



Sources : Ministère de l'Éducation du Québec, Association pour la recherche au collégial et Observatoire des sciences et des technologies.

Bref, nous notons, sans pouvoir l'expliquer, la présence de barrières qui freinent assurément le développement de la recherche collégiale et, par conséquent, la capacité d'innovation des collèges. Le défi est de taille : susciter les collaborations, à tous égards.

7 Au moment d'écrire ces lignes, le Fonds québécois de recherche sur la nature et les technologies (FQRNT) vient d'annoncer la mise sur pied d'un nouveau programme visant exactement cet objectif, le Programme de recherche pour les enseignants de collège. Les collèges seront-ils au rendez-vous?

déterminant du nombre d'articles scientifiques publiés, l'on a tout intérêt à s'assurer que la recherche collégiale baigne dans un milieu vivant et bouillonnant. Les défis auxquels la recherche collégiale doit faire face, surtout en éducation, sont imposants, mais la vitalité dont fait preuve ce milieu, malgré les turbulences, constitue déjà le gage d'un certain succès.

Références

- Brochu, M. (1996). *Analyse de la productivité scientifique des chercheurs de collège. Rapport présenté au fonds FCAR et à la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation du Québec*, Québec : Fonds FCAR.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. et Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres, Angleterre : Sage.
- Marchal, C. (2008). *Rapport d'évaluation de la performance du dispositif des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT)*. Québec, Québec : Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation.
- Observatoire des sciences et des technologies. (2007). *Banque de données bibliométriques canadienne*.

En 2009, qu'est-ce qu'un « BON PROF »?

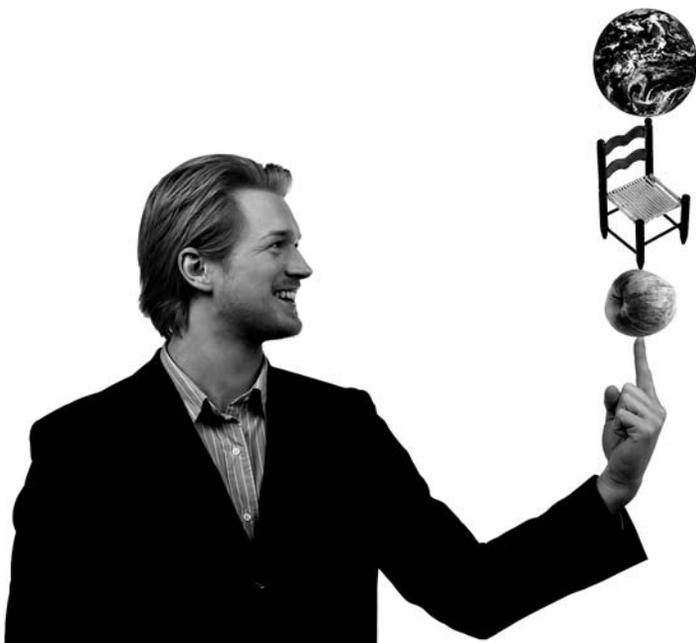
Sophie **DOUCET**

Journaliste et future enseignante en histoire au collégial

Cette entrevue a été publiée une première fois dans le numéro de mars 2009 de la revue Pédagogie collégiale. M^{me} Barbeau est décédée quelques semaines plus tard, en mai 2009. Sa vision du rôle de l'enseignant nous reste comme un modèle et ses propos nous sont apparus particulièrement éclairants pour ce dossier portant sur l'exercice de la profession enseignante au collégial. Nous vous proposons donc ses réflexions.

À travers l'enseignement, la recherche et l'écriture, Denise Barbeau a poursuivi toute sa vie la même quête : comprendre comment et pourquoi les élèves apprennent. Celle qui enseigne aux futurs professeurs du collégial, à l'Université de Montréal, et qui a écrit plusieurs textes dans *Pédagogie collégiale*, notamment sur la motivation scolaire et sur la classe comme miroir du professeur et de son enseignement, nous a accordé un entretien sur le thème du « bon prof ».

Denise Barbeau est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Elle a écrit de nombreux articles et ouvrages, et a remporté plusieurs distinctions dont le Prix d'excellence de l'Association québécoise de pédagogie collégiale pour l'ensemble de son travail dans le réseau collégial, en 2002, et le Prix de la ministre pour un travail de recherche sur la motivation scolaire, en 1994. Elle donne le cours Processus d'apprentissages en enseignement supérieur aux futurs professeurs des collèges du Québec, à l'intérieur du Microprogramme de formation à l'enseignement post-secondaire de l'Université de Montréal.



Sophie Doucet : Les « bons profs » sont très présents au cinéma. Il y a le marginal Keating du Cercle des poètes disparus, la sensible et engagée Erin Gruwell de Freedom Writers, le sympathique François Marin dans Entre les murs... Mais dans la vraie vie, pour vous, Denise Barbeau, qu'est-ce qu'un « bon prof »?

Denise Barbeau : Tout d'abord, un bon professeur, c'est quelqu'un qui possède et connaît sa matière de manière fine, pointue. Ça, c'est une évidence, c'est la base. Ceci acquis, le bon professeur, pour moi, est celui qui, avant de commencer à enseigner, va se poser deux questions fondamentales. La première est celle-ci : où est-ce que je veux emmener mes élèves? C'est-à-dire, qu'est-ce que je veux qu'ils sachent et soient capables de réaliser d'ici la fin de la période qu'on va passer ensemble? Le professeur doit avoir cet objectif final très clairement en tête, sinon il risque de passer à côté. Une fois que cela est acquis, il se pose la deuxième question : comment vais-je faire pour les amener à développer ces savoirs, ces compétences? Autrement dit, quels exercices, quelles activités, quelles méthodes d'enseignement vais-je privilégier pour amener mes élèves à lire, à réfléchir, à faire ce qu'ils doivent apprendre à faire?

Cette philosophie est tirée de l'approche par compétences, que vous utilisez abondamment dans votre enseignement, tant au collégial qu'à l'université. Vous y croyez beaucoup à cette approche qui ne fait pas encore l'unanimité...

Je crois très fort que c'est uniquement dans sa réflexion et dans son essai à lui, dans son faire (son action) à lui, que l'élève apprend. Je l'ai d'abord constaté dans mon propre parcours d'étudiante. Les cours où j'ai le plus appris sont les cours où j'ai le plus fait. C'est-à-dire les cours où j'ai le plus lu, réfléchi, analysé et produit des choses à partir de ce que j'avais appris de mes lectures. Dans l'approche par compétences, il y a ce souci du développement des savoirs (incluant les savoir être et savoir-faire), qui est pour moi fondamental. Cette approche est critiquée, c'est vrai. Et ça me fâche, parce que je crois que ceux qui la critiquent le plus férocement ne l'ont pas vraiment comprise... Ils disent, par exemple, qu'on évacue le savoir dans l'approche par compétences – ce n'est pas vrai du tout! Il est également faux de dire qu'on nivelle par le bas. Au contraire, on vise plus haut, on veut pousser plus loin les apprentissages. Cela dit, c'est un peu notre faute à nous, les gens du milieu de l'éducation. Nous n'avons pas été en mesure de bien expliquer le grand

changement de paradigme que représente cette nouvelle approche. Les journalistes ne l'ont pas bien compris et les professeurs non plus, je crois. Je pense que le MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) n'a pas injecté les fonds nécessaires pour que les gens puissent intégrer cette approche de façon approfondie.

Il faut dire qu'elle représente un changement radical, par rapport à l'approche traditionnelle de l'enseignement. Par exemple, on ne considère plus le professeur comme un simple conférencier ou communicateur.

En effet. Quand un enseignant fait l'étalage de son savoir, on peut l'admirer, se dire : « Wow! Quel excellent conférencier! Quel formidable communicateur! » C'est très bien d'être un excellent communicateur. Mais... ce n'est pas ce que l'on nous demande, comme profs. Notre travail n'est pas de faire l'étalage de notre savoir, mais d'amener l'élève à développer le sien. À l'intégrer suffisamment bien pour arriver à le transférer à l'extérieur de la classe, dans des situations de la vie courante. Dans l'approche par compétences, que je privilégie – attention, je ne dis pas que c'est la seule qui soit efficace! –, ce n'est pas le prof qui est important. Il n'est qu'un outil qui amène l'élève à apprendre. Il n'est qu'un accident de parcours dans son processus d'apprentissage! Une espèce d'éclair qui va faire en sorte que cet élève aura le goût d'apprendre, le goût d'essayer, de prendre des risques.

Dans votre livre *Tracer les chemins de la connaissance*¹, vous comparez le rôle du professeur à celui du metteur en scène d'une pièce de théâtre, plutôt qu'à l'acteur qui donne le spectacle. Expliquez-nous.

Il y a chez tout professeur une âme d'artiste. Il ne s'agit pas de faire taire cet artiste, au contraire. Il s'agit plutôt de le mettre au service de la pédagogie d'une façon nouvelle. L'enseignant n'est pas celui qui donne le « show », il est celui qui doit faire évoluer sur scène une troupe de comédiens amateurs qui auront, eux, à donner la représentation (démontrer l'acquisition des savoirs). Dans cette façon de voir les choses, le professeur est très présent auprès des élèves, il décide de la pièce à jouer, il leur propose son analyse du texte, il organise les répétitions, encadre les comédiens dans l'apprentissage

1 Barbeau, D., A. Montini et C. Roy, *Tracer les chemins de la connaissance*. La motivation scolaire, AQPC, 1997, 535 p.

de leur texte... Les élèves, eux, ne peuvent se contenter d'être des spectateurs dans la classe. Ils doivent être actifs, apprendre leur texte, travailler et retravailler de façon à intégrer si bien la pièce qu'ils pourraient la jouer dans n'importe quelle circonstance de leur vie. Pour moi, cette métaphore est la meilleure pour expliquer la conception nouvelle du rôle du professeur, un virage à 180 degrés, j'en conviens!

Vous utilisez aussi la métaphore du jardinier...

Oui. Comme le metteur en scène, le jardinier n'est pas visible. C'est son jardin qu'on regarde et c'est devant son jardin qu'on s'émerveille (devant les apprentissages développés par les élèves). Quand on jardine, on met les graines en terre et, à un moment donné, on voit les tiges sortir, mais c'est long, c'est lent, comme l'apprentissage chez les élèves. Il faut avoir cette patience d'attendre. On aurait parfois le goût de tirer sur la tige pour que ça aille plus vite, mais si on tire, la tige va se briser. Il faut laisser le temps au temps de faire son travail.

Vous accordez beaucoup d'importance à la dimension affective dans l'enseignement, à la relation professeur-élève.

Oui. Pour moi, la dimension affective, c'est comme l'essence dans le moteur. Même dans une classe, le professeur doit avoir une relation individuelle avec chaque élève, parce que l'apprentissage est un acte individuel, personnalisé. Il faut prendre le temps d'apprendre les noms des élèves, accorder de l'importance au contact visuel qui s'établit avec chacun d'eux. Le « bon prof » réussira à donner à l'élève le sentiment que celui-ci est important et que sa relation à l'apprentissage est importante pour lui, que ça le préoccupe. Les recherches le démontrent clairement, l'élève qui sent que son prof se soucie de ses progrès est plus motivé, fournit plus d'efforts, apprend plus.

Par ailleurs, le professeur se doit d'être toujours honnête, de donner l'heure juste à ses élèves. Il doit leur dire si leurs apprentissages sont en bonne route ou non. Il doit être transparent et, je dirais, oui, affectueux. Il faut que le prof ait ce souci de ne pas blesser, pour ne pas bloquer l'élève, mais plutôt le pousser à avancer. Quand l'élève est en face d'un problème et qu'il s'aperçoit qu'il ne le comprend pas, il vit des émotions : l'angoisse, la peur de ne pas être à la hauteur... On ne peut pas les

nier, ces émotions. Le rôle du professeur est d'essayer de favoriser un contact harmonieux avec la situation d'apprentissage, une ouverture à l'apprentissage. Donc de minimiser le stress négatif et inutile.

On a beaucoup critiqué cet aspect du renouveau pédagogique, en disant qu'on ne peut pas éviter tout stress à l'élève, parce que de toute façon, du stress, il en vivra dans sa vie professionnelle...

Qu'on se comprenne bien. Pour moi, le stress, c'est positif en soi, mais il y a du stress utile et du stress inutile. Si une personne ne ressent pas un certain degré de stress, elle ne sera pas portée à apprendre, à se dépasser. Le stress, c'est avoir le goût. Le goût d'apprendre, c'est un déséquilibre. Un doute. C'est inquiétant, car on ne sait pas si on va y arriver. Ce stress, causé par le déséquilibre, est important. Cela dit, pour que l'apprentissage se fasse, il faut que le désir d'apprendre (stress positif) soit plus grand que la peur de se tromper (stress négatif). C'est ce que le professeur, par son attitude, va essayer d'induire chez l'élève. Pour moi, c'est ça, un « bon prof ». C'est simple au fond. Mais c'est compliqué à réaliser, comme toute relation humaine...

Vous êtes venue à l'enseignement par hasard. Vous vous destiniez à une carrière de psychologue clinicienne, puis vous avez eu un coup de foudre pour le métier de prof. Avez-vous été bonne tout de suite?

Non! Personne ne peut être vraiment bon tout de suite. Mais je ne pense pas que j'étais mauvaise non plus. Je devais être dans la moyenne supérieure. En fait, quand j'ai commencé à enseigner, je ne faisais que répéter les « patterns » traditionnels que j'avais observés. Mais assez vite, j'ai vu les limites de ce que je faisais. Moi, j'étais mon savoir, mais eux n'apprenaient pas toujours. Et là, j'ai commencé à me poser des questions : comment vais-je faire pour qu'ils apprennent? Qu'est-ce qu'apprendre? Je suis alors retournée à mes livres et sur les bancs d'école pour faire un doctorat en psychopédagogie. Plus je lisais, plus je travaillais, plus j'étais en contact avec les élèves, plus j'étais convaincue d'une chose : l'élève est au centre de tout.

On parle beaucoup dans les médias des professeurs fatigués, qui abandonnent le métier ou souffrent d'épuisement professionnel. Ce n'est pas un métier facile, mais qu'est-ce qui fait qu'on l'aime? Qu'est-ce qui fait qu'on peut être heureux et passionné dans ce métier?

C'est un drôle d'univers, une classe. On y entre et, au bout de deux minutes, on reçoit du « feed-back » sur ce qu'on est et ce qu'on fait. Si on est sensible à ce qui se passe – et tout le monde l'est, je pense – on a une rétroaction immédiate. Lorsqu'on a quinze élèves qui ne nous regardent pas, on sait qu'on n'est pas intéressant. On ne peut pas nier qu'on l'a, ce « feed-back »-là. Il est tout le temps là. C'est confrontant.

Moi, quand j'entre dans une salle de classe, je me dis : les gens ici se sont déplacés pour apprendre. Ils ont parfois payé pour être là. Il faut que je leur donne quelque chose. Et pas juste de l'information qu'ils seraient capables de trouver dans les livres. Leur temps est précieux, leur vie trop précieuse pour qu'ils gaspillent trois heures par semaine pendant une session! Mon devoir est de les faire apprendre, progresser, entre autres à l'aide de la relation humaine que je vais établir avec eux. Je ne suis pas là pour moi, mais pour eux.

Ce sont eux, les élèves, qui font qu'on aime tant enseigner. On se laisse prendre au jeu, parce qu'on les aime. Même ceux qui sont rébarbatifs deviennent comme un défi! On a envie de le relever.

Dans la vie, tu remarqueras, on s'amuse en se donnant des défis, comme frapper sur une balle de tennis ou grimper une montagne en raquettes. On s'amuse en provoquant chez soi un effort qui nous permet de nous réaliser. Comme prof, je veux que mes élèves soient fiers d'eux, qu'ils réalisent des choses. Et ma réalisation à moi, c'est de les amener, eux, à se réaliser.

Denise BARBEAU a enseigné la psychologie au Collège de Bois-de-Boulogne de 1970 à 2002. Chercheuse et chargée de cours à l'Université de Montréal et à l'Université de Sherbrooke, elle a écrit de nombreux articles et ouvrages, dont *Interventions pédagogiques et réussite au Cégep, Méta-analyse* (2007) et *Tracer les chemins de la connaissance* (avec Angelo Montini et Claude Roy, 1997).

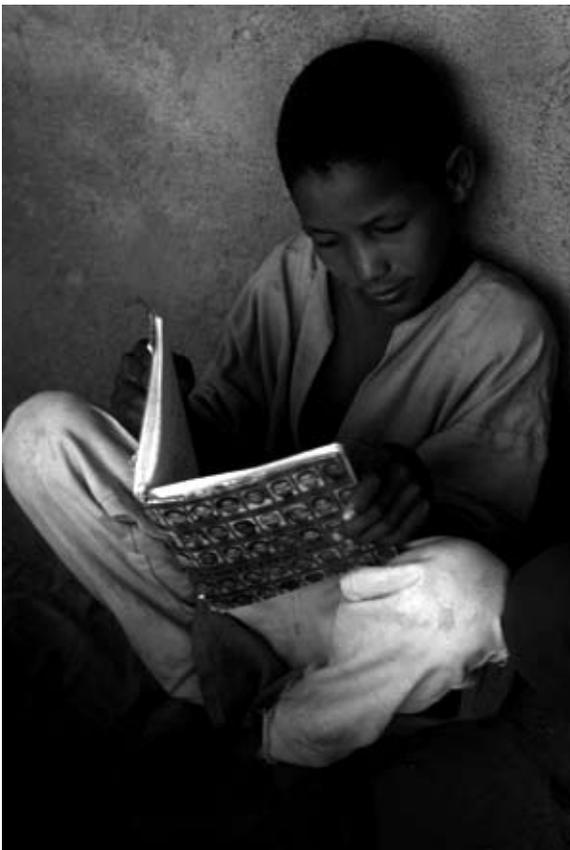
Sophie DOUCET vient de terminer ses études dans le cadre du Microprogramme de formation à l'enseignement supérieur de l'Université de Montréal et elle est aussi titulaire d'une maîtrise en histoire de la même institution. Après une décennie passée à pratiquer le journalisme (*L'Actualité, Québec Science, La Presse, La Gazette des femmes*, etc.), elle se prépare à devenir professeure au collégial. Sophie Doucet s'intéresse à l'histoire, particulièrement aux femmes qui l'ont écrite, ainsi qu'à la Chine, dont elle a fait le thème de plusieurs conférences.

sophiedou@hotmail.com

Chronique internationale

La formation des enseignants au Niger

Modibo COULIBALY, Ph. D.
Enseignant chercheur
Université Abdou Moumouni de Niamey



La formation des enseignants au Niger repose sur deux niveaux : la formation initiale et la formation continue (MEBA, 2003). La première est assumée par cinq écoles normales d'instituteurs (ENI) pour les enseignants du primaire et par l'École normale supérieure (ENS) pour ceux du secondaire. La seconde est assurée par la direction de la formation initiale et continue (DFIC) avec le soutien de certains partenaires techniques et financiers (PTF).

La formation initiale des enseignants

L'encadrement des élèves-maîtres dans les ENI est réalisé par des enseignants non qualifiés selon le rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2005). De plus, aucune évaluation de ces encadreurs n'est effectuée. La modicité des moyens de fonctionnement conduit les élèves-maîtres à faire leurs stages dans des écoles de proximité sous la direction d'enseignants contractuels. Dans ces conditions, la qualité des formations est fortement affectée. Néanmoins, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) accorde aux ENI un soutien financier visant à renforcer l'encadrement pédagogique des élèves-maîtres. Malgré l'absence d'un plan de formation (référentiels de compétences et de formation, contenus, méthodes, modalités, évaluation...), la DFIC a réalisé, en juillet 2009 à Tahoua, la formation des contractuels n'ayant pas bénéficié de formation pédagogique.

La formation initiale des enseignants de collège d'enseignement général (CEG) et de lycée se fait à l'ENS de l'Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM). Y sont admis les titulaires du diplôme universitaire d'études littéraires (DUEL)¹, du diplôme universitaire

d'études scientifiques (DUES) ou de la maîtrise. L'encadrement à l'ENS est assuré par des enseignants sans aucune formation pédagogique. Ils ont appris « sur le tas » avec les conséquences bonnes ou mauvaises que cela comporte, faute d'une formation pédagogique préalable. De plus, l'absence d'une surveillance effective et les difficultés à mettre en œuvre les textes dans l'exercice de l'encadrement des assistants et des maîtres-assistants par des enseignants de rang magistral rendent difficile l'évaluation de la qualité de l'enseignement si ce n'est par les performances des étudiants (futurs enseignants de collège ou de lycée). Sont-ils, dans ces conditions, responsables à part entière de leurs échecs? Ainsi, faute de moyens de recrutement, à l'ENS, des assistants se voient confier des cours magistraux, en violation des règles admises et en l'absence de toute supervision ou surveillance des enseignants de grades plus élevés. Ces conditions laissent deviner l'absence de qualité de la formation donnée aux futurs enseignants de collège ou de lycée.

Le corps des enseignants du collège ou du lycée est composé d'enseignants fonctionnaires, d'appelés du service civique national (ASCN) et de volontaires de l'éducation (VE). Au cours de l'année scolaire 2005-2006, les ASCN et les VE, la plupart du temps non initiés au métier d'enseignant, représentaient 79,9 % du corps au collège et 69 % au lycée (DEP, 2007). Ce phénomène n'est pas vraiment lié à l'institution du système de volontariat ou au caractère non attractif du système de formation instauré en 1995 (recrutement des enseignants de CEG à partir du DUES ou du DUEL), évoqué par le rapport du PDDE relatif à la composante qualité (MEBA, 2003). Il est plutôt dû à l'accélération de l'augmentation du flux d'élèves entrant dans le système. Selon le même rapport, la formation professionnelle dispensée à l'ENS présente des lacunes : a) programmes de formation incompatibles avec les réalités du collège ou du lycée et prédominance de la théorie sur la pratique (inexistence de stages pratiques); b) insuffisance des capacités d'encadrement de l'École normale supérieure; c) carence des capacités d'accueil et des équipements pédagogiques; d) manque de bibliothèques, de laboratoires et d'équipements.

Le PDDE a envisagé de mettre à la disposition des

1 Il sanctionne la fin des études du premier cycle universitaire, d'une durée de deux ans.

collèges 2 163 enseignants pour la période 2003-2007 (MEBA, 2003). Les besoins des lycées ne sont pas connus en la matière, car il n'y a pas, à l'heure actuelle, de projet ou de réforme en cours couvrant cet ordre d'enseignement au Niger. En revenant à la satisfaction des besoins en enseignants, il est loisible de souligner la nécessité de l'amélioration des capacités d'accueil des ENI ou de l'ENS et de la qualité de la formation des futurs enseignants.

La formation continue des enseignants

La formation continue des enseignants est sommaire. Cette formation consiste, pour l'essentiel, en un encadrement pédagogique assuré par les conseillers pédagogiques appuyés depuis 1998 par neuf inspecteurs pédagogiques conformément au rapport du programme décennal de développement de l'éducation (PDDE) relatif à la composante qualité (MEBA, 2003).

Au manque de personnel d'encadrement s'ajoute la médiocrité des moyens matériels et financiers. La formation continue des enseignants se résume à de rares sessions organisées par les projets bilatéraux (Ministère du Développement social, de la Population, de la Promotion de la Femme et de la Protection de l'Enfant [MDS/P/PF/PE], 1999). Ainsi, le bureau d'appui pédagogique du projet « Appui au système éducatif nigérien » (ASEN) assure la formation continue au secondaire dans certaines disciplines avec le soutien financier de l'Association française de développement (AFD), de la Coopération française, de l'Union européenne et de l'Agence canadienne pour le développement international (ACDI) (MEBA, 2003). Ces rares sessions initiées par les projets constituent une réelle bouée de sauvetage pour les inspections ne disposant pas de moyens adéquats de fonctionnement.

Les centres d'animation pédagogique (CAPED) devant pallier l'insuffisance quantitative de personnel d'encadrement sont confrontés aux problèmes de manque de moyens, de faiblesse de l'encadrement pédagogique (personnel non qualifié), d'insuffisance de la documentation et, enfin, de prééminence des ASCN et des VE dans le corps enseignant (MDS/P/PF/PE, 1999). Les rares bibliothèques à la disposition des établissements ne possèdent que des manuels scolaires (livres de l'élève) au détriment d'ouvrages pédagogiques (guides pédago-

giques). La majorité des collèges et des lycées n'ont pas de laboratoires et si c'était le cas, ils seraient dans un dénuement total (MEBA, 2003).

De ce qui précède, il ressort que les enseignants ne reçoivent ni une formation initiale ni une formation continue susceptible de leur permettre de mener à bien leur mission. Dans ces conditions, il serait souhaitable pour le système éducatif nigérien de trouver des moyens de renforcer à la fois le nombre et les compétences des membres du personnel d'encadrement. Et pour atteindre ce double objectif, il faudra impérativement recourir à de nouvelles méthodes de formation des maîtres. Ces stratégies restent vides de sens sans enseignants compétents. Et le changement ne pourra s'opérer si les acteurs intéressés n'obtiennent pas de nouvelles compétences et n'acceptent pas de nouveaux engagements. Il faut dès lors investir dans leur formation professionnelle.

Le développement des TIC a favorisé les innovations pédagogiques en classe et le recours à la formation à distance. Pendant que le Niger a besoin de former des milliers de nouveaux enseignants, l'éducation à distance peut simplifier à la fois la formation initiale et la formation continue des enseignants. Au Niger, les TIC peuvent ainsi être utilisées dans l'enseignement secondaire pour améliorer la qualité de leur formation. Les TIC peuvent également améliorer la qualité de l'éducation par de nouveaux modes d'enseignement qui sont plus coopératifs et plus collaboratifs que les modes traditionnels. Elles peuvent aussi relier les établissements scolaires les uns aux autres pour qu'ils échangent leurs expériences. Les premiers artisans de l'intégration des TIC à l'école étant les enseignants, il convient naturellement de créer chez eux un sentiment d'appropriation des TIC, passant par une formation de qualité (Obono Mba, 2005). Car les enseignants qualifiés constituent le cœur de l'éducation de qualité. Il s'avère alors indispensable de recourir à une approche tenant compte des besoins des individus et des réalités du milieu. Aussi est-il bon de préconiser l'intégration des TIC dans l'enseignement. Car cette intégration est apte à favoriser la mise en place de pratiques d'enseignement mieux adaptées aux besoins éducatifs des élèves.

Références

- Direction des Études et de la Programmation [DEP]. (2007). *Recensement scolaire 2005-2006 : enseignement secondaire*. Niamey, Niger : Ministère des Enseignements secondaire et supérieur, de la Recherche et de la Technologie.
- Ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation [MEBA]. (2003). *Programme décennal de développement de l'éducation au Niger (PDDE 2003-2012) : composante qualité*. Niamey, Niger : Agence canadienne de développement international (ACDI).
- Ministère du Développement social, de la Population, de la Promotion de la Femme et de la Protection de l'Enfant [MDS/P/PF/PE]. (1999). *Rapport initial du Niger*. Niamey, Niger : République du Niger.
- Obono Mba, A. (2005). *Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage à distance et l'apprentissage libre*. Libreville, Gabon : ADEA.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2005). *Capacité de mise en œuvre des plans de développement de l'éducation : cas du Niger*. Paris, France : UNESCO.

Chronique de la langue française

Encore trop peu de place pour l'écriture de textes en classe de français au secondaire

Marie-Andrée LORD
Doctorante en didactique du français
CRIFPE
Université Laval

L'enseignement du français au Québec est constamment l'objet de critiques. En effet, bon nombre d'élèves terminant leurs études secondaires n'atteignent pas le niveau de compétence langagière exigé dans une société au haut niveau de littéracie, comme le montrent plusieurs rapports et enquêtes depuis plus de 30 ans. Sur la base des résultats de ces études, des politiciens, des fonctionnaires, des éditorialistes, des chercheurs, des enseignants et des parents y vont de leurs propositions pour améliorer l'enseignement du français. Des recherches en éducation montrent pourtant que de tels avis, même légitimes, ont peu de chance de donner les résultats espérés s'ils ne tiennent pas compte de la culture enseignante, enracinée dans une longue histoire.

Au Québec, peu d'études ont souhaité décrire cette culture enseignante, c'est-à-dire les représentations et les pratiques des enseignants de français. Dans cet article, nous présentons brièvement une recherche sur l'enseignement du français au Québec – *l'enquête ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français)* – et exposons quelques-uns de ses résultats¹ quant à l'activité de production écrite.

ÉLEF est une recherche dirigée par Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français et professeure à l'Université Laval. Elle est menée en collaboration avec le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) et l'Association québécoise des professeurs de français (AQP), et bénéficie d'une subvention du CRSH. Comme première étape de la recherche, à l'automne 2008,

1 Pour d'autres résultats, consulter *Québec Français*, n^{os} 155, 156 et 157 de 2009 et 2010.

l'équipe d'ÉLEF a effectué une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif des enseignants de français du secondaire des réseaux public et privé sur tout le territoire québécois, afin d'esquisser un portrait de l'enseignement du français au secondaire².

L'apprentissage de l'écriture, une nécessité pour le développement psychique des élèves

C'est connu, beaucoup d'élèves terminent leurs études secondaires sans avoir réussi à développer les compétences exigées en matière d'écriture. Il faut dire qu'écrire ne se résume pas à respecter les règles de la syntaxe et de l'orthographe. C'est également être capable de rédiger des textes de genres variés, possédant des caractéristiques discursives, textuelles et linguistiques. C'est aussi être capable d'objectivation, c'est-à-dire de prendre ses textes comme des objets qu'on crée, commente, structure, manipule, transforme, etc., modifiant ainsi son rapport au langage. Non seulement l'écriture est objet d'apprentissage en tant que tel, mais elle constitue également un outil permettant l'apprentissage dans toutes les autres disciplines. C'est dire à quel point l'apprentissage de l'écriture à l'école est essentiel. Le langage écrit étant considéré comme une capacité psychique fort complexe qui se construit lentement et progressivement, il devrait occuper une part importante des cours de français. Depuis 1980, les programmes d'études lui accordent d'ailleurs un rôle central dans la classe de français. Mais qu'en est-il en pratique? Les élèves écrivent-ils régulièrement en classe?

L'écriture hebdomadaire d'un texte en classe : réalité ou fiction ministérielle?

Fait intéressant, les pratiques déclarées des enseignants de français sont semblables à celles de 1985, et ce, même si trois programmes de français très différents ont été implantés depuis. Comme quoi si les programmes changent, la pratique des enseignants ne suit pas nécessairement les prescriptions ministérielles! Contrairement à certaines croyances, les exercices de grammaire remportent toujours la palme en français. Ils arrivent au premier rang des sept activités proposées³ dans le questionnaire, tout comme c'était le cas en 1985, alors

que le programme d'études donnait un rôle secondaire à la grammaire. Corolaire⁴ des activités de grammaire, la dictée arrive en 5^e place, juste après l'écriture de textes, à peine plus fréquente. Pourtant, des didacticiens du français, preuve à l'appui, ont remis en question la validité de la dictée traditionnelle pour l'apprentissage de l'orthographe et l'évaluation de sa maîtrise depuis des décennies (Simard, 1996).

Bien que depuis les années 1980, les programmes d'études prescrivent de donner à la production de textes une place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage du français, **elle n'occupe toujours qu'une petite place dans le cours de français** – moins de la moitié des enseignants disent faire produire un texte une fois ou plusieurs fois par semaine. Par contre, elle est la deuxième activité la plus utilisée par les enseignants pour l'évaluation des travaux d'élèves. Mais pourquoi fait-on aussi peu écrire les élèves, alors que la moitié des enseignants affirment que **la plupart des élèves, à la fin du secondaire, ne savent pas écrire convenablement et que la maîtrise du français au Québec s'est détériorée depuis 10 ans**? Deux hypothèses – parmi tant d'autres – seront présentées, permettant ainsi d'esquisser une réponse à cette question et de proposer des pistes de solution.

Des conditions de travail et des conceptions qui nuisent

Plus de la moitié des enseignants interrogés trouvent leur tâche trop lourde, et trop élevé le nombre d'élèves par classe. *Diminuer la taille des groupes et réorganiser la tâche des enseignants, afin de donner et corriger plus de travaux* seraient d'ailleurs deux mesures privilégiées par la majorité des enseignants pour améliorer l'enseignement du français. Comme le travail d'écriture (et de réécriture) nécessite

2 ÉLEF a également recueilli les déclarations de 1617 élèves de 4^e et de 5^e secondaire. Ces données ne sont toutefois pas traitées ici.

3 Il s'agit des exercices de grammaire, des activités de compréhension en lecture, des productions écrites, des activités de vocabulaire, des dictées, des activités de communication orale et des sorties culturelles.

4 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

beaucoup de temps de la part des enseignants pour lire, annoter, corriger et évaluer les textes, on peut imaginer l'impact que peuvent avoir ces conditions de travail sur la fréquence de cette activité. Tant et aussi longtemps que l'ampleur de la tâche des enseignants de français ne sera pas considérée, il sera utopique de croire que l'écriture occupera le premier rang des activités dans la classe de français, et ce, même si les autorités ministérielles préconisent l'écriture d'au moins un texte par semaine.

Cependant, les enseignants de français pourraient s'interroger sur leur enseignement de l'écriture et sur la façon d'envisager la correction des textes. Bien que pour la majorité d'entre eux, *bien écrire*, c'est surtout *se faire comprendre* et ensuite *ne pas faire d'erreurs*, c'est d'abord sur les aspects formels de l'écriture qu'ils insistent pour l'évaluation – ce qui peut expliquer l'importance qu'ils accordent aux exercices de grammaire en classe, au détriment de la production. Aussi, une forte majorité d'enseignants (93 %) disent signaler toutes les erreurs dans les textes d'élèves, alors que certains textes pourraient n'être corrigés aux fins d'évaluation que sur des éléments ciblés (organisation des idées, syntaxe, orthographe grammaticale, etc.) ou encore corrigés par les élèves en petites équipes. Ce type d'activité permettrait aux enseignants de faire écrire les élèves plus souvent, tout en évitant une surcharge de travail. Il est préférable de faire écrire plusieurs fois par semaine de courts textes (avec des consignes exigeantes et précises, mais mettant l'accent sur un nombre limité d'aspects à maîtriser), qu'un long texte une fois par mois!

En somme, ces résultats indiquent que l'écriture n'est toujours pas au cœur de la classe de français en 2008⁵ – ce qui semble s'expliquer notamment par la lourdeur de la tâche des enseignants. Et pourtant, nous savons que l'écriture joue **un rôle fondamental dans le développement de la pensée et que sa maîtrise est essentielle pour apprendre dans toutes les disciplines**. Si les élèves écrivent peu en français, quand et où auront-ils l'occasion de développer cette compétence fort complexe, qui demande beaucoup de pratique et aussi des rétroactions ciblées permettant à chaque élève d'évaluer ses forces et ses lacunes, et de travailler à combler ces dernières, de façon systématique avec l'aide de l'enseignant?

Références

- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2007). Quelles sont les pratiques enseignantes autour de l'écriture en histoire et en sciences? Enquête dans les classes du secondaire au Québec. *Formation et profession*, 13(2), 33-36.
- Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 359-397). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.

5 L'enquête *Scriptura* a aussi montré que l'écriture était peu pratiquée en sciences et en histoire au secondaire, voir Chartrand et Blaser (2007).

Chronique didactique

La transition secondaire-collégial en mathématiques : bilan et perspectives

Claudia CORRIVEAU
Doctorante en didactique des mathématiques
Université du Québec à Montréal

$$\begin{aligned}\log(A \cdot B) &= \log A + \log B \\ \log\left(\frac{A}{B}\right) &= \log A - \log B \\ \log(A^n) &= n \log A\end{aligned}$$

$$\log_b a = \frac{\log_c a}{\log_c b}$$



Il est bien connu que la transition secondaire-collégial s'insère dans un contexte institutionnel qui exige de l'élève devenant étudiant, une réorganisation importante de ses modes de fonctionnement. Elle se caractérise par le passage de l'adolescence au monde adulte, d'un cadre strict (présence en classe, fonctionnement, horaires) à une certaine autonomie. Les étudiants passent « d'un système fondé sur la discipline et le contrôle à un système fondé sur la liberté et l'autonomie » (Métayer, 1991, p. 8).

Outre les difficultés liées aux modes de fonctionnement, certaines études pointent le manque d'harmonisation entre le secondaire et le collégial comme un facteur à prendre en compte : manque de concertation lors des réformes, manque d'harmonisation des programmes, etc.

Les réformes au secondaire : des impacts sur l'enseignement des mathématiques au collégial

Dans le domaine plus spécifique de l'enseignement des mathématiques, on impute entre autres le problème de transition aux nombreuses réformes des programmes d'études faites unilatéralement au secondaire. Dès 1991, l'Association Mathématique du Québec (AMQ) soulevait l'impact sur l'enseignement collégial de deux réformes passées, conduites au secondaire. À la fin des années soixante-dix, à la suite de la réforme dite *des mathématiques modernes*, la géométrie déductive a été délaissée pour donner plus de place à la géométrie descriptive et empirique. La démonstration occupera désormais une place mineure au secondaire : « sans étude d'impact, l'ordre collégial a dû s'adapter à ce changement considérable dont les effets sur le raisonnement déductif ont été désastreux (et le sont encore) » (AMQ et Conseil des Collèges, 1991, p. 5).

Alors que les enseignants croyaient que la situation s'améliorerait avec la réforme des programmes des années quatre-vingt, ils se sont aperçus, au contraire, que d'autres difficultés se sont ajoutées. Par exemple, une détérioration de la formation en algèbre. Évidemment, on ne peut encore connaître l'impact de la réforme en cours d'implantation au deuxième cycle du secondaire. Cependant, nous savons que le programme propose un choix de trois profils de formation nommés *séquences*, que les élèves choisissent selon leurs champs d'intérêt dès la quatrième secondaire. Officiellement, deux des trois séquences permettent à l'élève de poursuivre ses études en sciences au collégial. Or, un élève ayant choisi une séquence en quatrième secondaire pourrait opter pour une nouvelle séquence en cinquième secondaire. Le programme suggère alors un contenu de formation permettant à l'élève de poursuivre son apprentissage dans une nouvelle séquence. C'est ce qu'on appelle la *passerelle*. Cinq formations différentes permettent donc à un élève d'accéder à un programme de sciences de la nature au Cégep, ce qui, par conséquent, crée une grande variété de profils d'étudiants arrivant au cégep.

Selon notre évaluation, les enseignants du Cégep devraient s'attendre, après la réforme actuelle, à avoir des groupes plus hétérogènes, à ce que leurs étudiants soient outillés de façon très variable. En effet, même si les séquences *Technico-sciences* et *Sciences naturelles* se ressemblent en ce qui concerne les contenus, les approches privilégiées sont différentes. Dans la séquence *Technico-sciences*, les apprentissages ont une portée concrète, surtout basée sur l'application. Dans la séquence *Sciences naturelles*, on mentionne que le niveau d'abstraction est un peu plus élevé que dans les deux autres séquences. Cette séquence met l'accent sur la compréhension du fonctionnement de certains phénomènes souvent liés au domaine des sciences.

La transition secondaire-collégial comme objet d'étude

Les propos qui précèdent font état de constats d'enseignants du collégial, mais n'ont pas vraiment été documentés sur le plan de la recherche. En effet, la question de l'arrimage de la formation mathématique entre le secondaire et le collégial a été peu étudiée au Québec. Une recherche-action en cours, menée par un groupe d'enseignants des deux ordres (Antonius, Gauthier et

Mukarugagi, 2008), s'est intéressée à l'évolution des contenus dans le passage du secondaire au collégial. À cette étape, cette étude est basée sur une analyse des curriculums effectifs, c'est-à-dire ceux réellement réalisés par ces enseignants à chacun des niveaux. Les analyses mettent en évidence un certain nombre de discontinuités sur le plan des contenus, qui laissent entrevoir les difficultés des étudiants dans le passage d'un ordre à l'autre. Par exemple, on y relève que certains contenus sont considérés comme connus des étudiants qui arrivent au collégial et y sont couramment utilisés alors qu'en fait, ils ne sont pas travaillés au secondaire (p.ex., théorie des ensembles, logique, certaines fonctions trigonométriques). Certains contenus sont communs aux deux niveaux et sont considérés comme maîtrisés au collégial ce qui, encore là, n'est pas nécessairement le cas. Par exemple, le traitement du concept de fonction fait au collégial est fort différent du traitement qu'on en fait au secondaire.

Dans le cadre d'une recherche de maîtrise (Corriveau, 2007; Corriveau et Tanguay, 2007), nous avons observé cette transition sous l'angle de la preuve et des différents langages impliqués (dans un cours d'algèbre linéaire). Nos résultats mettent en évidence que la transition s'accompagne d'une hausse remarquable du niveau d'abstraction exigé pour lequel les étudiants qui arrivent du secondaire sont insuffisamment préparés. Les difficultés relèvent de la manipulation de nouveaux objets mathématiques (comme les matrices) et, par conséquent, du nouveau symbolisme et de sa « syntaxe », mais aussi de la démonstration en général.

Ces quelques travaux, menés sur l'analyse des programmes, de la démonstration et du formalisme, ont abordé la transition sous le seul angle de l'enseignement des mathématiques au collégial. Les résultats ne donnent alors qu'un aperçu partiel des enjeux de cette transition puisque l'articulation entre deux ordres d'enseignement concerne évidemment les deux niveaux.

Une transition entre deux cultures mathématiques

Certains chercheurs émettent l'hypothèse qu'en ce qui concerne les transitions, les changements de règles du « jeu mathématique » constituent des obstacles bien plus importants que les simples extensions et approfondissements du domaine d'étude des objets

mathématiques. Artigue (2004, p. 2) parle de deux cultures mathématiques : « la transition entre le secondaire et le supérieur est d'abord une transition entre deux cultures : la culture du secondaire et la culture universitaire [...] » et découpe cette culture mathématique en trois niveaux : le *niveau formel*, qui correspond aux croyances sur ce que sont les mathématiques, les outils et les méthodes; le *niveau informel*, qui « correspond aux schémas d'action et de pensée, aux manières non explicitées de faire les choses, de penser et de raisonner qui résultent de l'expérience et de la pratique » (Artigue, 2004, p. 47); enfin, le *niveau technique*, qui correspond à la partie explicitée de la connaissance, aux techniques institutionnalisées et aux théories. Artigue s'est intéressée à la transition en prenant comme angle d'entrée la culture mathématique du secondaire en France. Pour elle, c'est au niveau de la dimension implicite de cette culture, c'est-à-dire au niveau informel, que se situent essentiellement les ruptures qui déstabilisent les enseignants et les élèves.

En effet, les formations didactique et pédagogique des enseignants du secondaire et la formation disciplinaire des enseignants du collégial, laissent supposer des changements de pratiques dans le passage d'un niveau à l'autre et de nouvelles façons d'envisager et d'approcher les mathématiques en classe. Si les questions d'articulation entre les anciens et les nouveaux contenus ont été posées, qu'en est-il de la reconnaissance et de la prise en compte de ces changements de pratique? Autrement dit, en quoi les difficultés liées à la transition relèvent-elles plus de l'extension des contenus communs (ou de nouveaux contenus) que des manières de faire les mathématiques? On peut se demander comment, à chacun des ordres, on construit et on définit les objets mathématiques. Comment aborde-t-on les processus de généralisation, de formalisation et d'abstraction au secondaire? Et au collégial? À chacun des ordres, quelles sont les manières d'introduire et d'utiliser un symbolisme, de justifier une démarche, de valider un résultat, de résoudre un problème, pratiques dans lesquelles les élèves sont engagés sans en être nécessairement conscients. En somme, pour des contenus apparemment communs, les « pratiques mathématiques » sont-elles communes aux deux niveaux?

La transition entre deux ordres est souvent une source d'incompréhension, voire de tension : certains remarquent que le niveau postsecondaire a tendance à rendre responsable les niveaux antérieurs des échecs et des connaissances insuffisantes des étudiants. Selon nous, les difficultés d'arrimage entre les deux ordres sont beaucoup plus complexes que ce simple énoncé et méritent d'être approfondies, notamment sous l'angle des « pratiques mathématiques ». Dans quelle mesure les enseignants d'un ordre donné sont-ils conscients de leurs propres pratiques et de celles des classes de l'autre ordre? Que ce soit pour la recherche ou pour les enseignants eux-mêmes, il semble nécessaire de mettre en place, une fois cette prise de conscience initiée, des moyens, des lieux et des moments de rencontre et d'échanges entre les deux cultures.

Bibliographie

- Antonius, W., Gauthier, F. et Mukarugagi, L. (2008, octobre). *Arrimage de la formation mathématique entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial*. Communication présentée au 52^e congrès de l'Association Mathématique du Québec, Thedford Mines, Québec.
- Artigue, M. (2004, juillet). *Le défi de la transition secondaire/supérieur : Que peuvent nous apporter les recherches didactiques et les innovations développées dans ce domaine?* Communication présentée au 1^{er} Congrès Canada-France des sciences mathématiques, Toulouse, France.
- Association Mathématique du Québec (AMQ) et Conseil des Collèges, Gouvernement du Québec. (1991). *Potentiel humain et mathématiques*. Montréal, QC : Association Mathématique du Québec.
- Corriveau, C. (2007). *Arrimage secondaire-collégial : démonstration et formalisme*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Canada.
- Corriveau, C. et Tanguay, D. (2007). Formalisme accru du secondaire au collégial : les cours d'Algèbre linéaire comme indicateurs. *Bulletin AMQ*, XLVII(1), 6-25.
- Métayer, M. (1991). *Transition du secondaire au Cégep*. Ste-Thérèse, QC : Collège Lionel-Groulx.

Chronique culture et éthique

Embargo sur l'histoire des jumeaux

Denis JEFFREY
CRIFPE
Université Laval



Plusieurs œuvres romanesques s'adressent à des lecteurs de tous les âges. D'autres lectures soulèvent l'indignation. On ne les recommande pas à un jeune lectorat sans prudence. *Le Grand Cahier* d'Agota Kristof, qui se situe à la frontière de l'acceptable, en est un bel exemple. Ce récit foisonne d'expériences de vie singulières qui touchent des enjeux moraux. La description crue de certaines scènes sexuelles ne convient peut-être pas à un jeune public. Comment savoir si des adolescents de 15 à 17 ans ont la maturité psychologique pour discuter ouvertement en classe des passages délicats de ce livre? Un enseignant qui le met au programme ne risque-t-il pas de recevoir des plaintes de parents?

Une polémique scolaire

Le Grand Cahier a déjà suscité une polémique scolaire en France. En effet, à Abbeville le 23 novembre 2000, des policiers interrompent la classe d'un stagiaire de 3^e année et l'amènent, menotté, au poste de police. Des parents accusent le stagiaire d'incitation à la lecture pornographique. Les élèves sont âgés de 13 à 15 ans. L'enseignant a eu gain de cause. Il était soutenu par un grand nombre de collègues et d'intellectuels. Aussi, Jack Lang, alors ministre de l'Éducation, intervient en faveur de la liberté pédagogique des enseignants. Les Français, dans une telle situation, savent peut-être mieux que nous défendre la liberté pédagogique d'un collègue. Au Québec, ce genre d'accusation aurait inévitablement abouti – et cette logique est malheureuse – devant les tribunaux.

Même si nous savons que les jeunes ont accès, via l'Internet et le cinéma, à des scènes d'une sexualité débridée et à une violence d'une sauvagerie intenable, il

est préférable d'être prudent dans le choix d'un roman pour un lectorat adolescent. Ce qui se pratique hors de notre espace professionnel ne doit pas servir à justifier nos choix. En revanche, nous sommes obligés de justifier nos choix littéraires. On ne met pas un livre au programme uniquement parce qu'il nous a marqué, ou parce que tout le monde en parle.

Quels sont les critères pédagogiques et moraux devant guider un enseignant dans le choix d'une lecture à thèmes délicats? La liberté pédagogique n'étant pas illimitée, elle doit toujours s'exercer dans un cadre bien défini. Peut-on mettre *Le Grand Cahier* au programme d'un cours d'éthique et de culture religieuse?

Pourquoi choisir ce livre? Primo, pour le plaisir de la lecture, secundo, parce que c'est un livre initiatique et tertio, parce qu'il fourmille de belles questions d'éthique. L'enseignement de l'éthique engage une réflexion sur les valeurs. *Le Grand Cahier* est intéressant pour l'enseignement de l'éthique parce qu'il propose une variété de situations permettant de discuter de celles-ci.

L'intrigue

Le Grand Cahier paraît en 1987. C'est le premier roman d'une émigrée hongroise installée en Suisse romande. Agota Kristof, née en 1935, a reçu plusieurs prix pour ce livre. Elle a en effet charmé des millions de lecteurs avec l'histoire de jeunes jumeaux qui poussent la logique de la survie jusqu'à la cruauté.

Pour les éloigner du danger de la Deuxième Guerre mondiale, une mère confie ses deux garçons à leur grand-mère qui habite à la campagne. « Nous l'appelons Grand-Mère. Les gens l'appellent la Sorcière. Elle nous appelle *filz de chienne* ». Cette grand-mère persécute les jumeaux parce qu'elle ne les aime pas. Claus et Lucas vont apprendre à s'en sortir à la dure. « Grand-mère nous dit : Filz de chienne. Les gens nous disent : Filz de sorcière! Filz de pute! Quand nous entendons ces mots, notre visage devient rouge, nos oreilles bourdonnent, nos genoux tremblent. Nous ne voulons plus rougir ni trembler, nous voulons nous habituer aux injures, aux mots qui blessent » (Kristof, 1995, p. 24). Les jumeaux font des exercices d'endurcissement pour apprendre à supporter la souffrance. Sans pleurer, ils se giflent l'un l'autre, puis se donnent des coups de poing. Ils se

frappent avec une ceinture en se disant après chaque coup : « Ça ne fait pas mal ». Ils s'entaillent les bras, les cuisses, ils se brûlent les mains, se frappent de plus en plus fort. Ils se crient des méchancetés et se hurlent des bêtises pour devenir insensibles à la souffrance morale. Un jour, ils seront capables de tuer. « Quand il y aura quelque chose à tuer, il faudra nous appeler. C'est nous qui le ferons [...] Non, grand-mère, justement, nous n'aimons pas ça. C'est pour cette raison que nous devons nous y habituer » (p. 56).

La guerre n'épargne pas le petit village hongrois où ils échouent. Tous les habitants en souffrent, certains sombrent dans la folie. Les gens, en temps de guerre, ne se comportent pas comme les gens en temps de paix. Les tabous sont facilement transgressés. « Vous connaissez les Dix Commandements. Les respectez-vous? Non, Monsieur, nous ne les respectons pas. Personne ne les respecte. Il est écrit : "tu ne tueras point" et tout le monde tue. Hélas..., c'est la guerre ».

Les narrateurs de ce grand cahier sont les jumeaux. Ils n'ont pas encore 10 ans, mais ils écrivent à deux mains, en secret. Dans un style enfantin, ils racontent leur apprentissage de la vie. Ils sont initiés, par la porte de derrière, aux événements les plus marquants de l'existence. Ils cherchent à devenir insensibles à la souffrance morale, à la douleur physique, au malheur de l'aliénation sociale. Avec lucidité et naïveté, ils relatent les expériences quotidiennes qui les forcent à s'endurcir, à devenir cruels, à tuer leur père, afin que l'un d'eux puisse échapper à la terreur.

Dans ce récit, toutes les valeurs à la source de l'humanité sont renversées. Quand plus personne ne fait la différence entre vérité et mensonge, on ne peut plus se faire confiance. Le salut repose dans l'aveuglement moral. Sauver sa vie devient plus important que sauver son âme.

Dans ce contexte, les jumeaux s'imposent leurs propres règles morales pour survivre. D'emblée, il n'y a aucune place pour le rêve. La réalité est lourde et grave. Chacun se méfie de tous, et tous profitent de chacun.

Passages controversés

Ce récit se compose d'un enchaînement d'enjeux moraux. L'auteure mise sur des chapitres courts qui rappellent, en les inversant, les valeurs fondamentales de l'existence. La transgression des règles du vivre ensemble opère une certaine décentration du jugement. Pendant la guerre, plus rien n'est pareil. Les hommes ne sont plus les mêmes. Ils tombent dans l'excès. Les différences s'effacent. Les lois humaines et divines ne sont plus respectées. Même Antigone a disparu. Plus personne ne se recueille sur la tombe du frère décédé. On réalise que toutes les valeurs sont à redéfinir. Sont aussi remises en question les premières évidences sur notre humanité. La vie ne fonctionne plus naturellement. La passion de vivre, la bonté, la générosité prennent un tout autre sens.

En plus de l'implacable logique des exercices d'endurcissement des jumeaux qui mènent à la cruauté, quelques autres thèmes délicats auraient pu choquer des lecteurs qui, lors de la polémique en France, ont toutefois avoué ne pas avoir lu le roman.

Bec-de-Lièvre est l'amie des jumeaux. Personne ne l'aime parce que son visage est déformé. Elle libère ses pulsions sexuelles avec un chien : « Le chien revient, renifle plusieurs fois le sexe de Bec-de-Lièvre et se met à le lécher. Le curé l'agresse sexuellement. Les jumeaux le font chanter pour qu'il la laisse tranquille. Avant de quitter le village, une quinzaine d'Allemands violent Bec-de-Lièvre. Elle se dit heureuse parce qu'on ne la refuse pas, elle qui ne s'était jamais sentie désirée ni aimée. »

La mère de Bec-de-Lièvre veut mourir. Elle demande aux jumeaux de la tuer. Ils s'exécutent en faisant brûler la maison et, par la même occasion, son occupante.

Dans l'épisode du bain, la servante du curé fait preuve de liberté sexuelle avec les jumeaux. Elle les tripote et met leur pénis dans sa bouche. Cette scène est présentée comme un moment de grâce pour les jumeaux. On aurait pu entendre, en arrière-fond, les chansons de *La mélodie du bonheur*.

Un officier allemand loge chez la grand-mère. Il demande aux jumeaux de le fouetter et de lui uriner au visage pour son plaisir sexuel. Les jumeaux ne posent pas de questions, ils vivent cette expérience avec froideur. C'est la guerre, les barrières morales sont levées.

Chaque épisode du récit comporte des scènes difficiles, mais marquantes à la fois. On pourrait se demander si le récit est fictif. Cependant, on croit en sa vérité. Une vérité de l'histoire, une vérité en temps de guerre. Nous sommes alors forcés de nous poser la question de Freud dans *Malaise dans la civilisation* : « Le progrès de la civilisation saura-t-il, et dans quelle mesure, dominer les perturbations apportées à la vie en commun par les pulsions humaines d'agression et d'autodestruction ? De ce point de vue, l'époque actuelle mérite peut-être une attention toute particulière. Les hommes d'aujourd'hui ont poussé si loin la maîtrise des forces de la nature qu'avec leur aide, il leur est devenu facile de s'exterminer mutuellement, jusqu'au dernier. Ils le savent bien, et c'est ce qui explique une bonne part de leur agitation présente, de leur malheur et de leur angoisse » (Freud, 1989, p. 69).

Conclusion

Même si le récit est fictif, il demeure crédible. On croit en sa vérité, de telle sorte qu'on se dit que l'histoire des jumeaux est possible. En temps de guerre, lorsque les interdits ne retiennent plus les hommes de leurs pulsions tragiques, réapparaît la cruauté. Lorsque les interdits n'empêchent plus l'expression de la violence, tous les désirs se déploient, même les plus tordus.

Le Grand Cahier est un récit d'apprentissage. La vie est observée du côté sombre, à travers les yeux de deux enfants. C'est aussi un roman initiatique, car il aborde les thèmes qui définissent les limites de la condition humaine. Agota Kristof décrit des réalités que plusieurs personnes aimeraient cacher. Dans un autre très beau roman initiatique, *La vie devant soi* de Romain Gary, le jeune Momo découvre la vie en compagnie de madame Rosa, une prostituée retraitée. Sa mère, elle-même prostituée, l'a abandonné. Momo, tout comme les jumeaux, expérimente la souffrance, la peur, la solitude, en fait, la difficulté de vivre.

Il y a une littérature sanctuaire « à la Walt Disney » qui protège les enfants de la réalité et il y a cette littérature initiatique où l'âme du monde n'est ni toute noire, ni toute blanche. Si nous avons le courage de parler de difficiles réalités de la vie en classe, nous pouvons choisir *Le Grand Cahier*, mais uniquement si nous avons le courage d'en parler ouvertement, humblement, à petit pas, puisqu'on ne peut être initié à ces choses sans prendre son temps.

Références

Freud, S. (1989). *Malaise dans la civilisation*, Paris, France : PUF.

Gary, R. (1975). *La vie devant soi*, Paris, France : Mercure de France.

Kristof, A. (1995). *Le Grand Cahier*, Paris, France : Seuil, collection Points.

Rolland, A. (2008). Le visage étrangement inquiétant de la censure. Dans *Qui a peur de la littérature ado ?* Paris, France : Éditions Thierry Magnier.

Chronique

Insertion professionnelle

Bref regard sur la situation du soutien aux nouveaux enseignants aux États-Unis

Stéphane MARTINEAU
CRIFPE
Université du Québec à Trois-Rivières

Joséphine MUKAMURERA
CRIFPE
Université de Sherbrooke

Introduction

Depuis deux ans, au fil de cette chronique, nous avons abordé différents aspects de l'insertion professionnelle des enseignants. Régulièrement, nous avons fait référence aux études, recherches et expériences américaines. Cette fois, nous avons donc jugé bon de présenter (fort succinctement, il va sans dire) certains aspects de la problématique de l'insertion des enseignants aux États-Unis en nous attardant aux expériences de soutien et à leurs limites actuelles.

Différentes initiatives de soutien aux nouveaux enseignants

On le sait, les États-Unis sont aux prises avec un taux de décrochage des nouveaux enseignants parfois des plus alarmants. Or, devant ce constat, nombre d'expériences, de dispositifs, de pratiques et de programmes ont été mis en place un peu partout afin de pallier les difficultés rencontrées par les débutants. De manière quelque peu schématique, nous présentons ici quelques cas puisés dans certains États américains.

L'Alabama évalue systématiquement les nouveaux enseignants, incluant une évaluation des élèves qui leur sont confiés. De son côté, le Mississippi a développé des modules multimédias pour le soutien en ligne des débutants et pour la formation des mentors. En Géorgie, on a élaboré un programme de formation et de certification pour les mentors, sachant que la qualité du soutien offert aux débutants est vitale pour favoriser la persévérance dans la carrière. En Caroline du Sud, on utilise le portfolio professionnel afin de soutenir, mais aussi d'évaluer



les nouveaux enseignants. Par un programme d'été de trois jours, la Louisiane prépare des équipes de mentors et de formateurs de mentors pour chaque district afin de soutenir les nouveaux enseignants lors de leurs deux ou trois premières années de carrière. D'autres États américains ont également fait d'importants progrès quant au développement de programmes d'insertion qui semblent porter leurs fruits. Toutefois, aux dires de certains, il reste encore beaucoup à faire.

Divers problèmes rencontrés dans le soutien aux débutants en enseignement

La formation des mentors

- De nombreux États ne fournissent aucune assurance sur la qualité des mentors et sur le fait que ceux-ci sont des experts dans leur domaine. De plus, si beaucoup d'États offrent une formation pour les mentors, il semblerait que la qualité de cette formation soit très variable sans compter qu'il arrive trop souvent que, au niveau secondaire, mentors et novices ne soient pas jumelés selon leur discipline de formation.

Les systèmes d'observation

- Dans certains cas, les systèmes d'observation du nouvel enseignant – rappelons que les dispositifs de soutien incluent souvent une évaluation de la performance de l'enseignant débutant – reposent encore sur une grille essentiellement de type comportemental, issue des recherches Process / Product, limitant alors l'observation aux comportements observables et à l'enregistrement de leur fréquence.

Distribution des enseignants selon le niveau socio-économique du milieu

- Peu d'États semblent s'être donné une politique permettant de reconnaître que les nouveaux enseignants ne sont pas uniformément distribués et que la plus grande concentration d'enseignants débutants se situe dans les écoles en milieux défavorisés. En outre, comme ces milieux ont un important taux de roulement de personnel, ils n'ont souvent pas beaucoup d'experts pour agir à titre de mentors.

Charge de travail pour les nouveaux enseignants

- Un grand nombre d'États ignore la question de la réduction de la charge de travail pour les nouveaux enseignants. Sur ce plan, la Caroline du Nord fait exception, car elle stipule que lors des trois premières années d'exercice, les nouveaux enseignants ne devraient pas avoir de tâches extracurriculaires. Par contre, un sondage réalisé par le département de l'instruction publique de l'État de la Caroline du Nord en 2002 a souligné que 94 % des nouveaux enseignants de cet État acceptent tout de même ce type de tâche soit pour répondre aux attentes de la direction ou encore pour obtenir un supplément de salaire.

L'évaluation des dispositifs, pratiques et programmes

- Actuellement, peu d'États américains se sont dotés d'un système d'évaluation complet et fiable pour déterminer quels enseignants débutants reçoivent réellement du soutien et comment celui-ci influence leurs performances, leur rétention et leur satisfaction quant au travail.

Quelques pistes d'action explorées aux États-Unis

Afin d'améliorer la situation de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants aux États-Unis, plusieurs auteurs américains émettent des recommandations. Nous en relevons quelques-unes ici.

Élaborer un consensus entre les acteurs impliqués

- Il devrait y avoir un consensus entre les différentes régions d'un État au sujet des composantes d'un programme d'insertion efficace. Les États devraient également développer des outils pour estimer les coûts d'un tel programme et prévoir comment trouver ces fonds. Il faudrait également tenir compte du grand nombre de débutants assignés à des écoles difficiles.

Développer une culture de la collaboration

- Il serait souhaitable que les différents États agissent en collaboration afin de partager des ressources. Cette collaboration doit aussi s'étendre à l'ensemble des acteurs impliqués : conseils scolaires, universités,

associations enseignantes. Une saine collaboration et une bonne coordination des efforts de chacun favoriseraient un meilleur fonctionnement des différents programmes et dispositifs de soutien aux nouveaux enseignants.

Reconnaître le rôle primordial des mentors et assurer leur formation

- Il est de première importance de former adéquatement les mentors, afin de s'assurer du maximum de qualité de l'accompagnement donné aux nouveaux enseignants. Être un bon mentor n'est pas une compétence innée même lorsqu'on est un bon enseignant d'expérience. Il apparaît aussi nécessaire de mettre en place des mécanismes de reconnaissance du rôle central que jouent les mentors dans l'accompagnement des débutants. Cela pourrait prendre différentes formes : bonus salarial, dégageant d'enseignement, prix, cérémonies d'honneur, etc.

Investir en premier dans les écoles difficiles à doter en personnel (hard-to-staff schools)

- Puisque les débutants commencent souvent dans des écoles réputées difficiles, il serait important que les États fassent de ces écoles une priorité en matière de soutien aux débutants. Des auteurs rappellent que les coûts économiques et sociaux du décrochage des enseignants seront toujours plus élevés que ceux d'un bon programme d'accompagnement.

Évaluer les dispositifs et programmes existants

- Afin de mettre sur pied et de maintenir des programmes d'insertion professionnelle réellement efficaces, les acteurs impliqués – et au premier chef les États – devraient commander des études axées sur l'évaluation des impacts réels de ces programmes. Il s'agirait donc d'évaluer et de comparer l'impact des divers programmes existants pour mieux identifier les composantes réellement bénéfiques. Ces recherches pourraient aussi être l'occasion de recueillir des informations utiles auprès des novices, notamment en ce qui concerne leurs besoins en matière d'insertion.

Conclusion

Cette présentation de la situation du soutien aux nouveaux enseignants aux États-Unis n'a aucune prétention à l'exhaustivité. Néanmoins, et bien que les systèmes d'éducation américains soient assez différents de ce que nous connaissons au Québec, on peut constater une similitude des problématiques. En cela, nombre des recommandations faites par des auteurs aux États-Unis méritent d'être examinées ici, afin d'améliorer la situation des nouveaux enseignants québécois.

Références

Dans le but de ne pas allonger indûment le texte, nous avons volontairement omis de fournir les nombreuses références des écrits recensés. Nous référons donc le lecteur aux travaux du *Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement (LADIPE)* dont une partie des productions se retrouve sur le site du *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)* à l'adresse suivante :

http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?rubrique16

Rencontre avec Haïti

Entretien avec le professeur Edgard Prévilon¹



Thierry KARSENTI
Directeur du CRIFPE
Université de Montréal

Thierry Karsenti : Edgard, comment vas-tu? Comment va ta famille? Comment vont les gens à Haïti?

Edgard Prévilon : Je suis indemne physiquement, ainsi que les membres de ma famille, mais je ne me porte pas bien. Deux semaines après le passage du séisme, la détresse ambiante est encore très forte. Au-delà des pertes en vies humaines franchissant le cap des cent cinquante mille, le nombre de familles sans maison, retrouvées dans les rues ou dans des abris publics improvisés, dépourvus d'accès à l'eau potable et de desserte sanitaire, dépasse la barre des cent-mille. La fourniture de soins aux blessés demeure fortement problématique, car les structures sanitaires locales, de capacité déjà faible, ont été détruites ou endommagées... en plus d'être maintenant largement débordées. Le retour aux études des étudiants et des enfants fortement traumatisés, orphelins dans certains cas, représente un défi majeur. De 60 à 80 % des établissements d'enseignement universitaire sont détruits, 5 000 à 8 000 écoles seraient touchées et plus d'un million et demi d'enfants semblent affectés par cette catastrophe.

En réponse à cet horrible cataclysme, la solidarité internationale s'est révélée très agissante. Le pays a en effet reçu appui de pays de tous les continents, les pays de la région Caraïbe, les pays nord-américains dont le Canada s'étant fait particulièrement remarquer, mais aussi les pays européens qui ont aidé. Des progrès importants sont maintenant enregistrés dans la prise en charge des communautés victimes du passage du séisme. Il

1 Edgard Prévilon est Chargé de Mission auprès du Recteur de l'Université Quisqueya, Ancien Vice-recteur aux Affaires Académiques de cette université, il est aussi responsable de la formation des enseignants.

n'empêche que le mal-être des Haïtiens est à son niveau le plus élevé depuis plusieurs années. En fait, l'appétit des jeunes pour l'ailleurs atteint son paroxysme. Les chiffres de migration interne et externe enregistrent un gonflement considérable.

Comment se portent ton université et ta faculté des sciences de l'éducation?

Les nouvelles sont franchement mauvaises pour l'Université Quisqueya qui abrite une faculté des sciences de l'éducation dont la clientèle tourne autour de 250 étudiants. Le nouveau campus de l'Université Quisqueya, sur les hauteurs de Turgeau (quartier localisé dans le sud-est de Port-au-Prince), avec trois grands bâtiments rappelant la somptuosité des enceintes universitaires nord-américaines, est maintenant complètement à terre... et sous les débris, de nombreux collègues et amis resteront à jamais prisonniers.

Quels sont les défis émergents pour la formation des enseignants à Haïti?

La réfection des infrastructures physiques est le premier défi posé au milieu de la formation des enseignants. La majorité des établissements haïtiens de formation se sont, en effet, effondrés suite au passage du dernier séisme. Plus de 2 000 étudiants-maîtres seraient à la quête d'un établissement pour poursuivre leurs études. Toutefois, il conviendrait de noter que cette réfection des installations ne pourra pas se faire à l'identique. Le respect des normes internationales pour l'érection des installations éducatives s'impose désormais comme un « must » pour les bâtiments définitifs. Dans un souci de continuité, le recours aux normes minimales pour l'environnement physique d'apprentissage en période de crise pourrait être envisagé d'ici plusieurs mois.

Le second défi au sous-secteur de la formation des enseignants est la reconstitution du personnel formateur. Outre des départs, comme je te l'ai déjà dit, des centaines, voire des milliers de décès ont été enregistrés parmi les formateurs lors du passage du séisme. Selon les premiers bilans sur le secteur éducatif, plus d'un millier de formateurs d'enseignants auraient été tués. Le nombre de formateurs rendus indisponibles pour invalidité n'est pas connu, mais il n'est pas à négliger dans une évaluation sérieuse. Sur ce registre, les institutions locales de formation de formateurs ont donc l'obligation

d'adresser ce déficit pour leur propre fonctionnement. D'un autre côté, elles doivent pouvoir contribuer aux efforts (à déployer) d'ajustement de l'offre d'enseignants pour le système éducatif haïtien, particulièrement pour les niveaux fondamental et secondaire. À ce stade, des programmes spéciaux de formation d'étudiants-maîtres en fin de semaine pourraient être envisagés pour permettre de combler cette insuffisance. Mais il m'est réellement difficile d'en dire plus, si peu de temps après la catastrophe qui nous a frappés.

Pour ce qui est du niveau universitaire, d'autres formules sont à contempler en considérant naturellement les possibilités qui pourraient être offertes à travers, notamment, l'Agence universitaire de la francophonie, voire même avec les opportunités de coopération avec des institutions régionales, nord-américaines comme ton Centre de recherche ou ton université, voire même européennes.

Enfin, au rang des défis immédiats à relever, à notre avis, la faible motivation des formateurs d'enseignants dans un tel contexte de crise est à mentionner. Les formateurs sont faits de chair et de sang et sortent très affectés de ces événements. Plusieurs l'étaient déjà avant, mais là, c'est immense. Ils ont perdu un fils ou fille, des parents et (ou) des amis et doivent procurer des soins sanitaires à un proche. Ils se retrouvent dépourvus de leur maison ou des moyens à contracter un nouvel emplacement. L'érosion du moral des formateurs est un problème réel qu'il convient d'adresser. Les besoins de base sont tellement présents dans notre quotidien qu'il est difficile de penser à la formation pour l'instant.

Je pense que la continuité des services au niveau des institutions de formation de formateurs dépendra des réponses apportées aux défis évoqués plus haut.

Quels sont les défis à venir?

La référence au nombre élevé de victimes enregistrées lors du passage du séisme, à l'ampleur des dommages causés par cette catastrophe, soulève automatiquement la question de l'anarchie des constructions, qui, elle-même, renvoie à une problématique plus sérieuse qui est celle de l'entrée de cette société haïtienne dans la modernité. C'est, du moins, la compréhension de plusieurs de mes collègues et moi-même qui sommes préoccupés de rechercher les causes profondes de ce qui vient d'arriver

en Haïti et d'y apporter les réponses appropriées. Partant de cette compréhension, l'effort de reconstruction ne devra pas porter uniquement sur la réfection des infrastructures physiques endommagées ou détruites; l'investissement dans l'immatériel (nouveau modèle de gouvernance, nouveau projet de société, promotion de nouvelles valeurs...) sera forcément élevé.

Dans ce contexte, la rénovation de l'école en appui à cette quête d'une société moins inégalitaire, fondée sur le droit, plus ouverte sur la science et la technique, voire sur les technologies de l'information et de la communication constitue un enjeu important. Les institutions de formations de formateurs qui n'ont plus à répondre à un déficit numérique doivent s'ajuster. Ce qui leur est désormais demandé est un véritable saut qualitatif s'ils souhaitent rester en phase avec les préoccupations émergentes et préserver leur pertinence institutionnelle.

Ton Centre pourrait accompagner les institutions haïtiennes de formation de formateurs dans cet effort de réingénierie institutionnelle à engager. Le grand enjeu pour ces institutions est de faire une contribution effective à l'émergence d'une Haïti nouvelle et d'un Haïtien nouveau.

Merci de ce bref témoignage Edgard. Bon courage pour la suite. Au plaisir de te revoir à Port-au-Prince très bientôt.

Il est possible de communiquer avec le professeur Edgard Prévilon par courriel à l'adresse suivante : edprevilon@yahoo.fr

Entretien avec M. Delille Antoine¹



Etzer FRANCE

CRIFPE

Doctorant à l'Université de Montréal

M. Antoine, comment allez-vous? Comment avez-vous vécu cette catastrophe?

Au moment du tremblement de terre, le 12 janvier à 16 h 53, j'étais en réunion avec une éducatrice, Marie Cécile Dumontier, au sujet de la mise en œuvre du Projet éducatif catholique, un projet dont l'élaboration a duré près de dix ans.

Tout à coup, tout s'est mis à trembler très violemment et je crois que l'immeuble s'est écroulé en l'espace d'une dizaine de secondes, dans un bruit infernal. Je me suis retrouvé sous la table avec une jambe pliée, coincée sous une chaise, avec le cadavre de Marie Cécile sur moi. Je l'ai appelée, je l'ai secouée, pas de réponse; je me suis alors rendu compte qu'une dalle de béton lui avait coupé le cou, dont il ne restait qu'un filet. J'ai crié, sans résultat; j'ai essayé de téléphoner, parce que j'avais mon cellulaire, mais le réseau ne fonctionnait pas; j'ai alors réalisé que j'allais passer au moins la nuit dans cette situation et j'ai fermé le téléphone pour économiser le peu de pile qui me restait. Je l'ai rallumé le lendemain matin vers 10 h, et j'ai tout de suite reçu un appel; j'ai alors indiqué exactement l'endroit où je me trouvais. Des proches, ainsi que des employés de la CEEC, sont arrivés vers 11 h 30 avec des outils; ils ont réussi à tailler un passage dans l'amas de béton, juste assez grand pour que je puisse passer. J'ai pu sortir vers 12 h 30.

1 M. Delille Antoine est directeur général de la Commission épiscopale pour l'éducation catholique (CEEC).

J'avais complètement perdu le contrôle de mon pied droit, mais tous les hôpitaux étaient débordés. Ce n'est que le 15 janvier qu'on a pu me faire une radiographie pour constater que j'avais le fémur cassé à la hauteur de la hanche, mais aucun bloc opératoire n'était disponible. Bref, après maintes péripéties, j'ai finalement pu être évacué vers Montréal où j'ai été opéré le 20 janvier à l'Hôpital général; je suis en réadaptation à l'Hôpital Marie Clarac. En passant, je voudrais remercier les forces canadiennes pour l'excellent service dont j'ai bénéficié au cours de mon évacuation.

Je voudrais aussi profiter de cette entrevue pour rendre un hommage spécial à Marie Cécile Dumontier. C'est une Française qui travaillait en Haïti depuis la fin des années 70. Elle a dirigé le bureau diocésain d'éducation du nord pendant plusieurs années. L'une de ses belles réalisations est une école de formation de directeurs d'écoles en cours d'emploi. Quelque chose d'important qui me lie à elle : nous avons été et nous sommes d'abord des instituteurs, avant d'être des spécialistes ou des gestionnaires de l'éducation. Cela change complètement l'approche, cela nous a permis de développer une culture de la réussite, une capacité de porter une attention particulière à chaque individu. Son cadavre était déjà raide, on n'a pas pu le sortir tout de suite des décombres, et cela m'a fait très mal; trois équipes de sauveteurs, une italienne et deux françaises, ont essayé depuis, mais sans succès.

Comment se porte la Commission épiscopale pour l'éducation catholique (CEEC)?

La CEEC a un bureau central à Port-au-Prince et dix bureaux diocésains (régionaux). Le bureau central s'est effondré et une employée a été blessée, mais on s'est rapidement réorganisé. Le personnel a pu récupérer une partie des équipements et des dossiers. Excepté peut-être les bureaux de Port-au-Prince et de Jacmel, les autres n'ont pas été touchés, donc la structure est bien en place.

En ce qui concerne les activités, la CEEC a deux poumons. Le premier, ce sont les projets d'appui à l'éducation qu'elle exécute : projets de construction et de réhabilitation d'écoles, de formation d'enseignants et d'autres agents éducatifs, de supervision scolaire, de production de manuels, de mobiliers, de matériels scolaires, etc. Disons qu'il manque un peu d'air à ce poumon maintenant, beaucoup d'écoles ne voient pas encore comment elles vont ouvrir leurs portes. L'autre poumon, ce sont des activités génératrices de revenus, qui servent à contribuer un peu au financement des projets : nous avons une imprimerie, un atelier de menuiserie, un service d'achat et vente de matériel scolaire et même un verger de manguiers! Ces services continuent de fonctionner; au moment du séisme, nous avions 3000 chaises pour le préscolaire, en stock à notre atelier, elles ont fortement été secouées, mais sans grand dommage.

Il faut dire que la CEEC a déjà connu bien d'autres catastrophes. Par exemple, nous disposions d'un centre de formation d'enseignants capable d'héberger 250 stagiaires; il a été complètement rasé dans les turbulences qui ont suivi le départ du président Jean Bertrand Aristide en 2004. Nous avons les moyens d'acquérir un terrain et de le clôturer en vue de l'érection d'un nouveau centre, ce sera probablement l'une de nos priorités dans la situation actuelle.

Quels sont les défis émergents pour les écoles, catholiques et autres?

Je voudrais parler de deux catégories d'écoles. Tout d'abord, dans les régions frappées par le séisme, les bâtiments de plusieurs écoles ont subi de lourds dommages, certains se sont complètement effondrés, surtout les grands collèges de plus de deux étages et leurs cours ont été transformés en camps de réfugiés. Elles ne pourront probablement pas recommencer à fonctionner cette année et l'effort de reconstruction sera énorme. Cependant, il ne faut pas oublier les écoles défavorisées (et elles sont très nombreuses!) qui se trouvent surtout à la campagne, un peu partout dans le pays; beaucoup n'ont peut-être pas directement souffert du tremblement de terre, mais elles étaient déjà en situation d'extrême urgence : manque de mobilier, de matériels, personnel non qualifié, locaux inadéquats, etc. Certaines ne mériteraient même pas d'être appelées écoles et cela me fend le cœur de voir des enfants s'évertuer à aller à l'école

pendant des années, sans même pouvoir être correctement alphabétisés. L'un des mandats que le CEEC s'est donnés est de travailler à rendre ces écoles plus écoles et si maintenant nous parlons de reconstruction, il faudra toujours maintenir ce défi comme prioritaire.

Et pour la formation des enseignants?

La formation des enseignants était déjà une urgence, elle l'est maintenant encore plus. La CEEC avait adopté comme stratégie de former d'abord les corps d'encadrement. C'est ainsi que de 1996 à 2000, elle a formé 190 superviseurs et plus de 600 directeurs d'écoles. Par la suite, elle a commencé à former des enseignants, selon le programme-cadre du ministère de l'Éducation. Cependant, depuis 2001, nous avons commencé à observer un ralentissement dans le financement.

En fait, les projets de formation d'enseignants sont, la plupart du temps, financés par l'aide internationale. Depuis quelque temps, on observe une tendance inquiétante; certaines agences confient à des firmes étrangères la conception et l'exécution de projets d'éducation qu'ils financent en Haïti. Cela contribue fortement à affaiblir les organisations locales, d'autant plus que l'une des pratiques de ces firmes consiste à s'accaparer des techniciens locaux (même ceux du ministère de l'Éducation, placés en principe pour assurer le suivi et l'évaluation de ces projets). Pour moi, c'est comme si quelqu'un entrait dans ma cuisine pour me dicter comment faire à manger et même pour le faire à ma place. L'éducation fait partie de la cuisine interne du pays, il faut que nous ayons notre mot à dire dans l'éducation de nos enfants, il faut que nos compétences et nos capacités soient mises à profit. Je pense par exemple à une organisation comme la Fondation haïtienne de l'enseignement privé (FONHEP) qui connaît aujourd'hui pas mal de difficultés. Cette organisation avait été fondée par différents secteurs de l'éducation, regroupant plus de la moitié des écoles fondamentales du pays. Au fil des ans, elle a pu acquérir une expérience, un savoir-faire et une structure solides dans l'exécution de projets bilatéraux d'éducation, de formation d'agents éducatifs, de formation à distance. Dans le cadre de la reconstruction, dont on parle beaucoup maintenant, ce problème de coopération va sûrement se poser et il faudra trouver un moyen de le résoudre.

Comment envisagez-vous l'avenir?

J'ai une bonne nouvelle : aujourd'hui, 12 février, j'ai pu lever un peu le pied droit. Cela veut dire que je pourrai marcher. Même si une fracture à la hanche demande des mois de réadaptation, je brûle d'envie de retourner en Haïti, de recommencer à travailler; je ne peux vraiment pas m'en sevrer.

De même, je suis réellement émerveillé du fait que le bureau central de la CEEC soit déjà sur pied. C'est un signe de grande vitalité. La CEEC est donc prête, particulièrement avec sa formidable équipe de formateurs de formateurs.

Tout cela pour vous dire que j'ai une très grande confiance en la volonté, en la capacité des Haïtiens de se remettre sur pied et de s'en sortir. Nous avons foi en l'avenir, foi en la vie. Je me rappelle qu'un professeur de l'Université Laval avait préparé un projet de formation de 40 000 enseignants, qui aurait coûté 40 millions de dollars américains, donc juste un millier de dollars par enseignant. Il y a donc des avenues à explorer, du pain sur la planche; il s'agit de nous retrousser les manches.

Favorisons les liens
entre la recherche et le milieu scolaire

L'Association québécoise des enseignantes
et des enseignants du primaire
(AQEP) est fière de s'associer au Centre
de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante
(CRIFPE)

 
www.crifpe.ca <http://aqep.org>

Les chercheurs du CRIFPE à lire dans *Vivre le Primaire*

Le CRIFPE s'est récemment associé à l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP). Grâce à ce partenariat, il sera dorénavant possible à des chercheurs du CRIFPE de publier des articles au sein d'une section spécialement conçue à cet effet dans *Vivre le Primaire*, le magazine officiel de l'AQEP. Cette revue étant destinée principalement aux professionnels de l'enseignement primaire, elle constitue un moyen privilégié de diffusion de la recherche vers les milieux de pratique.

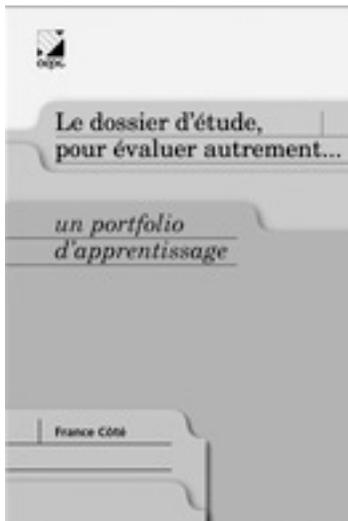
Si vous êtes membre du CRIFPE et êtes intéressé à y publier, veuillez contacter Sophie Goyer (sophie.goyer@umontreal.ca).

Pour devenir membre de l'AQEP et recevoir gratuitement la revue *Vivre le primaire*, consultez le site <http://www.aqep.org/>.

Livres

Côté, F. (2009). *Le dossier d'étude, pour évaluer autrement... un portfolio d'apprentissage*. Les cahiers de l'AQPC. Montréal, QC : Chenelière Éducation. 105 pages

Raymond Robert TREMBLAY
Directeur des études et des communications
Cégep Marie-Victorin



Cette courte monographie est un excellent ouvrage qui, malgré sa relative concision, apporte beaucoup tant sur le plan pédagogique que pour son apport didactique. Sa superbe mise en pages surprend de prime abord : c'est un très beau travail d'édition. De plus, il comporte 35 pages de travaux d'élèves pour nous inspirer. C'est un ouvrage très coloré, au propre comme au figuré. Il comporte un aspect ludique qui invite les professeurs comme les étudiants à inventer.

À notre avis, les premières pages de l'ouvrage contiennent le meilleur résumé de l'approche par compétences et du rapport entre connaissances et compétences qu'il nous ait été donné à lire. Ceux-ci sont présentés selon une vision équilibrée et pragmatique d'où l'esprit critique et le jugement professionnel ne sont pas absents. On sent que la théoricienne s'appuie sur une expérience d'enseignement solide. Sa base documentaire est excellente, mais elle préconise une approche pédagogique simple, complète, innovatrice et adaptée à divers types d'apprentissage.

France Côté, enseignante au cégep Marie-Victorin, soutient une approche pédagogique concrète qui sait faire la part des choses entre théorie et pratique et entre connaissances et compétences. Elle clarifie le rapport complexe entre évaluation continue et apprentissage. Elle montre aussi comment cet apprentissage des compétences est en perpétuelle évolution. Pour illustrer son propos, et comme proposition aux étudiants, elle fait une utilisation efficace et imaginative des cartes mentales, comme moyen pour illustrer leur compréhension, certes, mais aussi comme moyen de découverte et d'apprentissage. Elle manifeste une grande sensibilité aux styles cognitifs en invitant les étudiants à appliquer une méthode

d'autodécouverte. Cet ouvrage est truffé d'exemples pratiques tirés de sa vaste expérience en Techniques de réadaptation physique.

France Côté met en action l'approche par compétences. Elle présente une diversité d'activités en lien avec les concepts-clés de cette approche de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle tient toujours compte des connaissances préalables des étudiants. L'ouvrage explique et utilise très bien les types de connaissances pour mettre en mouvement les mécanismes cognitifs des étudiants à divers niveaux tant pour les connaissances déclaratives, procédurales que conditionnelles.

Elle revient sur la notion d'*apprendre à apprendre* et la définit comme un ensemble de gestes mentaux à poser de façon habituelle. Elle propose donc un véritable entraînement pour l'esprit des étudiants qui peuvent lier leurs efforts à des résultats concrets. Son analyse va au-delà du dossier d'étude et embrasse toute une pédagogie.

Les habiletés transversales sont bien définies et mises en œuvre par des procédures de transfert explicite. Son approche du dossier d'étude comme portfolio d'apprentissage permet d'accompagner les étudiants et de les outiller, afin de développer leur autonomie. Il ne faudrait pas penser que ceux-ci, bien que disposant d'une grande liberté, sont laissés à eux-mêmes; au contraire, sa proposition suppose un encadrement structuré de l'apprentissage. En ce sens, elle nous permet de viser la réussite du plus grand nombre, mais en nous adaptant au style de chacun, sans jamais compromettre la qualité et l'authenticité des apprentissages. De plus, son approche permet de mobiliser les étudiants qui deviennent ainsi les principaux agents de leurs progrès.

Le ton de l'ouvrage est rafraîchissant, engagé et personnel. La passion de l'auteure est perceptible et on peut dire qu'elle ne manque pas d'un humour subtil. Sa lecture est agréable et instructive, ce qui fait de cet ouvrage un outil pédagogique unique.

De plus, l'auteure propose une vision éclairante de l'évaluation adaptée aux approches pédagogiques contemporaines, incluant un aspect d'auto-évaluation qui distingue clairement :

1. les connaissances acquises qui peuvent être validées par l'étudiant lui-même et;
2. les connaissances procédurales et conditionnelles, où l'étudiant doit être validé par l'enseignant.

Dans cette conception de l'évaluation, l'évaluation formative devient un « geste naturel » et bien intégré au processus d'interaction avec l'enseignant. L'évaluation sommative y est présentée comme une évaluation certificative, à la fois globale et ayant des critères. Dans ce contexte, le dossier d'apprentissage est combiné au final avec une tâche authentique et un examen. Ce premier « cahier de l'AQPC » propose donc une démarche d'évaluation du dossier d'étude. Malgré tout, sa conception de l'évaluation laisse place à l'expression personnelle des étudiants : à leurs valeurs et opinions, mais aussi à leurs talents particuliers.

En conclusion, cet ouvrage repose sur l'importance du travail assidu et d'une bonne dose de créativité. Il propose un modèle exportable en formation générale ou au secteur préuniversitaire. Madame Côté voit néanmoins les limites de son travail et ouvre la porte à un dossier d'étudiant électronique.

Il faut féliciter l'AQPC et Chenelière Éducation pour avoir mis en valeur la contribution unique de France Côté qui, après avoir régulièrement offert des ateliers et des conférences à ce sujet, continuera certainement à éclairer les praticiens de l'approche par compétences au collégial avec cette proposition concrète et inventive qui saura plaire aux étudiants sans concéder l'objectif d'un apprentissage rigoureux.

Vient de paraître

Roy, G.-R. (2009). Le verbe en contexte : une voie alliant le simple et le complexe. Dans C. Delcourt et M. Hug (dir.), *Mélanges offerts à Charles Muller pour son centième anniversaire* (p. 359-394). Paris, France : Conseil international de la langue française.

MÉLANGES OFFERTS À CHARLES MULLER

POUR SON CENTIÈME ANNIVERSAIRE
(22 SEPTEMBRE 2009)

Textes réunis par Christian DELCOURT et Marc HUG

CONSEIL INTERNATIONAL DE LA LANGUE FRANÇAISE
(avec le concours de l'Université de Strasbourg)
Paris
2009

Le texte, qui situe le verbe dans le cadre de l'approche donneur-receveur (gestion des accords intragroupes et intergroupes), propose une compréhension intégrée des connaissances grammaticales. Un rappel de définitions du verbe qui ont marqué l'enseignement depuis cent ans débouche sur une présentation succincte de ses caractéristiques (sémantiques, morphologiques, morphosyntaxiques et syntaxiques), relatives au rôle clé qu'il joue dans la phrase. Suivent quatre principes qui permettent de conforter la réflexion grammaticale tant des élèves que des enseignants ou des chercheurs et qui sous-tendent la description des « visages » du verbe en contexte. Celle-ci constitue l'apport essentiel de cette réflexion dans laquelle sont clarifiés le statut et les rôles des auxiliaires ou des semi-auxiliaires (auxi-verbos et coverbos) devant le participe « passé » ou l'infinitif. Disposés du simple au complexe dans un tableau synthèse, de nombreux exemples incluant l'ensemble des accords intergroupes donnent une représentation unifiante et progressive du système grammatical français. Ceux et celles qui s'intéressent au renouvellement des connaissances et à la clarification des concepts y découvriront également pourquoi, en français, contrairement au savoir grammatical transmis depuis des siècles, le participe passé n'existe pas vraiment.

Note – Le texte est accessible, ou le sera prochainement, sur le site du Conseil international de la langue française : www.cilf.fr ou www.cilf.org.

Nous invitons tous les lecteurs du bulletin *Formation et profession* à visiter le site du Centre à l'adresse **www.crifpe.ca**

Les membres du CRIFPE

Vous pouvez en tout temps consulter les bulletins *Formation et profession* en vous rendant sur le site du CRIFPE

Chercheurs réguliers

www.crifpe.ca/formationetprofession

Anadon, Marta Élis UQAC
Bédard, Johanne U Sherbrooke
Borges, Cecilia U Montréal
Brassard, André U Montréal
Cardin, Jean-François U Laval
Chartrand, Suzanne-G. U Laval
Correa Molina, Enrique U Sherbrooke
Deaudelin, Colette U Sherbrooke
Dembélé, Martial U Montréal
Desbiens, Jean-François U Sherbrooke
Desrosiers, Pauline U Laval
Éthier, Marc-André U Montréal
Falardeau, Érick U Laval

Gauthier, Clermont U Laval
Gervais, Colette U Montréal
Gohier, Christiane UQAM
Hasni, Abdelkrim U Sherbrooke
Jeffrey, Denis U Laval
Kalubi, Jean-Claude U Sherbrooke
Karsenti, Thierry U Montréal
Larivée, Serge U Montréal
Larose, François U Sherbrooke
Lebrun, Johanne U Sherbrooke
Legault, Frédéric UQAM
Legendre, Marie-Françoise U Laval
Lenoir, Yves U Sherbrooke

Lessard, Claude U Montréal
Loiola, Francisco U Montréal
Malo, Annie U Montréal
Martin, Daniel UQAT
Martineau, Stéphane UQTR
Marzouk, Abdellah UQAR
Maubant, Philippe U Sherbrooke
Mercier, Julien UQAM
Mottet, Martine U Laval
Mujawamariya, Donatille U Ottawa
Mukamurera, Joséphine U Sherbrooke
Pelletier, Guy U Sherbrooke
Potvin, Patrice UQAM

Portelance, Liliane UQTR
Proulx, Jean-Pierre U Montréal
Raby, Carole UQAM
Riopel, Martin UQAM
Savoie-Zajc, Lorraine UQO
Simard, Denis U Laval
Solar, Claudie U Montréal
Spallanzani, Carlo U Sherbrooke
St-Jacques, Diane U Montréal
Tardif, Maurice U Montréal

Chercheurs associés

Archambault, Hélène U Alberta
Beaudoin, Huguette U Laurentienne
Bélanger, Jean-Denis U Laval
Biron, Diane U Sherbrooke
Bissonnette, Steve UQO
Boivin, Marie-Claude U Montréal
Bouchamma, Yamina U Laval
Boudreau, Pierre U Ottawa
Bourque, Jimmy U Moncton
Boutet, Marc U Sherbrooke
Brodeur, Monique UQAM
Carignan, Isabelle U Sherbrooke

Carignan, Nicole UQAM
Charland, Patrick UQAM
Cividini, Monica UQAC
Crespo, Manuel U Montréal
David, Robert U Montréal
Desjardins, Julie U Sherbrooke
Dezutter, Olivier U Sherbrooke
Gagnon, Mathieu UQAC
Gérin-Lajoie, Diane OISE-U Toronto
Grenon, Vincent U Sherbrooke
Guérette, Charlotte U Laval
Guilbert, Louise U Laval

Guillemette, François UQTR
Hébert, Manon U Montréal
Hrimech, Mohamed U Montréal
Kaszap, Margot U Laval
Lacourse, France U Sherbrooke
Lataille-Démoré, Diane U Laurentienne
Laurier, Michel U Montréal
Lefrançois, David UQO
Lepage, Michel U Montréal
LeVasseur, Louis U Laval
Moldoveanu, Mirela U Sherbrooke
Montgomery, Cameron U Ottawa

Peters, Martine UQO
Poellhuber, Bruno U Montréal
Presseau, Annie UQTR
Richard, Mario UQAM
Samson, Ghislain UQTR
Sasseville, Bastien UQAR
Saussez, Frédéric U Sherbrooke
Terrisse, Bernard UQAM
Turcotte, Sylvain U Sherbrooke
Voyer, Brigitte UQAM
Zourhial, Ahmed UQAC