

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

par

Karl Bouchard

Bachelier en psychologie (B.A.)

Bachelier en enseignement de la géographie (B.Sc.)

Bachelier en géographie et en aménagement (B.Sc.)

**Étude de pratiques pédagogiques d'enseignants du collégial:
une analyse réflexive accompagnée**

Avril 1999



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

«Pour que l'enseignant devienne un professionnel conscientisé et réfléchi, il faut lui proposer un modèle de formation qui développe ses capacités d'analyse, de diagnostic, de prise de décisions, d'adaptation, son autonomie, un système de formation avec un itinéraire personnalisé.»

(A. de Peretti, 1991, dans Altet, 1994, p. 250)

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement mon directeur de recherche, monsieur Renaud Gagnon, Ph.D., professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi pour m'avoir fait confiance dans la réalisation de cette recherche et aussi pour avoir été souple et compréhensif dans son encadrement pédagogique.

J'aimerais également remercier mon codirecteur, monsieur Samuel Amégan, Ph.D., professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi pour ses conseils et aussi pour son attitude positive vis-à-vis mon travail de recherche et envers ma personne.

Je ne voudrais surtout pas oublier de remercier les principaux acteurs de cette recherche, les enseignants concernés dans cette étude (enseignants de géographie, de sociologie, de psychologie et d'économie) qui ont su être d'excellents collaborateurs. Malgré leur occupation professionnelle chargée, ils ont été très généreux de leur temps. Un gros merci aussi au coordonnateur du Département des sciences humaines, au Directeur des services à l'enseignement et à un conseiller pédagogique qui sera se reconnaître, je l'espère. Sans la collabora-

tion, la confiance et l'ouverture d'esprit de tout ce monde, ce travail de recherche n'aurait jamais pu voir le jour.

Un merci tout spécial à monsieur Camil Girard (doctorat de 3^e cycle), professeur et chercheur en histoire à l'Université du Québec à Chicoutimi et à l'INRS, qui est devenu, au fil des années, un mentor dans ma vie.

Finalement, je désirerais également remercier mes proches amis pour leur encouragement à la réalisation de ce travail et particulièrement ma mère Gyslaine Harvey pour son grand soutien psychologique. Merci à vous tous pour m'avoir écouté, encouragé et valorisé.

NOTE DU CHERCHEUR

Ce travail de recherche fait état de certaines pratiques pédagogiques d'enseignants d'un cégep de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean. Il veut renseigner sur une réalité vécue dans un collège d'enseignement général et professionnel (cégep), mais il ne peut pas être nécessairement généralisé à l'ensemble des cégeps du Québec. En dépit de cette réalité, nous croyons que notre travail de recherche trace un portrait de différentes pratiques pédagogiques susceptibles d'être rencontrées dans les institutions d'enseignement collégial du Québec.

Nous tenons à faire remarquer au lecteur que, pour des raisons d'anonymat, le nom de l'institution et des enseignants ayant participé à notre étude ne seront pas divulgués. Les enseignants sont identifiés en fonction de leur discipline d'enseignement: géographie, sociologie, psychologie et économie.

Enfin, nous devons également indiquer au lecteur la nécessité de se référer aux annexes au cours de la lecture de ce document, afin de bien comprendre les résultats de recherche et la démarche poursuivie.

RÉSUMÉ

Cette étude constitue une démarche d'analyse réflexive de certaines pratiques pédagogiques d'enseignants de l'ordre collégial. Nous expérimentons, avec quatre enseignants de ce secteur, une démarche d'analyse de leur pratique professionnelle à partir de divers outils pédagogiques.

En utilisant principalement l'approche par compétences de Gagnon *et al.* (1993) puis celle de Champagne et Miller (1983) et l'accompagnement d'un chercheur, nous essayons de voir s'il est possible de permettre aux enseignants de notre étude d'enrichir et d'approfondir leur réflexion sur l'aspect pédagogique de leur profession.

La recension des écrits permet de faire ressortir différents thèmes nous éclairant sur divers aspects de la profession enseignante au collégial ainsi que de la pédagogie de ce milieu d'enseignement.

Le troisième chapitre analyse les données obtenues à partir des divers outils pédagogiques que nous avons utilisés auprès de chacun des enseignants. Le quatrième chapitre nous permet de dresser une synthèse de ces mêmes données, d'y établir des liens avec notre cadre théorique et nos questions de recherche.

Nous concluons en indiquant que les résultats obtenus à partir des quatre études de cas démontrent que chacun des enseignants de notre étude a pu enrichir et approfondir sa réflexion sur l'aspect pédagogique de sa profession en prenant conscience, d'une part, de certaines de ses pratiques pédagogiques et d'autre part, en travaillant et en améliorant un certain nombre d'entre elles.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
NOTE DU CHERCHEUR.....	v
RÉSUMÉ	vi
TABLE DES MATIÈRES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
CADRE DE RÉFÉRENCE	5
1.1 Problématique.....	6
1.2 Buts et importance de l'étude.....	14
1.3 Questions de recherche	18
1.4 Méthodologie.....	22
1.4.1 Type de recherche et limite de l'étude.....	22
1.4.2 Sujets à l'étude	26
1.4.3 Instruments de cueillette de données.....	27
1.4.4 Plan de réalisation de la recherche	31
1.4.5 Plan de traitement et d'analyse de données.....	32
CHAPITRE II	
RECENSION DES ÉCRITS	38
2.1 La profession d'enseignant: identité et caractéristiques.....	39
2.2 Le professionnel de l'enseignement au collégial: définitions et compétences professionnelles.....	44
2.3 La formation pédagogique des maîtres au collégial: quelques axes de développement.....	54
2.4 Le programme de perfectionnement des maîtres au collégial: C.P.E.C./PERFORMA	66
2.5 Vers une intégration des compétences de la profession enseignante: l'approche par compétences	70

2.5.1 L'approche par compétences dans les programmes d'enseignement au cégep	70
2.5.2 L'approche par compétences élaborée par Gagnon <i>et al.</i> (1993) dans les stages de formation à l'enseignement préscolaire-primaire	77
 CHAPITRE III	
PRÉSENTATION DES DONNÉES: LECTURE VERTICALE	82
3.1 Description générale de l'institution scolaire étudiée	85
3.2 Classification des données	85
3.3 Contenu et organisation des dossiers	93
3.4 Lecture verticale des données: étude de quatre cas	95
3.4.1 Enseignant de géographie	99
3.4.2 Enseignant de sociologie	112
3.4.3 Enseignant de psychologie	126
3.4.4 Enseignant d'économie	140
 CHAPITRE IV	
ANALYSE DES DONNÉES: LECTURE HORIZONTALE	159
4.1 Lecture horizontale	160
4.1.1 Points convergents et divergents	161
4.1.2 Synthèse de la lecture horizontale	171
4.2 Confrontation des données de terrain et des données théoriques en lien avec les questions de recherche	178
 CONCLUSION	187
BIBLIOGRAPHIE	198
 ANNEXE 1	
Grilles d'observation des compétences pédagogiques	207
 ANNEXE 2	
Auto-évaluation de compétences pédagogiques des enseignants à partir de la grille des compétences pédagogiques de Champagne et Miller (1983)	214
 ANNEXE 3	
Horaire des enseignements et sujets des leçons enseignées	217
 ANNEXE 4	
Questionnaire de l'entrevue semi-dirigée administré auprès des quatre enseignants	219

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1	Contenu et organisation des dossiers.....	89
2	Résultats de la lecture verticale	155
3	Résultats-synthèses de la lecture horizontale.....	174

LISTE DES FIGURES

Figure

1	Schéma de la cueillette de données réalisée auprès de chacun des enseignants	33
2	Schéma de l'entrevue par thèmes	35
3	Classification des données et cheminement de l'analyse.....	86
4	Modèle d'exploration pédagogique du Service de pédagogie universitaire de l'Université Laval.....	96

INTRODUCTION

Depuis le début des années soixante, diverses publications et recherches font état des changements à opérer en éducation: l'enseignement collégial n'y fait pas exception. Plus encore, le milieu de l'éducation a été appelé plus que jamais, ces deux dernières décennies, à s'adapter, à changer, à innover en raison des bouleversements sociaux, économiques et technologiques.

Parmi les divers ordres d'enseignement, l'ordre collégial s'est vu questionné sérieusement depuis sa création. Plusieurs aspects des cégeps ont été étudiés et parfois même remis en question profondément (Conseil supérieur de l'éducation, 1988). On a pu parfois émettre toutes sortes de propositions, d'hypothèses, de suggestions quant aux modifications à effectuer ou aux ajouts à apporter, il n'en demeure pas moins que, dès le début des années quatre-vingt-dix, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) a tenu à souligner une dimension importante de l'enseignement collégial qui est à améliorer, c'est-à-dire la pédagogie.

C'est donc dans cette perspective de questionnement et de renouveau pédagogique que la présente recherche a voulu s'inscrire. Cette démarche de réflexion et de questionnement de la pédagogie au collégial amorcée depuis quelques années, avec entre autres les documents du Conseil supérieur de l'éducation (1990; 1991; 1992; 1995) et du Conseil des collèges (1990) etc., nous a incité, à notre tour, à nous pencher sur la façon de rentabiliser cette réflexion, mais surtout, sur la façon d'approfondir et d'enrichir ce questionnement fondamental de la pédagogie du milieu de l'enseignement collégial.

Cette démarche de questionnement nous a amené à nous demander s'il n'existerait pas un moyen qui permettrait aux enseignants du collégial d'approfondir et d'enrichir leur réflexion sur l'aspect pédagogique de leur profession.

Pour Grégoire (1986), la compétence pédagogique, ce n'est pas simplement être capable de transmettre un message; il précise également que la façon de livrer un contenu et les moyens que l'on prend pour y arriver sont aussi importants que le message lui-même.

Par rapport à ce que nous posons comme question ci-haut, et suite à ce que souligne Grégoire (1986), nous croyons que l'approche par compétences appliquée auprès des enseignants de l'ordre collégial peut être tout à fait appropriée. Nous avons d'abord formulé la question suivante: Est-ce que l'utilisation des grilles de compétences pédagogiques (outils didactiques tirés de l'approche par compétences) telles qu'on les retrouve dans le guide de stages de Gagnon *et al.* (1993) et dans Champagne et Miller (1983) ainsi que le suivi d'un intervenant spécialisé pourraient aider les enseignants du collégial à enrichir et approfondir leur réflexion sur la notion de compétences pédagogiques?

Face à cette question, nous tentons d'établir, en premier lieu, la problématique pédagogique qui se pose au collégial. Par la suite, il est question des buts et de l'importance de l'étude, de la question de recherche comme telle et de la méthodologie utilisée pour les fins de notre travail de recherche.

En deuxième lieu, il est question de faire ressortir différents thèmes nous éclairant sur tout ce qui touche et influence de près et de loin la profession enseignante au collégial ainsi que la pédagogie de ce milieu d'enseignement.

En troisième lieu, nous analysons les données recueillies pour notre étude empirique. En somme, il s'agit principalement, dans cette dernière partie, d'analyser, dans un premier temps, les données recueillies auprès de chacun des enseignants lors de la cueillette des données (analyse verticale) et, dans un deuxième temps, de comparer les résultats obtenus entre les différents enseignants eux-mêmes: ressemblances et divergences (analyse horizontale).

Finalement, nous confrontons les données empiriques et théoriques et nous établissons un parallèle avec la question de recherche afin d'infirmier ou de confirmer celle-ci.

CHAPITRE I
CADRE DE RÉFÉRENCE

1.1 PROBLÉMATIQUE

Depuis l'avènement du Rapport Parent, tant les universités que les cégeps ont essayé de définir un cadre fonctionnel permettant de répondre le mieux possible à une société en transformation et en évolution. À cette époque, toutefois, les questionnements étaient beaucoup plus de l'ordre du comment adapter les structures, les nouvelles conceptions culturelles et éducationnelles à la nouvelle réalité sociale et technologique (Conseil supérieur de l'éducation, 1988). L'école moderne naissait à peine et l'heure n'était pas encore aux bilans, synthèses et rétrospectives.

Aujourd'hui, après plus de trente ans, l'enseignement supérieur s'est vu remis en question sur bien des aspects et à bien des niveaux; on lui a demandé de relever plusieurs défis et on continue encore à le faire (Rapport Parent, 1964; Rapport Nadeau, 1976; les nombreux rapports et avis du Conseil supérieur de l'éducation de 1964 à nos jours et du Conseil des collèges, 1983-1993, etc.). Un de ces défis contemporains auquel l'enseignement supérieur est convié, concerne celui de la pédagogie (Conseil supérieur de l'éducation, 1990). Longtemps perçue comme le parent pauvre de l'enseignement supérieur, la pédagogie se voit désormais hissée au palmarès des grands défis des années quatre-vingt-dix¹.

¹ Se référer à Grégoire (1986), p. 9; Beaulieu (1987), p. 10; Conseil supérieur de l'éducation (1990), p. 33.

Dans son avis au ministre de l'Enseignement supérieur, le Conseil supérieur de l'éducation (1990) rappelle que la pédagogie constitue l'un des défis majeurs de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui. Le Conseil supérieur de l'éducation (1990) mentionne notamment que:

- l'enseignement supérieur exige une compétence à quatre volets: culturel, disciplinaire, didactique et pédagogique. «Ces volets sont des dimensions complémentaires et inséparables de l'activité pédagogique» (p. 6);
- les établissements d'enseignement doivent encourager les enseignants à développer une didactique de la créativité, qui cultive l'esprit de recherche, l'esprit méthodique, l'esprit disciplinaire et interdisciplinaire;
- la conjoncture actuelle implique un besoin évident de développement global de la personne. Ce besoin demande une pédagogie conçue et vécue comme acte de communication globale et une pratique centrée sur le développement intégral de la personne.

Suite à ces recommandations du Conseil supérieur de l'éducation, on peut se poser la question suivante: Pourquoi, tout à coup, tant insister sur la dimension pédagogique dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps)?

Face à cette interrogation, Beauchesne (1991) cite les propos d'un enseignant d'histoire qui mentionne que:

À l'origine, on transmettait le modèle universitaire qu'on avait reçu. C'est une caractéristique des cégeps que d'avoir des enseignants spécialisés, des gens, donc, qui sont diplômés dans une discipline mais qui, règle générale, n'ont pas de formation pédagogique [...]. Alors ça c'est une carence qui va marquer, d'ailleurs, l'enseignement collégial [...]. La pédagogie, c'était donc pas le propre des profs, sinon sur le tas, ou en expérimentant personnellement.
(Beauchesne, 1991, p. 76).

De même, le Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.) précise, dans son rapport annuel de 1992-1993, que la pédagogie collégiale s'est bâtie dans un climat politico-socio-économique plutôt mouvementé et avec des clientèles croissantes et diversifiées. Les enseignantes et enseignants de cégep, pour la plupart sans formation pédagogique, ont alors entrepris de se former au sein même de leur pratique quotidienne (C.S.E., 1993, p. 37).

D'autres comme Grégoire (1986) constate que «qualification professionnelle et compétence pédagogique ne vont pas forcément de pair» (p. 66). Pour Grégoire, la compétence a une signification bien particulière. La compétence, c'est «L'APTITUDE À TRANSMETTRE, la capacité d'un individu de faire passer et de BIEN faire passer un message à un auditoire. La façon et les moyens que l'on prend pour faire passer ce que l'on sait sont aussi importants que le message en soi» (*ibid.*). À propos de la notion de communication, Grégoire ajoute que, pour lui, «[...] ENSEIGNER AU CÉGEP, c'est d'abord et avant tout COMMUNIQUER et il ne suffit pas de porter le titre de professeur, pour savoir communiquer» (*ibid.*). Il dit également que «[...] c'est l'aptitude d'un professeur à communiquer avec ses étudiants qui déterminera dans une large mesure le taux de réussite» (*ibid.*). À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation (1995)

mentionne, à partir de points de vue d'étudiants, qu'on semble évaluer la compétence des enseignantes et des enseignants de cégep en fonction de leur capacité à entrer en relation avec leurs collègues de travail et en particulier avec leurs étudiants et étudiantes. Et le Conseil ajoute: «[...] on insiste même beaucoup sur leur compétence pédagogique et moins sur leur compétence disciplinaire, comme si la première était moins souvent acquise que la seconde» (Conseil supérieur de l'éducation., 1995, p. 84).

Le Conseil supérieur de l'éducation (1990) mentionne également dans son document s'intitulant *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur* que l'enseignant est non seulement un communicateur et un expert d'une discipline d'enseignement quelconque, mais plus encore, un éducateur pédagogue témoin des différentes valeurs scientifiques, intellectuelles, morales, sociales et culturelles. Le Conseil y précise également que, tout comme aux autres paliers de l'enseignement, la dimension humaine est importante et ne représente pas un «caprice d'étudiant» (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p.7).

Pour sa part, Réginald Grégoire (1986) déclare, à propos des intérêts professionnels des enseignants de cégeps, que:

Ce qui intéresse d'abord les enseignants de cégep, c'est la discipline ou la spécialisation qu'ils enseignent; presque tous signalent, de diverses façons, que telle est l'une de leurs toutes premières préoccupations et que c'est elle qui les «soutient». Le sentiment d'apporter quelque chose aux étudiants ou le désir d'entrer en contact avec eux vient en second. Tout le reste – syndicat, commission, pédagogique, cégep, collègues autres que ceux de la même discipline ou de la même spécialisation, voire département – ne

figure qu'en fond de scène, dans une zone plus ou moins tranquille de la conscience (p.75).

Par ailleurs, Beaulieu (1987) écrit que les activités de perfectionnement des enseignants de cégep interrogés par Grégoire² et al. à l'hiver 1985 se situaient, pour 45% d'entre eux, dans le domaine de la discipline ou de la spécialisation enseignée, alors que seulement 10% s'intéressaient à la pédagogie et 6% à la didactique de la matière enseignée. Concernant ce perfectionnement des enseignants au collégial, Beaulieu (1987) ajoute:

[...] car si les agents de développement de ce programme (Performa) ont fait la promotion du perfectionnement en pédagogie pour répondre à des besoins d'habilitation professionnelle et [...] pour éviter l'application prévue du règlement n° 4 du ministère de l'Éducation relatif à la sanction de compétence à l'enseignement, il ne faut pas prendre pour acquis que tous les enseignants se sont mis à l'étude de la pédagogie dans Performa (p. 65).

À propos de la formation des enseignants du collégial, Faucher (1991) précise que même si l'on observe une vie pédagogique intense et d'une grande qualité dans le réseau collégial en général, il y a encore bon nombre d'enseignantes et d'enseignants de cégep qui n'ont jamais lu de livres de pédagogie et qui n'ont jamais suivi de cours dans ce domaine. Sans compter, dit l'auteur, que plusieurs d'entre eux croient exercer la profession de la discipline qu'ils enseignent: chimiste, biologiste, mathématicien, poète, etc. (p. 35).

2 Les auteurs en sont Réginald Grégoire, Gaston Turcotte et Guy Dessureault. Ce rapport, de 138 pages, a été commandé par le Conseil des collèges qui l'a publié dans sa collection «Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1985-1986».

De son côté, Forcier (1992) dit que restreindre la formation professionnelle des maîtres à l'aspect simplement disciplinaire est plutôt réducteur, et que de ne pas considérer l'aspect pédagogique, c'est ni plus ni moins laisser sous-entendre que pour enseigner, il suffit de parler. Il souligne également le fait que cette attitude réductionniste de l'acte d'enseignement a pour conséquence de dévaloriser le métier d'enseignant et perpétue l'image de l'école comme lieu d'enseignement plutôt que comme d'abord un lieu d'apprentissage. Et sur ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation (1990) est explicite:

C'est bien connu: les enseignants à l'enseignement supérieur possèdent une évidente compétence disciplinaire, [...] Ce qu'on leur reconnaît moins, c'est cette compétence didactique et pédagogique, pourtant essentielle à l'exercice de leur rôle d'éducateur professionnel (p. 33).

Dans ce même ordre d'idées Ulric Aylwin fait remarquer que «Le rôle d'enseignant est plus riche, mais plus exigeant, que celui de dispensateur de cours, ceux-ci ne consistant, parfois qu'en un simple transfert des notes du professeur à celles de l'élève, à l'insu du cerveau de l'un et de l'autre» (dans Jean-Pierre Regnault, 1994, p. 33). Toujours selon Aylwin, «[...] le dispensateur de cours se nourrit d'illusions pédagogiques s'il croit qu'il suffit d'exposer ses idées pour que les élèves les assimilent, qu'il suffit d'expliquer sa démarche pour que les élèves comprennent» (p. 33).

Pour sa part, Archambault (1995) tient les propos suivants à l'égard de la pédagogie au collégial: «Il ne s'est pas développé au cours des 25 dernières années, dans la communauté collégiale, une culture pédagogique commune, partagée, ni une vision consensuelle des rôles et des fonctions professionnelles

spécifiques au personnel enseignant des cégeps» (p. 8). Toujours d'après celui-ci, plusieurs facteurs peuvent expliquer ce fait: 1) l'absence d'un organisme officiel auquel on reconnaît un pouvoir final dans la définition des compétences professionnelles des enseignants; 2) la survalorisation de la compétence disciplinaire qui a contribué à reléguer au second plan les autres compétences qui sont requises d'un professionnel de l'enseignement.

De plus, en parlant des exigences liées à la profession d'enseignant, Archambault (1995) précise, que pour enseigner au collégial ou à l'université, il n'est pas demandé, contrairement au primaire et au secondaire, d'avoir fait des études en pédagogie. La condition de base pour pratiquer cette profession consiste à détenir un diplôme universitaire dans la discipline enseignée. L'opinion la plus répandue, dit l'auteur, est qu'il suffit d'avoir quelque chose à dire pour accéder à l'enseignement universitaire. Dans son article, il parle de cette désormais étude classique de Grégoire, Turcotte et Dessureault de 1985 sur la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep, étude faite pour le compte du Conseil des collèges. Dans cette étude, on y confirme, en effet, la très grande importance accordée par les professeurs de cégep à la formation et au perfectionnement dans la discipline (spécialité) d'enseignement plutôt que vis-à-vis d'autres aspects de la profession enseignante, en l'occurrence, le volet de la pédagogie. Cette préférence et cette prépondérance du perfectionnement disciplinaire des enseignants du collégial par rapport au perfectionnement pédagogique, invoqué précédemment par Grégoire *et al.* (1986), est également soulevée par le Conseil de l'éducation (1990) qui dit à ce sujet:

L'un des premiers défis lancé au professionnalisme enseignant réside sans doute dans le fait que la majorité des enseignants, à l'enseignement supérieur, ne se sont pas donné, dans leur formation initiale, de compétence didactique et pédagogique. C'est en effet essentiellement sur la base de leur compétence disciplinaire qu'ils ont été engagés. Or, l'activité pédagogique est elle aussi une pratique professionnelle qui comporte ses exigences. On voit, par là, à quel point est importante une gestion pédagogique du personnel enseignant, dont l'un des axes majeurs devrait être le perfectionnement pédagogique en cours d'emploi (p. 33).

Archambault (1995) indique que cette tendance à favoriser l'aspect disciplinaire dans le perfectionnement des enseignants du collégial est encore bel et bien présente aujourd'hui, même si des signes importants témoignent d'un intérêt grandissant pour le perfectionnement pédagogique; on cite à cet effet la présence du programme Performa dans presque tous les cégeps et l'audience élargie de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (l'AQPC)³. Et Archambault ajoute:

La survalorisation du point de vue disciplinaire dans la préparation des professeurs de l'enseignement supérieur occulte deux aspects importants à considérer dans la définition des compétences des enseignants du collégial; elle laisse en effet dans l'ombre des éléments liés au rôle de professionnel d'une part, et à la spécificité du service à rendre, d'autre part. (p. 8)

Suite au constat fait par les enseignants et enseignantes du collégial, nous pouvons noter une absence de vision intégrée quant à la profession d'ensei-

3 En effet, Georges Beaulieu (1987), dans son article s'intitulant «Le perfectionnement des enseignants, vingt ans après» basé sur deux enquêtes, celle de Réginald Grégoire sur la pratique professionnelle des enseignants du cégep et celle de Marcel Larue sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel, conclut que même s'il y a eu promotion du perfectionnement par l'entremise de PERFORMA, il ne faut pas croire pour autant que tous se sont mis à l'étude de la pédagogie dans PERFORMA.

gnant dans le réseau collégial, à tout le moins, quant au rôle et à la fonction de cette profession (Archambault, 1995; Conseil supérieur de l'éducation, 1990). En somme, on peut dire que les enseignantes et enseignants du collégial se perçoivent et se définissent davantage en fonction de leur spécialité, de leur discipline d'enseignement plutôt que comme pédagogue d'une discipline spécifique. Cette vision dichotomique, voire même dans certains cas unidimensionnelle de leur profession, a comme conséquence que peu d'entre eux s'intéressent à la pédagogie et/ou y accordent peu d'importance (Grégoire *et al.*, 1986). Ces derniers se perçoivent et se définissent principalement comme spécialistes d'une discipline et leur perfectionnement professionnel le démontre clairement. Par conséquent, ils éprouvent de la difficulté à circonscrire précisément et exactement les exigences réelles qu'implique la pratique pédagogique d'un professionnel de l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation 1990, 1991...; Forcier, 1992; Archambault, 1995).

1.2 BUTS ET IMPORTANCE DE L'ÉTUDE

Face à ce constat général de la pratique d'enseignement au collégial, nous sommes à même de nous rendre compte des problèmes existants et en même temps de la nécessité pour les enseignants du collégial de réfléchir et de se questionner davantage sur le volet pédagogique de leur profession.

Comme le précise le Conseil des collèges dans son rapport annuel de 1990-1991, les enseignants du collégial ont une expérience d'enseignement fort

considérable (quinze à vingt ans en moyenne)⁴. Considérant ceci, il nous apparaît tout simplement utile, pour ces derniers, de profiter d'outils d'analyse pouvant leur fournir un portrait général de leur pratique d'enseignement, le plus réel et le plus objectif possible.

En partant du fait énoncé ci-haut, nous croyons qu'il y a lieu de développer une démarche d'analyse pouvant servir de guide et de référence pour l'ensemble des enseignants du collégial de toute discipline, et cela, d'une manière progressive et adaptée aux besoins personnels de chacun. Il est à noter ici que nous ne prétendons pas être les premiers à proposer une façon de faire, en matière de réflexion dans l'enseignement, mais nous croyons qu'une démarche pédagogique à caractère global et systémique⁵ peut être utile et peut permettre de réfléchir systématiquement et globalement sur la dimension pédagogique de l'acte d'enseignement.

Compte tenu des besoins existants dans le milieu de l'enseignement au collégial et de la nécessité d'avoir une démarche d'analyse pédagogique qui soit globale et unificatrice⁶ quant à l'aspect de la pratique d'enseignement (Archam-

4 «Au collégial, près de 70% des 9361 professeurs de cégep ont aujourd'hui plus de 40 ans et 55% enseignent depuis 15 ans ou plus.» (Conseil supérieur de l'éducation, 1991, p. 47)

5 L'emploi du terme «systémique» fait référence ici à cette approche développée par l'école de Palo Alto en Californie qui postule que «toute est communication». Ainsi, cette approche tente, au contraire de l'approche classique, de recomposer l'ensemble des relations qui relient les éléments en interaction (plutôt que de décomposer le phénomène en petites parties, isoler des variables). L'approche systémique dit aussi que l'homme doit accepter la complexité pour être efficace et estime que c'est la compréhension d'actions multiples qui permet d'agir (Bourron et Denneville, 1988).

6 Ce que nous entendons par une démarche pédagogique «globale» fait référence à un mode d'analyse de sa pratique qui tient compte de l'ensemble de ses comportements et de ses attitudes en situation d'enseignement. Ce mode d'analyse, c'est celui que l'on utilise principalement en supervision pédagogique et que l'on retrouve dans le guide de stages de Gagnon et

bault, 1995; Regnault, 1994; Forcier, 1992; Beauchesne, 1991; Conseil des collèges, 1990; Conseil supérieur de l'éducation, 1990, 1991,...), il apparaît nécessaire de se doter d'une telle démarche afin de nous permettre de fournir de l'aide et d'optimiser la transmission des savoirs théoriques des enseignants du collégial. Altet (1994) parlera d'outils pour développer une «professionnalité globale» en formant des enseignants capables de réfléchir en action, de devenir des praticiens réfléchis, des professionnels qui s'adaptent à toute situation.

C'est ainsi que nous proposons l'application d'une démarche d'analyse réflexive qui s'intéresse davantage à des comportements et attitudes générales à adopter quotidiennement dans l'enseignement qu'à une méthode ou à une pratique donnée. Ces comportements et attitudes sont ceux du professionnel de l'enseignement (Gagnon *et al.*, 1993; Altet, 1994). Altet (1994) nous dit à cet effet:

Pour que l'enseignant devienne un professionnel «conscientisé» (A. de Peretti, 1991) et réfléchi, il faut lui proposer un modèle de formation qui développe ses capacités d'analyse, de diagnostic, de prise de décisions, d'adaptation, son autonomie, un système de formation avec un itinéraire personnalisé. (Altet, 1994, p. 250).

Sur le plan de la connaissance et de la pratique, la démarche proposée ici peut permettre aux enseignants du collégial de se conscientiser à la réflexion pédagogique et de se sensibiliser à l'habitude d'une réflexion sur leur pratique

al. (1993) et de Champagne et Miller (1983). Quant à l'utilisation du concept «unificateur», nous voulons ici insister sur la nécessité et l'importance d'utiliser une démarche d'analyse qui puisse servir de guide et de référence pour l'ensemble des enseignants du secteur collégial et qui permette d'unir ces derniers autour d'une façon de faire commune de leur pratique d'enseignement, comme toute profession qui se respecte et qui jouit d'un statut de professionnel reconnu.

d'enseignement. Ces conditions sont nécessaires, selon Paquette (1985) et Altet (1994), pour qui veut continuer de s'améliorer et d'évoluer dans sa profession, de manière à favoriser une meilleure intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience comme le préconise le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport de 1990-1991.

Notre étude veut également apporter un élément de contribution, si petit soit-il, dans le processus en cours depuis plusieurs années, c'est-à-dire celui concernant la professionnalisation de l'enseignement (Archambault, 1995; Charbonneau, 1993; Faucher, 1991; Conseil supérieur de l'éducation, 1990; Schön, 1996). On peut affirmer en somme qu'il s'agit d'aider à développer une éthique et des compétences professionnelles dont on parle si abondamment dans les écrits en ce domaine et dont en fait également état le guide des stages de Gagnon *et al.* (1993), la Revue des sciences de l'éducation 1993 et 1996 respectivement sur la professionnalisation et la vidéoscopie.

Enfin, l'apport de cette étude peut s'avérer une contribution intéressante et enrichissante pour le personnel enseignant des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) dans la mesure où elle permet à plusieurs de poursuivre une réflexion globale et continue sur leur profession et, par conséquent, sur leur pratique d'enseignement en général. Daniel Roy (1991), dans la conclusion de son étude s'intitulant *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial* dit, à ce sujet, que le professionnel de l'enseignement est une personne qui réfléchit en permanence sur ses pratiques (sur ses façons

de faire en classe) et qui acquiert de plus en plus d'efficacité dans ses interventions grâce à son expérience et son perfectionnement. Ceci a pour conséquence de mener à l'amélioration de la qualité des apprentissages réalisés par les étudiants en classe.

1.3 QUESTION DE RECHERCHE

Comme nous avons pu le constater dans la problématique énoncée précédemment, le volet pédagogique au collégial ne semble pas, pour plusieurs enseignants, une préoccupation de premier ordre dans ce qu'il considère comme important et nécessaire dans l'accomplissement de leur travail. Cela donne l'impression que ces derniers ne sont pas, à proprement dit, totalement sensibilisés à cette dimension de leur profession. Ou bien ils la prennent pour acquise et donc, ils ne voient pas l'utilité d'en parler davantage; ou encore, ils ne la voient pas comme une préoccupation importante dans leur métier et alors, ils considèrent comme une perte de temps et d'énergie d'en discuter.

Pourtant, nous avons pu nous rendre compte, et plusieurs auteurs le confirment à leur manière (Grégoire *et al.*, 1986; Conseil supérieur de l'éducation, 1990; Beauchesne, 1991; Forcier, 1992; Regnault, 1994; Archambault, 1995), que des enseignants du collégial n'ont pas encore véritablement pris

conscience de la nécessité de se questionner sur l'aspect pédagogique de leur profession⁷.

Étant donné l'aspect incontournable de la pédagogie dans l'enseignement en général, les enseignants du collégial, comme n'importe lequel enseignant des autres ordres d'enseignement, ne peuvent, à notre avis, passer outre le volet pédagogique de leur profession. C'est aussi l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1990) dans son document intitulé *La pédagogie: un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Cela nous a amené à nous questionner sur la pertinence d'appliquer une démarche ayant pour but de susciter l'émergence d'une prise de conscience en matière de pédagogie au collégial et, par voie de conséquence, de favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'on appelle «compétences professionnelles⁸» (voir également Barbès 1990, p. 34). Notre questionnement nous a amené à nous tourner vers des modèles de formation déjà existants, celui de Gagnon *et al.* (1993) et de Champagne et Miller (1983) dont les buts généraux sont de viser au développement optimal des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice des futurs enseignants et des enseignants d'expérience. Cela nous a amené à poser la question générale suivante: Comment pourrait-on permettre aux enseignants du collégial d'enrichir

7 Cette affirmation repose sur les constats établis à partir des divers documents du Conseil supérieur de l'éducation depuis 1990 et même avant, ainsi que sur différents textes de chercheurs et d'auteurs du réseau collégial comme Archambault (1990), Regnault (1994), Forcier (1992), Grégoire (1986), etc.

8 Gagnon *et al.* (1993). *Pour un stage réussi: guide pratique*. Éditions Behaviora, Québec, 142 pages.

et d'approfondir leur réflexion en termes de compétences pédagogiques⁹ à acquérir ou à perfectionner?

Pour répondre à cette question, nous allons nous interroger sur divers aspects:

- 1) Est-il possible de favoriser, chez les enseignants du secteur collégial, le développement d'une démarche rigoureuse de leur pratique d'enseignement à partir, entre autres, de diverses grilles de compétences pédagogiques (habiletés)?
- 2) Est-il possible de repérer, dans une analyse réflexive sur sa pratique d'enseignement certaines compétences pédagogiques qui favorisent l'enseignement-apprentissage¹⁰?

9 Ce que l'on entend par le concept de «compétences pédagogiques» réfère aux habiletés pédagogiques que l'on retrouve dans les grilles du guide de Gagnon *et al.* (1993). Elles représentent un ensemble d'indicateurs pédagogiques que Legendre (1993) définit comme «un comportement ou un élément d'une performance ou d'un processus [dans notre recherche, il s'agit de la démarche d'analyse réflexive] qui renseigne sur la progression ou la réalisation des apprentissages» (p. 707). Ces indicateurs correspondent à ce que l'on appelle très souvent les compétences professionnelles (Gagnon *et al.*, 1993; Barbès, 1990).

10 Il est important de préciser ici qu'il ne s'agit pas d'enseignement par compétences, mais bien d'entreprendre une démarche d'analyse réflexive de sa pratique pédagogique à partir de listes d'indicateurs pédagogiques contenues dans les guides que nous avons utilisés pour cette recherche. Ces guides ont été validés auprès des clientèles concernées (se référer à l'introduction générale du guide *Pour un stage réussi* de Gagnon *et al.* (1993) et du document de Champagne et Miller (1983).

Évidemment, ceci ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas d'autres repères dans l'analyse des pratiques pédagogiques d'un professionnel de l'enseignement. Cependant, pour les fins de notre analyse, nous avons arrêté notre choix sur un certain nombre d'entre eux.

- 3) Est-il possible de favoriser le développement de compétences pédagogiques sur une durée d'une session de cours?

Comme beaucoup d'enseignants et d'enseignantes du collégial ne possèdent toujours pas de formation pédagogique et qu'un autre fort pourcentage d'enseignants de ce même ordre n'ont jamais suivi ou presque d'activités de perfectionnement pédagogique¹¹, il est fort à penser que notre instrument puisse être l'occasion d'amorcer une première réflexion en la matière et qu'il puisse permettre d'approfondir une réflexion dans cette perspective.

Les politiques administratives des cégeps étant orientées vers l'embauche de spécialistes dans la discipline, nous osons espérer que notre démarche pourra aider ces derniers à mieux situer le caractère global de leur profession, à savoir la conscientisation de l'aspect tant disciplinaire que pédagogique de leur métier (savoir, savoir-faire et savoir-être). C'est une profession exigeant un savoir spécialisé (connaissances disciplinaires), mais aussi et surtout un savoir enseigner (savoir pédagogique)¹².

11 «[...] la plupart des futures enseignantes et des futurs enseignants n'ont toujours qu'une formation disciplinaire et rares sont les candidates et les candidats qui ont un baccalauréat avec une majeure dans la discipline et une mineure en enseignement. [...] les chiffres parlent d'eux-mêmes: aujourd'hui, vingt-cinq ans après la création des cégeps, près des deux tiers des professeurs ne possèdent toujours pas de formation en pédagogie» (Regnault, 1994, p.35).

12 Altet (1994); Conseil supérieur de l'éducation (1990).

1.4 MÉTHODOLOGIE

1.4.1 Type de recherche et limite de l'étude

Notre étude se veut une recherche exploratoire. Ainsi, de par son but, notre étude veut explorer la possibilité de faire réfléchir quelques enseignants du collégial sur l'aspect des pratiques pédagogiques de leur profession. La méthode exploratoire utilisée ici est celle de l'étude de cas. L'étude de cas nous permet d'obtenir une information exhaustive (Lamoureux, 1995, p. 66-67) et surtout d'étudier un nombre limité de cas considérés comme significatifs et représentatifs en fonction des objectifs de notre recherche (Poisson, 1991, p. 12).

Notre travail comporte donc des observations réalisées à partir de diverses grilles (Annexe 1). Ces grilles pédagogiques servent à établir un profil général de chacun des enseignants et permettent aussi d'analyser les pratiques pédagogiques de ces derniers. Ces grilles ont été choisies parce qu'elles représentaient au départ une manière à la fois simple et systématique pour entreprendre une première réflexion sur certains éléments d'une pratique pédagogique. Elles offraient donc la possibilité de centrer l'observation sur certains indicateurs pédagogiques et ainsi de favoriser une analyse réflexive plus rigoureuse.

Il ne faut pas cependant perdre de vue que ces indicateurs ne sont que des repères pour aider les enseignants à réfléchir et à engager des discussions que l'on souhaite constructives et formatrices sur leur pratique pédagogique. Il ne

faut pas voir ces instruments didactiques comme étant des grilles systématiques de vérification telles qu'on pourrait les retrouver dans une démarche d'enseignement de style béhavioriste. Dans notre recherche, elles sont, au contraire, des instruments ouverts où l'enseignant peut amorcer une discussion et peut se positionner à partir de repères (compétences pédagogiques observables) concrets. Nous allons voir à présent les fondements théoriques que nous avons utilisés pour réaliser notre démarche.

La démarche réflexive de notre étude repose sur certains fondements de la communication pédagogique stratégique tels que décrits par Tardif (1992) dans *Pour un enseignement stratégique*. Ces fondements sont donc ceux des théories cognitivistes et de l'enseignement stratégique.

Des théories cognitivistes, nous avons retenu les concepts de «connaissances antérieures» et de «métacognition» que nous avons pris en compte au cours des échanges établis lors des entrevues semi-dirigées et également pendant les échanges des bilans formatifs et sommatifs.

De l'enseignement stratégique, nous nous sommes inspirés de la conception constructiviste qui postule que le savoir est une construction graduelle et les connaissances sont essentiellement cumulatives. Ici, nous avons voulu prendre en considération les connaissances personnelles des enseignants et exploiter leur expérience professionnelle acquises depuis leur entrée dans leur profession. Ces savoirs théorique et d'expérience ont été utilisés pour approfondir la réflexion sur les compétences pédagogiques. Cette réflexion s'est concrétisée,

une fois de plus, par nos échanges entre enseignants et chercheur et par le biais des différents outils d'analyse dont nous avons fait part au sous-chapitre 1.4.3: *Instruments de cueillette de données*.

Quant à la conception systémique, elle postule que «la communication pédagogique ne peut être comprise qu'à l'aide des relations et des interactions qui existent entre les différents partenaires de la classe» (Tardif, 1992, p. 387). Cette conception nous a servi pendant les analyses des bilans formatifs afin de prendre en compte l'ensemble de la dynamique qui s'établissait entre les étudiants eux-mêmes ainsi qu'entre les étudiants et le professeur. Dans cette optique, il s'agissait de considérer l'acte pédagogique non pas comme un acte pris isolément, mais bien d'observer et d'analyser les différentes interactions qui s'établissaient au sein de la classe. La communication pédagogique repose sur «les interactions qu'entretiennent les partenaires dans la classe et non sur les caractéristiques individuelles de chacun pris isolément» (*ibid.*).

Nous ne prétendons pas que notre travail constitue l'unique «réponse» à la problématique de la pédagogie au collégial, mais il représente une démarche réflexive et anticipative au sens où le conçoit Paquette (1985) dans *Intervenir avec cohérence*. Il s'agit en somme du développement d'une perspective d'auto-analyse visant «[...] essentiellement à faire un retour sur soi pour chercher à mieux se comprendre et à mieux saisir les forces internes qui nous animent. Il s'agit de se voir à travers un processus réflexif et anticipatif» (Paquette, 1985, p. 15). «Cette auto-analyse débouche sur l'auto-développement. Il s'agit de

s'analyser pour pouvoir se donner délibérément des axes personnalisés et individualisés de développement» (*ibid.*).

Dans ce sens, nous avons voulu faire de cette recherche un travail de réflexion et de découverte où les sujets qui y participent sont amenés, par le biais de différents outils (instruments d'analyse), à saisir une réalité, à l'analyser, à la confronter à leurs valeurs, à leurs savoirs et à leur expérience. Enfin, ces participants doivent chercher le plus possible à objectiver cette réalité et à l'intégrer à leur propre personne, à leur identité profonde en tant qu'individu, mais aussi en tant que professionnel de l'enseignement.

Altet (1994) présente, de la même manière, sa recherche à partir d'observations de séances réelles en classe et propose des outils conceptuels d'analyse pouvant être utiles aux enseignants et formateurs pour analyser des pratiques et des situations pédagogiques et en restituer le fonctionnement pédagogique. Ces savoirs pédagogiques issus de recherches permettent à tout enseignant d'analyser ce qu'il fait réellement en classe, de réfléchir sur son action, de façon à l'aider à résoudre les problèmes qu'il rencontre et à passer d'une pratique pédagogique intuitive à une pratique pédagogique réfléchie de professionnel.

À ce titre, Altet (1994) mentionne que l'enseignant qui se voit agir (micro-enseignement ou vidéo-formation) comprend ce qu'il fait par l'analyse de ses pratiques à l'aide d'outils formalisés, identifie ce qu'il fait faire aux élèves et repère les distorsions entre ses intentions éducatives, ses pratiques réelles et les opérations mentales mises en oeuvre par les élèves. Ce qui est fondamental, dit

l'auteure, c'est cette prise de conscience qu'enclenche la problématisation du changement qui opère une bascule du processus enseigner au processus apprendre, provoquant un recadrage sur l'apprenant. Parce que, dit une fois de plus l'auteure, même si la dimension enseignement est importante, il n'en demeure pas moins que sa finalité est orientée vers l'apprenant et donc vers une pédagogie de l'apprentissage.

1.4.2 Sujets à l'étude

Notre étude s'est effectuée auprès de quatre enseignants de cégep de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean. Comme c'est souvent le cas pour la recherche qualitative, les sujets ont été choisis de façon «délibérée» en fonction de ce que nous voulions explorer (Lamoureux, 1995, p. 40). Dans notre recherche, les sujets ont donc été retenus en fonction de leurs disponibilités, de leur consentement et de la session à l'intérieur de laquelle s'est déroulée notre étude. Les participants proviennent du Département des sciences humaines et se distribuent selon diverses disciplines: un enseignant de géographie, un de psychologie, un de sociologie et un d'économie.

Les participants ont été recensés au sein du Département des sciences humaines puisque le chercheur détient sa formation universitaire dans ce domaine. De plus, la dimension de confiance réciproque étant capitale pour ce type de recherche (Poisson, 1991 p. 55), la connaissance du milieu professionnel et social a grandement favorisé l'intégration au milieu en question. Quant à

la raison du choix de la diversité des disciplines pour cette étude, cela s'explique par le fait que nous tenions à savoir si l'approche par compétences pouvait être tout aussi utile, efficace et profitable dans diverses disciplines des sciences humaines. Malheureusement, le temps et l'ampleur de la recherche n'ont pu permettre d'aller du côté du secteur technique du cégep, ce qui d'ailleurs pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

1.4.3 Instruments de cueillette de données

Afin de recueillir nos données, nous avons utilisé plusieurs types d'outils issus de la recherche qualitative.

Le premier instrument utilisé a été l'enquête par entrevue. Une entrevue semi-dirigée a été réalisée dès les débuts de l'étude pour établir un portrait de la situation des enseignants au moment de l'étude. Cette entrevue a permis de recueillir, dans un premier temps, des données générales sur chacun des enseignants et, dans un deuxième temps, a permis d'établir leur niveau de connaissances et de sensibilisation face au concept de «compétence pédagogique» dans la profession d'enseignant.

Le deuxième volet d'entrevue portait sur la prise de contact de différentes compétences pédagogiques à partir de la grille d'observation des compétences pédagogiques de Champagne et Miller (1983). Cette grille a servi de point de départ à la réflexion sur la question des compétences pédagogiques dans la

pratique de l'enseignement de tous les jours pour chacun des enseignants. D'une part, cette grille a favorisé la prise de contact du concept de «compétences pédagogiques». D'autre part, cet exercice de réflexion a permis d'établir le degré réel de sensibilisation et de connaissances pédagogiques de chaque enseignant.

Les grilles de compétences pédagogiques constituent le deuxième instrument de cueillette de données. Les données recueillies ont été cotées en fonction de grilles de compétences en rapport avec chacune des quatre catégories de compétences pédagogiques à identifier, c'est-à-dire:

- 1) qualités professionnelles et relations professionnelles;
- 2) langue de communication;
- 3) planification et enseignement;
- 4) intervention pédagogique et gestion du groupe classe.

Chacune des catégories comportait des habiletés à développer et à évaluer en fonction de trois paramètres, soit:

- 1) clairement démontré; 2) plus ou moins démontré; 3) non démontré.

Ces paramètres ont servi de mesure d'appréciation pour l'enseignant tout au long de l'étude; le chercheur y ayant également fourni son appréciation, à partir de ces paramètres, lors des visites officielles établies avec chacun des enseignants au cours de la session.

Parmi les grilles de compétences pédagogiques utilisées, l'énoncé 3.10: démontre une capacité générale à dispenser une leçon de cours de manière cohérente et systématique, correspond à lui seul, à une seconde grille d'observation, celle de Bouchard (1985) que l'on retrouve à l'annexe 1. Cette grille d'observation a été utilisée lors de tous les bilans formatifs et du bilan sommatif pour chacun des enseignants de notre étude. Elle a permis globalement de susciter une réflexion encore plus précise, approfondie et enrichie des leçons de cours.

Le troisième instrument, nous ayant aidé à recueillir des données pour l'analyse, s'appuie sur l'utilisation de la vidéoscopie. «Un autre moyen qui a fait ses preuves pour aider les enseignants à réfléchir sur leur acte d'enseignement, nous disent Gagnon *et al.* (1993) dans leur guide de stages, passe par l'utilisation de la vidéoscopie». Cette pratique n'a pas besoin d'être quotidienne, mais elle se doit d'être assurée quelques fois pendant l'étude avec les enseignants concernés. Pour notre part, il a été convenu de l'utiliser à deux moments (enseignement filmé I et II) au cours de la session de travail (automne 1995) avec chacun des enseignants et ce, en fonction de la disponibilité de chacun. Il est à noter, cependant, que compte tenu de la disponibilité et de l'intérêt manifesté par l'un des enseignants (l'enseignant en psychologie) à l'égard de la démarche poursuivie, il nous a été possible de réaliser, exceptionnellement avec ce dernier, trois enseignements filmés¹³.

13 L'expérience avec l'enseignant de psychologie a révélé combien était pertinent et utile le fait d'effectuer trois séances filmées autant pour la démarche d'auto-développement personnelle et professionnelle. Il aurait été en effet, extrêmement intéressant et utile de pouvoir effectuer un troisième enseignement filmé également avec les autres participants, mais en raison du temps limité dont disposaient ces derniers, il nous a été impossible de le faire.

La vidéoscopie est un miroir qui offre à l'enseignant la possibilité d'une confrontation à l'image du soi professionnel. Comme l'écrivent Bourron et Denneville: «L'autoscopie consiste à filmer des individus, en situation d'expression et de communication, de façon à ce qu'ils puissent se voir et analyser leur comportement, pour fin d'amélioration» (Gagnon *et al.*, 1993, p. 40). Altet (1994) nous dit aussi à ce sujet:

L'enseignant qui se voit agir (micro-enseignement ou vidéo-formation) comprend ce qu'il fait par l'analyse de ses pratiques à l'aide d'outils formalisés, identifie ce qu'il fait faire aux élèves, et repère les distorsions entre ses intentions éducatives, ses pratiques réelles et les opérations mentales mises en oeuvre par les élèves. (Altet, 1994, p. 32).

À l'instar des autres instruments, l'utilisation de la vidéoscopie ne donnera les résultats attendus que dans la mesure où l'exercice sera fait honnêtement, rigoureusement, et ce avec la ferme intention de se prendre soi-même en main. À cet effet, Gagnon *et al.* (1993) ont produit, dans leur document, une grille qui nous servira à guider l'analyse de séquences d'enseignement filmées.

Le quatrième et dernier instrument de cueillette de données concerne le bilan d'objectivation. Le guide de stages de Gagnon *et al.* (1993) nous dit que le «rapport d'objectivation»¹⁴ vise à engendrer un double effet: premièrement, donner une vision claire des compétences acquises à la fin de la démarche suivie et deuxièmement, orienter les énergies de l'enseignant vers les créneaux de formation qui seraient à développer, à consolider, à intégrer pour devenir un professionnel de l'éducation-enseignement.

¹⁴ Voir page 84, premier paragraphe.

Dans le présent travail de recherche, le bilan d'objectivation constitue, d'une part, un puissant instrument de distanciation et de synthèse permettant d'effectuer un survol de la démarche poursuivie avec chacun des enseignants et de dégager les lignes de force de leurs pratiques pédagogiques. D'autre part, il permet de faire le constat des avenues qui sont à explorer, à améliorer ou encore à développer pour le futur, et ce, afin d'optimiser et de rentabiliser l'acte professionnel.

Le bilan d'objectivation nous permet également de mettre en parallèle les différents instruments d'analyse utilisés dans ce travail et d'opérer divers recoupements de manière à faire ressortir les moments forts et significatifs de la démarche. Finalement, cet exercice nous permet de faire le point final sur la démarche suivie et ainsi de boucler la boucle.

1.4.4 Plan de réalisation de la recherche

Il avait été prévu que cette recherche se déroulerait sur une période d'environ quatre mois, ce qui correspond à une session de cours au cégep. Toutefois, en raison de conflits d'horaire et de problèmes de disponibilité de certains enseignants, l'étude a débordé à la session hiver 1996 en vue d'accommoder deux enseignants participant à l'étude.

Les rencontres officielles de travail ont été établies avec chacun des enseignants de manière individuelle et personnalisée. Il y a donc eu, dans

l'ensemble, une démarche très personnalisée où chacun allait à son rythme et en fonction de ses disponibilités. Durant cette période, le chercheur a participé à deux enseignements filmés, deux bilans formatifs et un bilan sommatif, et ce, pour chacun des enseignants participant à la recherche.

Au cours de la session automne 1995, chacun des enseignants de notre étude a été filmé et analysé à deux reprises (enseignements filmés I et II; analyses formatives I et II) suivis d'un bilan sommatif (figure 1, p. 33). En raison de l'intérêt et de la disponibilité d'un des enseignants (voir p. 29), un troisième enseignement filmé et une analyse formative supplémentaire ont été réalisés.

1.4.5 Plan de traitement et d'analyse de données

Les données recueillies grâce aux différents instruments d'analyse nous ont permis d'en apprendre davantage sur les pratiques pédagogiques de certains enseignants du niveau collégial.

L'entrevue de départ a été analysée selon la méthode dite «d'analyse de contenu» (Gauthier, 1992, p. 337-358). Les procédures d'analyse selon cette méthode ont consisté, pour notre travail, à diviser notre entrevue semi-dirigée en sept blocs renfermant un nombre variable de questions.

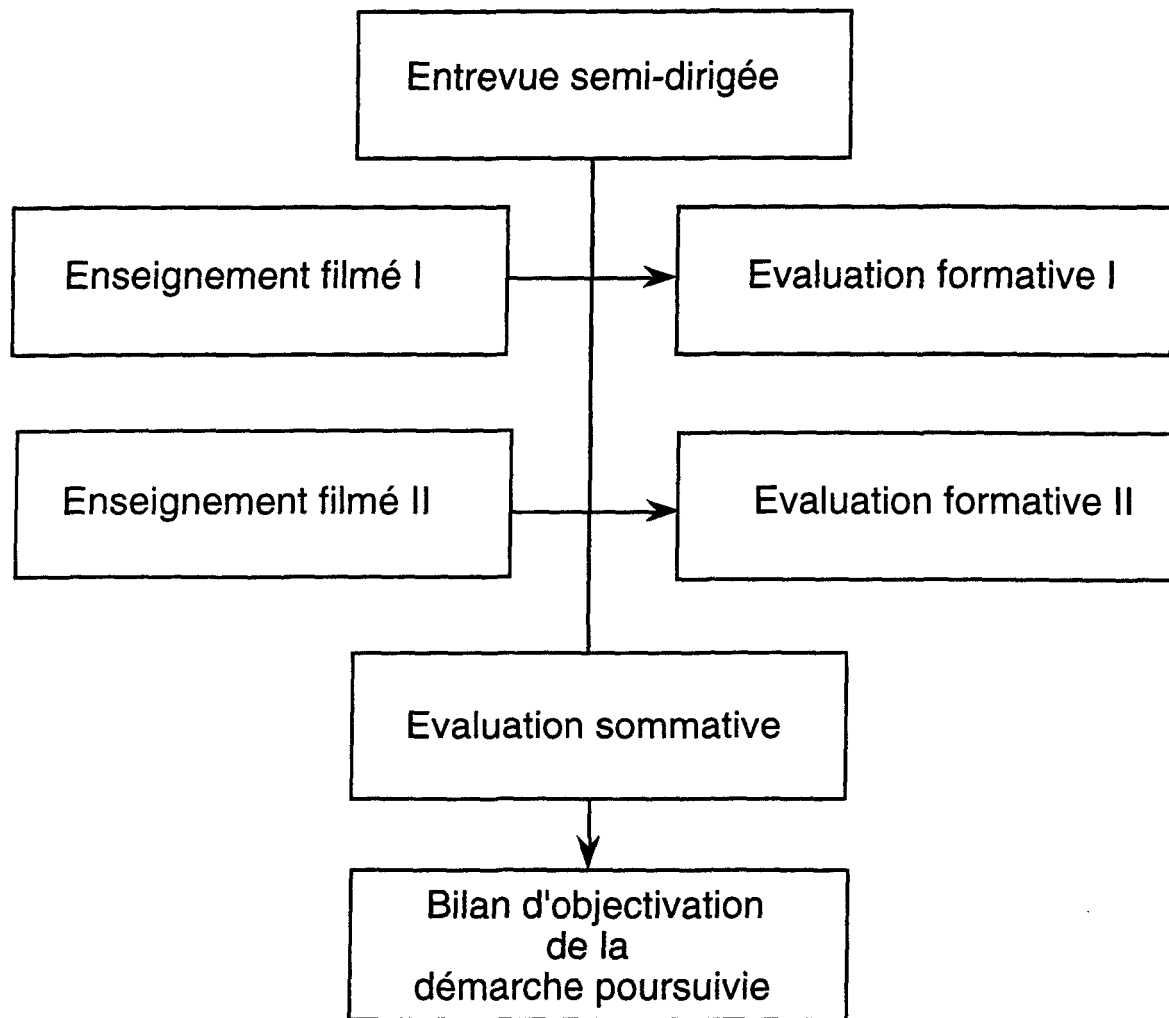


Figure 1: Schéma de la cueillette de données réalisée auprès de chacun des enseignants

Chaque bloc correspond à un thème général ayant été abordé dans notre entrevue. Les questions ont été incorporées à chacun des blocs en fonction de leur correspondance au thème en question (figure 2, p. 35).

Les propos des entrevues ont été extraits des cassettes audio et résumés par le chercheur. Le tout a été ramené à plus ou moins sept paragraphes pour chaque entrevue; ces paragraphes correspondent à chacun des thèmes des sept blocs. Ceci nous a permis d'établir un profil professionnel de chacun des enseignants à l'étude. Cela a constitué le point de départ de notre recherche.

Les données recueillies par le biais des grilles de compétences pédagogiques ont été analysées et comparées. Les résultats obtenus par chaque enseignant ont donc été mis en parallèle avec ceux du chercheur et par la suite comparés entre eux pour fins d'analyse. Chaque élément de la grille a été analysé et a fait l'objet d'échanges entre le chercheur et les enseignants concernés. Il est à noter que ces grilles sont à caractère qualitatif et, en ce sens, elles n'ont pas la prétention de révéler autre chose que ce pourquoi elles ont été conçues. Néanmoins, elles demeurent toutefois des outils fort utiles pour alimenter des échanges en matière de pédagogie, en plus de fournir un cadre de travail relativement objectif.

Après que les deux bilans formatifs aient été effectués, un troisième bilan sommatif a été réalisé. Ce troisième bilan, que l'on peut appeler sommatif, se veut simplement une évaluation finale des bilans formatifs I et II.

BLOC A – FORMATION SCOLAIRE ET EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT

Questions 1-2-3

BLOC B – GESTION DU GROUPE-CLASSE

Questions 4-5

**BLOC C – PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET SESSION DE FORMATION
PÉDAGOGIQUE**

Questions 6-7-8

BLOC D – VIE SCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Questions 9-10-11-12-13-14

BLOC E – COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES ET ENSEIGNANTS

Questions 15-16

BLOC F – APPROCHE ET DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT

Questions 17-18

BLOC G – RELATIONS DE TRAVAIL

Questions 19-20

Figure 2: Schéma de l'entrevue semi-dirigée par thèmes

Il est à noter ici qu'il aurait été extrêmement pertinent et intéressant que chaque participant tienne un journal professionnel tout au long de la démarche entreprise. Toutefois, comme les participants ne semblaient pas disposés à poursuivre une telle démarche dans le contexte de la recherche, et surtout comme ces derniers ne disposaient pas de beaucoup de temps (compte tenu de leur charge de travail comme enseignant de collège), il a été convenu de ne pas utiliser cet outil d'analyse avec eux.

Les bandes vidéo enregistrées (vidéoscopie) auprès des enseignants au cours de la session ont été visionnées et cotées avec chacun d'eux en collaboration avec le chercheur. Chaque bilan formatif de même que le bilan sommatif ont été réalisés à partir des échanges mutuels entre enseignant et le chercheur. Le visionnement des bandes vidéo débutait par un visionnement global suivi d'un visionnement séquence par séquence au cours desquels des échanges, appuyés par les grilles de compétences pédagogiques, avaient lieu.

Quant au bilan d'objectivation rédigé par le chercheur, il a été analysé à partir de toutes les données obtenues au cours de cette étude. Le chercheur a analysé les données provenant de chacun des enseignants. Les moments forts de l'ensemble de l'expérience vécue avec tous les enseignants ont été décortiqués et mis à profit pour enrichir l'échange final. Cette analyse a également présenté une vision prospective des compétences pédagogiques à développer pour chacun d'entre eux.

Dans notre travail de recherche, nous avons procédé un peu différemment de la manière présentée par le guide de stage de Gagnon *et al.* (1993). Pour notre part, le bilan d'objectivation a été réalisé immédiatement à la suite du bilan sommatif par des échanges entre le chercheur et les enseignants concernés. Le contenu des échanges a, par la suite, été consigné par le chercheur lui-même, en respectant très fidèlement les propos tenus. Les échanges ont permis, d'une part, de dégager globalement l'ensemble de l'expérience vécue par chacun des enseignants et, d'autre part, d'identifier les compétences à développer ou à parfaire dans l'avenir pour chacun d'eux.

Cette rétrospective permet à l'enseignant de faire le point sur le développement de ses compétences pédagogiques: ses forces, ses préoccupations, ses questionnements, ses désirs de dépassement. Tout cela trouve son complément dans une vision prospective de ses besoins de formation complémentaire et des moyens prévus pour assurer la réussite de la poursuite de la pratique professionnelle de l'enseignant en questionnement et en perfectionnement.

CHAPITRE II
RECENSION DES ÉCRITS

Ce deuxième chapitre trace d'abord un portrait général de la profession d'enseignant et en précise l'identité et les caractéristiques. Une fois les grandes lignes de ce portrait tracées, nous ferons l'examen de certains axes de développement en lien avec des compétences professionnelles de l'enseignant de l'ordre collégial. Ceci nous amène à parler de sa formation professionnelle et du volet pédagogique de sa tâche. Nous décrivons par la suite le programme qui existe en matière de perfectionnement pédagogique pour les enseignants du collégial: Performa. Finalement, nous terminons ce chapitre par la présentation de l'approche par compétences au cégep: à la fois celle qui existe dans les programmes d'étude au cégep et celle que nous expérimentons auprès d'enseignants pour les fins de cette recherche.

2.1 LA PROFESSION D'ENSEIGNANT: IDENTITÉ ET CARACTÉRISTIQUES

Parmi les caractéristiques qui définissent une profession, Faucher (1991) mentionne tout d'abord, en parlant de la profession d'enseignant, le besoin ou l'objectif social auquel la profession cherche à répondre. Pour cette première caractéristique, il apparaît clair, selon l'auteur, que le besoin social auquel l'enseignement veut répondre est celui d'assurer correctement la formation des élèves.

Il n'est pas rare de trouver des enseignants qui n'ont pas intégré à leur arsenal de réflexion leur mandat précis de socialisation et de

formation dans le cadre d'une institution sociale. Le mandat des cégeps est défini dans une loi, les études et les programmes sont encadrés par un règlement ministériel qui fait obligation de travailler à la formation fondamentale, d'évaluer les élèves, etc. (Faucher, 1991, p. 35)

Toujours selon ce même auteur, l'implantation, ces dernières années, du nouveau programme en sciences humaines a révélé combien était méconnue la signification de la notion de programme d'études au collégial et combien d'enseignants n'avaient aucunement conscience d'intervenir dans le cadre d'un programme. Faucher (1991) nous dit que pour professionnaliser l'enseignement, les enseignants du collégial se devront d'avoir une vision plus précise du rôle qu'ils ont à jouer dans la société et au sein même de leur institution.

Le deuxième point concerne le corpus de connaissances. On entend par là l'existence d'un corpus de connaissances commun et d'un système de croyances, de valeurs et d'attitudes commun qui distinguent tout professionnel. Les professions libérales, par exemples, disposent généralement d'un ensemble de connaissances, plus ou moins spécifiques à leur métier, qui les identifient par rapport aux autres. Dans l'enseignement collégial, ce corpus de connaissances doit se retrouver, en l'occurrence autour d'une formation dans une discipline particulière. Cependant, cette caractéristique disciplinaire ne peut être la seule marque distinctive des enseignants au collégial. Et Faucher (1991) ajoute:

Si un tel corpus de connaissances doit exister, il ne peut se trouver que du côté des théories et modèles d'éducation, des connaissances, habiletés, attitudes et valeurs pédagogiques. Seules les connaissances sur l'enseignement, l'éducation et l'apprentissage, peuvent définir ce qu'il y a de spécifique ou de caractéristique à la profession d'enseignant (p. 35).

D'une autre façon, le Conseil supérieur de l'éducation (1990), dans son document intitulé *La pédagogie: un défi majeur de l'enseignement*, parle de l'acte d'enseigner. Il le caractérise tantôt comme un art, tantôt comme une technique, tantôt comme une science. L'acte d'enseigner dont il est question dans cet avis du Conseil exige en effet des qualités personnelles et des formes de créativité qui l'apparentent à un art; des procédures et des méthodes spécialisées le rapprochant d'une technique ou d'un métier; un ensemble de compétences et de savoirs, c'est-à-dire les compétences disciplinaire, didactique, psychopédagogique et culturelle qui le place sur le terrain de la science. L'acte d'enseigner est donc un peu tout cela à la fois, souligne le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport 1990-1991 et de ce point de vue, il s'agit bel et bien d'un acte professionnel. Il importe cependant ici de préciser quel sens on donne au mot «professionnel».

Le Conseil supérieur de l'éducation (1991) présente également les principaux traits qui donnent à l'acte d'enseigner son caractère professionnel en s'inspirant des propos qui suivent. Il fait état ici de quatre de ces traits qui, sans être nécessairement très exhaustifs, constituent les fondements du caractère professionnel de l'acte d'enseigner.

Le premier trait concerne la pertinence et l'importance du service rendu à la collectivité. L'acte d'enseigner est vu comme une action consistant à former l'esprit ou à faire acquérir une compétence particulière en développant la personne. Cet acte est considéré comme étant réflexif, interactif et complexe.

Le deuxième trait se rattache aux compétences requises pour exercer l'acte d'enseigner. Ce second élément fait référence à la pratique enseignante, laquelle mobilise divers types d'action auxquels sont liés des savoirs spécifiques. On y souligne également les qualités personnelles nécessaires à cet acte professionnel: le pédagogue doit posséder des compétences tant au niveau culturel, disciplinaire, didactique que pédagogique. Ces qualités, pourtant nécessaires pour tout bon pédagogue, dit le Conseil supérieur de l'éducation (1991), ne sont pas toujours présentes chez les enseignantes et enseignants, en plus de ne pas être exigées au même titre à l'entrée dans la profession, selon les différents ordres ou secteurs d'enseignement. Le Conseil précise de plus que, pour ce deuxième élément, il importe de rappeler que l'acquisition de savoirs d'expérience constitue une expertise unique et irremplaçable dans la mesure où l'enseignement est un apprentissage continu.

Le troisième trait fait référence à la marge de manoeuvre dont disposent les enseignantes et les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions. Évidemment, cette marge n'est pas la même pour tous les ordres d'enseignement. À cet effet, l'enquête Lennards¹⁵ révèle que l'autonomie existe partout de façon significative et est source de satisfaction chez la grande majorité du personnel, même si elle demeure très variable: enseignants du primaire (90%), du secondaire (87%), du collégial (94%) et de l'université (85%).

15 Citée par le Conseil supérieur de l'éducation (1991) dans son rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation s'intitulant *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social..*

Le quatrième trait se rattache aux exigences éthiques propres au service public et au rapport humain qui le définit. Ici, la compétence doit s'accompagner d'engagements; l'autonomie de la pratique doit se doubler d'une responsabilisation inévitable et automatique à l'égard des effets et des conséquences qui en découlent; la formation initiale doit se prolonger nécessairement vers une formation continue. Voilà, dit le Conseil, quelques aspects de ce que l'on appelle la conscience professionnelle liée à un acte d'enseigner de qualité et d'intérêt public.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1991) termine ses propos en mentionnant que, lorsqu'on dit de l'enseignement qu'il est un acte réflexif, interactif, complexe et professionnel, c'est finalement lui attribuer un caractère distinct. La reconnaissance de l'acte d'enseignement nous place au coeur même de la profession enseignante. Cette reconnaissance est fondamentale si l'on veut qu'il y ait des changements significatifs du contrat social. Pour cela, il faut que la pratique quotidienne de l'enseignement soit congruente avec les discours véhiculés.

Nous venons de voir l'identité et les caractéristiques générales de la profession d'enseignant. À présent, nous allons porter notre attention plus spécifiquement sur l'enseignant du collégial et ses compétences professionnelles.

2.2 LE PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL: DÉFINITIONS ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Parlant de la profession d'enseignant au collégial, Faucher (1991) pose un certain nombre de questions très pertinentes: Qu'en est-il maintenant et que devrait-il en être ultérieurement de la profession d'enseignant au collégial? Comment tenir compte de ce qui est spécifique à ce corps de travailleurs? Quels sont les enjeux principaux dans le devenir de cette occupation et de ses praticiens?

En effet, lorsqu'on veut parler de la profession d'enseignant, il n'existe malheureusement pas de définitions unanimes. Il y a, au mieux, certaines caractéristiques sur lesquelles un certain nombre de personnes s'entendent. Aux différents ordres d'enseignement, le rôle et les fonctions de l'enseignant varient et il devient alors difficile de les circonscrire très exactement.

Ainsi, lorsqu'on parle du professionnel de l'enseignement au collégial, cette définition est d'autant plus ambiguë que, comme le dit Archambault (1995), «Il ne s'est pas développé au cours des 25 dernières années, dans la communauté collégiale, une culture pédagogique commune partagée, ni une vision consensuelle des rôles et des fonctions professionnelles spécifiques au personnel enseignant des cégeps» (p. 8).

Selon ce conseiller pédagogique, deux grands facteurs peuvent expliquer cet état de chose: en premier lieu, l'absence d'un organisme officiel auquel on reconnaîtrait un pouvoir final dans la définition des compétences profession-

nelles des enseignants; en second lieu, la survalorisation de la compétence disciplinaire qui a contribué à reléguer au second rang les autres compétences qui sont requises pour la pratique professionnelle de l'acte de l'enseignement.

Habituellement, comme le fait remarquer Archambault (1995) dans son texte, en citant les propos de William McGaghie, les compétences des membres des différentes professions sont définies par un organisme officiel qui représente ses membres. À l'aide de recherches continues menées par des comités d'experts, cet organisme définit les actes professionnels de ses membres en tenant compte de divers facteurs: les attentes et les besoins des clients, la tradition et l'évolution des techniques, les méthodes et les approches propres à la profession, l'avis de divers organismes qui ont un intérêt ou un champ de compétences partagés avec lui (faculté universitaire, office de professions, ministères ou organismes gouvernementaux et associations chargées de défendre les intérêts des bénéficiaires).

Or, pour l'enseignement, un tel organisme n'existe pas. Il est vrai cependant qu'il existe plusieurs points de vue articulés, cohérents et pertinents sur le sujet, mais en bout de ligne, il ne semble pas exister de référence commune et de points de vue unanimes quant aux compétences à exercer en situation de travail par les membres de cette profession (Archambault, 1995).

Ainsi, on notera que pour enseigner au collégial ou à l'université, il n'est pas demandé, contrairement au primaire ou au secondaire, d'avoir fait des études en pédagogie. Le critère principal d'embauche est celui d'avoir en sa

possession un diplôme universitaire dans la discipline enseignée. «L'opinion la plus répandue veut, que pour accéder à l'enseignement supérieur, il suffit d'avoir quelque chose à dire» (Archambault, 1995, p. 8). D'ailleurs, dans plusieurs de ses rapports, le Conseil supérieur de l'éducation fait état de cette réalité. De plus, dans son récent document intitulé *Des conditions de réussite au collégial...*, le Conseil affirme ceci: «[...] jusqu'à maintenant, ce personnel enseignant des collèges a été recruté sur la base de sa compétence disciplinaire, la plupart du temps sans compétence pédagogique ou didactique. C'est une limite importante» (C.S.E., 1995, p. 90).

Au risque de se répéter, l'étude de Grégoire *et al.* 1986 rejoignait également cette idée en soulevant entre autres la préférence des professeurs du collégial pour le perfectionnement dans la discipline d'enseignement. Cette survalorisation du volet disciplinaire faite par les professeurs du collégial dans l'exercice de leur profession n'est pas sans poser certains problèmes. En effet, selon Archambault (1995), elle laisse dans l'ombre des éléments liés au rôle de professionnel d'une part; et elle laisse nébuleux les éléments liés à la spécificité du service à rendre, d'autre part.

Archambault (1995) précise qu'il existe des compétences communes à toutes professions qui font appel, de façon importante, aux échanges interpersonnels entre le professionnel et le client. L'auteur précise, à cet effet, qu'on soit avocat, notaire ou professeur par exemples, des habiletés en communication sont nécessaires lorsqu'on doit intervenir auprès de notre clientèle. Cependant, lorsque notre clientèle est un groupe, il est bien évident qu'on se doit de

posséder, en plus, des compétences en animation ou en intervention psychosociologique (p. 8-9).

À la suite de ses propos, Archambault (1995) pose la question très intéressante et pertinente: «[...] où et à quel moment a-t-on pris soin de développer de telles compétences chez les professionnels de l'enseignement supérieur?» (Archambault, 1995, p. 9).

Archambault (1995) nous dit aussi que les compétences générales qu'il appelle «transprofessionnelles» doivent s'exercer en tenant compte de la nature particulière du service à rendre au client. Or, dans le cas du personnel enseignant, ces compétences reposent sur des compétences disciplinaires ou techniques, mais aussi sur des habiletés à gérer les processus didactique et pédagogique. L'auteur nous dit qu'il y a encore beaucoup de chemin à faire pour développer une culture pédagogique commune à tous les enseignants du collégial. «Nous sommes probablement en retard d'une dizaine d'années. Mais le développement de cette culture commune est essentiel si l'on ne veut pas déposséder les professionnels de l'éducation au collégial de la maîtrise d'oeuvre qui devrait leur revenir» (Archambault, 1995, p. 9).

De la même façon, Jean-Pierre Regnault (1994) dira que l'enseignement collégial exige, de celles et de ceux qui décident d'oeuvrer dans cette profession, des compétences allant largement au-delà de la formation disciplinaire. Compte tenu de ce constat, il apparaît donc difficile, selon lui, d'imaginer que la formation

des futurs enseignants – et même des enseignants actuels – se limite au seul champ disciplinaire. Et il ajoute:

Si l'acte d'enseigner consiste à former l'esprit ou à faire acquérir une compétence particulière en développant la personne, comme l'affirme le Conseil supérieur de l'éducation, il faut accepter que la pratique de l'enseignement exige, en plus des qualités personnelles, des compétences culturelles, disciplinaires, didactiques et pédagogiques. (Regnault, 1994, p. 34)

Et comme le souligne également le Conseil supérieur de l'éducation (1990):

Cette large mission d'enseignement supérieur impose aux éducateurs concernés une compétence à quatre volets qu'il semble de plus en plus impossible de disjoindre: il s'agit des compétences culturelle, disciplinaire, didactique et pédagogique. Si l'une d'entre elles est absente, c'est évidemment la formation visée chez l'étudiant qui risque d'en souffrir, il va s'en dire (p. 6).

À ce sujet, Regnault (1994) poursuit en abordant la question des compétences disciplinaires et celle des compétences pédagogiques. En ce qui concerne les compétences dans la discipline enseignée, Regnault nous révèle qu'un peu plus de 40% des enseignants à plein temps détiennent un diplôme de premier cycle, 30% un diplôme de deuxième cycle et environ 12% un diplôme de troisième cycle. Plus de 70% des enseignantes et des enseignants ont 19 ans de scolarité. Par ailleurs, un peu plus de la moitié d'entre eux ont exercé une autre activité professionnelle avant de faire carrière dans l'enseignement. De manière générale, on peut donc dire que les enseignants du collégial sont, dans l'ensemble, suffisamment scolarisés et plusieurs d'entre eux possèdent par

surcroît une expérience professionnelle fort appréciable (voir note de bas de page n° 4, p. 15).

Regnault parle également de la nécessité d'une formation assez large pour les enseignants du collégial, car l'exercice de la fonction exige une grande polyvalence. Il parle donc d'une formation disciplinaire centrée sur la maîtrise du contenu et de son épistémologie.

Toujours selon ce même auteur, une bonne formation disciplinaire, aussi complète et importante soit-elle, doit être obligatoirement, sinon nécessairement, arrimée à des objectifs précis d'acquisition de savoir-faire propres à la transmission des connaissances disciplinaires. Il demeure toutefois que ces modalités d'acquisition, dans la formation des enseignants, restent encore à préciser et à définir. Malheureusement, dit Regnault (1994), la plupart des futurs enseignantes et enseignants n'ont toujours qu'une formation disciplinaire et rares sont ceux ou celles qui ont, en plus, une formation en enseignement. De même le Conseil supérieur de l'éducation (1990), dans son document *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement*, soulève cet état de chose.

Regnault (1994) souligne aussi le fait que cette problématique liée à l'absence ou la quasi-absence de formation en pédagogie chez les enseignants du collégial n'a rien de surprenant puisque les compétences en pédagogie ne sont pas exigées à l'entrée dans la profession /tout au plus sont-elles souhaitées dans les offres d'emploi depuis à peine quelques années/. Il est vrai, dit-il, que les enseignants peuvent les acquérir après leur entrée en fonction, sauf que rien

ne les y oblige. Pour appuyer cette affirmation, il suffit de regarder les chiffres. De ce fait, on peut constater, selon Regnault (1994), qu'après maintenant plus de vingt-cinq ans d'existence, les cégeps disposent d'un corps professoral dont les deux tiers n'ont toujours pas de formation en pédagogie (p. 35).

Lorsqu'ils s'intéressent à la pédagogie, ce qui n'arrive qu'au cinquième rang de leurs préoccupations, les enseignantes et les enseignants cherchent d'abord à s'initier à de nouvelles technologies afin d'en faciliter le transfert dans leur enseignement. Viennent ensuite, groupées en 9^e, 10^e et 11^e places, les motifs relatifs à l'acquisition des connaissances dans la didactique de la discipline, la solution des connaissances dans la didactique de la discipline, la solution de problèmes pédagogiques liés à l'enseignement ou à l'apprentissage et le désir d'apprendre à utiliser une technologie éducative. (Regnault, 1994, p. 33)

Regnault (1994) poursuit son discours en posant la question fondamentale et pourtant indissociable: «N'y a-t-il pas là une lacune, un manque de rigueur, que de ne pas exiger – et d'abord pour soi-même – un minimum de formation propre à la profession qu'on s'apprête à exercer ou qu'on exerce déjà depuis cinq, dix ou quinze ans – et même plus?» (p. 35).

L'auteur spécifie que l'enseignement est une relation de complémentarité et de réciprocité entre une discipline et un savoir-faire pédagogique. Toujours selon ce même auteur, il est possible de devenir un enseignant efficace, un bon communicateur, si l'on veut, car les habiletés pour le devenir s'apprennent et se développent, de même qu'elles se cultivent. Regnault (1994) parle en ces mots de la formation du maître:

[...] une bonne formation en sciences de l'éducation constitue un gage de compétence, de stimulation et d'efficacité pour les ensei-

gnantes et les enseignants... et un gage de réussite pour leurs élèves. Toute formation initiale devrait donc, [...] inclure une sérieuse initiation à la pédagogie afin de donner aux futures enseignantes et aux futurs enseignants une formation de base plus adaptée aux réalités des fonctions qui les attendent (p. 35).

Pour Regnault (1994), il ne s'agit pas ici de diminuer la dimension disciplinaire au profit de la formation pédagogique. «La compétence de l'enseignant provient [...] de la capacité de celui-ci de mettre en tension une centration sur les contenus et une égale centration sur les processus d'apprentissage» (p. 35). Ceci revient à dire, en somme, que la compétence des enseignants du collégial doit se situer non seulement au niveau de la spécialité dans laquelle ils enseignent, mais aussi au niveau de la manière de transmettre ce savoir à leurs étudiants et étudiantes, c'est-à-dire de la pédagogie.

En parlant du moment et des moyens, Regnault indique que l'acquisition des compétences en pédagogie devrait s'effectuer dès l'entrée dans la profession. En plus, il serait souhaitable que ces jeunes professeurs bénéficient d'un «coaching» durant un certain temps par le biais d'un maître-associé expérimenté et fassent partie d'une équipe multidisciplinaire afin de se pencher sur trois aspects essentiels de leur tâche: la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages et les relations professeurs-étudiants. Cette intégration est d'autant plus pressante, souligne l'auteur, que le Conseil des collèges, dans son rapport annuel de 1991, mentionne que près de 70% des 9361 professeurs de cégep ont aujourd'hui plus de 40 ans et 55% enseignent depuis 15 ans ou plus. De plus, la Fédération des cégeps estime que plusieurs des employés de collège arriveront à la retraite à la fin des années 90 début des

années 2000. La Fédération est donc inquiète de la possibilité d'assurer une relève de qualité tout en évitant une perte rapide et massive de l'expérience acquise par son personnel actuel.

Plus récemment, le ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.), dans son exposé de la situation des États généraux sur l'éducation de 1995-1996, parlait de la nécessité de mieux assurer la formation psychopédagogique des enseignants du collégial et de l'université. De plus, le M.E.Q. souligne le fait que l'acquisition de ces compétences pourrait très bien emprunter d'autres voies que les traditionnelles avenues. Le M.E.Q. ajoute même que des programmes de perfectionnement tels que PERFORMA au collégial ne devraient plus être laissés à la discrétion de chacun, mais plutôt faire partie clairement des exigences de la profession.

Dans son texte *Perspective sur la compétence*, Barbès (1990) précise que la compétence professionnelle est cette qualité que déploie un professionnel dans les tâches inhérentes à ses fonctions, en exerçant sa profession selon les normes d'exercice, c'est-à-dire en fonction des connaissances scientifiques et techniques, du jugement et des habiletés, des attitudes et des valeurs propres à sa profession.

Barbès (1990) précise également que «la compétence du professeur de cégep est aussi cette qualité qui le rend en mesure d'exercer adéquatement la fonction d'enseignant, selon les exigences de son rôle, en vue d'atteindre les objectifs éducatifs fixés par la loi des Collèges et le Règlement sur le régime

pédagogique du collégial» (p. 9). Toujours selon cet auteur, cette qualité passe par les particularités de l'institution concernée (programmes, règlements, etc.), son type d'enseignement (général, professionnel, théorique, pratique, etc.) et son contexte social (milieu socioculturel); *cette compétence du professeur*, rajoute Barbès (1990), est fonction du système de valeurs en place.

Barbès signale deux études sur la compétence des enseignants. De l'une d'elles, celle de Gagné (1979), il note la préoccupation de comprendre les éléments majeurs du concept de la compétence des enseignants sur des variables reliées au *savoir* de l'enseignant (le savoir scolaire et le savoir psychopédagogique), au *faire* de l'enseignant (les styles d'enseignement, les moyens d'enseignement et les styles d'apprentissage) et au *savoir-faire* de l'enseignant (les capacités à enseigner et les habiletés à enseigner).

Barbès parle également, dans son texte, d'un autre secteur de la compétence du professeur, celui de sa conscience de l'action réelle qu'il exerce sur l'élève, c'est-à-dire ce qu'il fait à l'élève. Saint-Onge (1989), dans Barbès (1990), exprime en ces termes cette dimension: «Par l'enseignement, on instruit et en même temps, on éduque, c'est-à-dire qu'on façonne la personnalité de l'élève» (p. 9). Barbès parle de cette dimension comme la **compétence à être**: elle correspond à l'aspect de la relation avec l'élève; c'est l'aspect métaphysique et éthique, dit l'auteur.

2.3 LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES MAÎTRES AU COLLÉGIAL: QUELQUES AXES DE DÉVELOPPEMENT

À propos de la formation professionnelle des maîtres au collégial, Forcier (1992) précise que la profession d'enseignant exige une solide formation disciplinaire (théorique et technique). Cependant, cela ne suffirait pas toutefois. Selon l'auteur, les enseignants et les enseignantes devraient acquérir, dès leur entrée dans la profession, une formation rigoureuse en pédagogie qui pourrait graviter autour de quatre pôles: la relation professeur-étudiant, la gestion de la classe, la didactique et la vie institutionnelle.

Forcier (1992) dit également: «À un moment où l'ordre collégial est remis en question de toutes parts et où des défis nouveaux attendent ceux qui y oeuvrent comme enseignants et enseignantes, nul doute que la problématique de la formation initiale en pédagogie mérite d'être remise sur la table» (p. 23). Le Conseil supérieur (1990) élabore largement à ce sujet dans son document *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement*.

Socialement, la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement supérieur apparaît comme quelque chose de superflu, voire même nuisible (Forcier, 1992). Cette curieuse réalité soulevée par plusieurs organismes et auteurs (Conseil supérieur de l'éducation, 1990 à 1995; Conseil des collèges, 1992; Regnault, 1994; Archambault, 1995; M.E.Q., 1996) démontre clairement combien ce modèle du professeur-spécialiste accorde peu de place et d'importance à l'aspect pédagogique de l'acte professionnel de l'enseignement au collégial. Pour Forcier (1992), ce modèle «unidimensionnel» du professeur de

l'enseignement supérieur sous-tend que l'enseignement d'une discipline ou d'une technique ne demande, en somme, rien de plus que de pouvoir transmettre à d'autres un savoir que l'on possède nous-mêmes comme professeur.

Donc, la logique qui se profile derrière cela n'est rien d'autre que la nécessité pur et simple de détenir un diplôme universitaire. Ce qui revient à dire qu'aussitôt que l'on détient un baccalauréat ou toute équivalence, il nous suffit d'être retenu par une institution collégiale et nous voilà du jour au lendemain dans la peau d'un enseignant et en même temps héritier du titre officiel et professionnel d'enseignant. Il n'y a sans doute aucune autre profession qui permet, aussi facilement, d'accéder à un statut de professionnel et de porter officiellement le titre de la profession. Archambault (1995) tient des propos semblables dans son texte s'intitulant *Culture, compétence et formation des maîtres*.

Forcier (1992) dit que réduire la formation professionnelle des maîtres à la seule dimension disciplinaire et ne pas prendre en compte le volet pédagogique de la profession laisse sous-entendre que pour enseigner il suffit de parler. C'est aussi mettre au premier plan la dimension de l'enseignement et reléguer au second rang la finalité même de l'enseignement, c'est-à-dire l'apprentissage (Altet, 1994). C'est en somme une manière de dévaloriser le métier d'enseignant en ne considérant tout simplement pas ce qu'il y a de spécifique à cette profession (Forcier, 1992).

Prôner, comme le fait Forcier (1992), une nécessaire formation pédagogique des enseignants au collégial, c'est:

- 1) vouloir une formation pédagogique en plus, c'est-à-dire un complément à la formation disciplinaire;
- 2) être convaincu que la profession enseignante, quel que soit le niveau où elle s'exerce, requiert un certain nombre de compétences spécifiques (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être);
- 3) être convaincu qu'une véritable formation pédagogique peut aider les enseignants, quels qu'ils soient, à mieux exercer leur profession.

Pour appuyer de nouveau l'importance d'une bonne formation pédagogique, Forcier (1992) mentionne qu'aucune profession n'a le droit de faire reposer son professionnalisme sur la bonne volonté de ses membres et de leur expérience personnelle; encore moins l'enseignement où le mandat principal est de former des citoyens et citoyennes autonomes et fonctionnels dans la société d'aujourd'hui et de demain¹⁶.

16 Cela justifie l'idée qu'il doit y avoir des mécanismes prévus pour aider les enseignants du collégial à dépasser le seul bon vouloir et l'expérience qu'ils ont acquis en milieu de travail. Notre étude s'inscrit dans la visée de professionnalisation proposée par le ministère de l'Éducation du Québec. L'analyse réflexive devient un moyen pour susciter un questionnement sur la pratique pédagogique d'un professionnel de l'enseignement pour fin, entre autres, d'amélioration.

Pourquoi une formation pédagogique des maîtres au collégial?

D'abord parce que l'enseignant est avant tout un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage (Altet, 1994; Roy, 1991). Par rapport à cette double vision ou conception du maître au collégial et même à d'autres niveaux scolaires, on ne retrouve pas d'unanimité, bien au contraire. Il s'agit plutôt d'une vision dichotomique. C'est ce qui explique sans doute l'ambiguïté du rôle et des fonctions du professeur comme professionnel (Forcier, 1992).

Forcier (1992), mentionne également que plusieurs motifs peuvent être mis de l'avant pour justifier la réouverture du débat sur la formation pédagogique des maîtres de l'ordre collégial. Il en soulève deux qui lui apparaissent significatifs. Le premier concerne, le renouvellement de l'effectif enseignant du collégial. C'est bien connu maintenant, d'ici cinq à dix ans, une bonne partie du personnel enseignant présentement en place sera remplacée. Cela amène Forcier (1992) à soulever certaines questions: Quel genre d'enseignants voudra-t-on dans les prochaines années? Quelles exigences professionnelles aura-t-on à l'égard de ces nouveaux enseignants? Quel genre de système ou quel type de modifications mettra-t-on en place pour assurer une relève de qualité et capable de répondre aux nouveaux défis futurs de la société? Etc.

Le second motif a trait aux nouveaux défis auxquels auront à faire face ces enseignants de la «deuxième génération» du collégial. L'auteur mentionne deux de ces défis: Le premier concerne les jeunes de la prochaine génération qui rentreront au cégep et qui sont le produit de l'ordinateur, alors que leurs

enseignants sont ceux de la télévision. Un autre défi concerne la diversité de l'effectif étudiant. En effet, l'apparition de plus en plus fréquente, dans les prochaines années, de nationalités différentes dans les salles de classe posera sans doute des problèmes majeurs dont on ne fait actuellement que commencer à pressentir l'ampleur.

En parlant d'un programme de formation pédagogique, l'auteur esquisse quelques grandes orientations qui, selon lui, devraient constituer la trame de fond d'un éventuel programme de formation pédagogique visant prioritairement à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base du métier d'enseignant et d'enseignante au collégial. Ainsi, Forcier (1992) dit que cette formation initiale doit être continue et progressive de manière à combler des lacunes ou encore à enrichir des acquis de base. De plus, cela permettrait à tous d'intégrer chacun de ses nouveaux acquis en un tout cohérent au sein de sa formation professionnelle. Enfin, cette formation initiale, l'auteur la voit graviter autour de quatre pôles: la relation professeur-étudiant, la gestion de la classe, la didactique, le pôle de l'approvisionnement institutionnel.

À propos de la dimension professeur-étudiant, l'auteur cite le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis paru en 1990: «Au palier de l'enseignement supérieur, comme aux autres paliers d'ailleurs, la dimension relationnelle est importante et ne constitue en rien un caprice d'étudiant» (Forcier, 1992, p. 25). C'est une dimension à laquelle le jeune enseignant ou la jeune enseignante doit être initié dès son entrée. Loin d'être une simple relation à une discipline, à

un savoir organisé et maîtrisé par soi, l'enseignement est une relation à des êtres humains (Forcier, 1992).

La gestion de la classe est à ce point fondamental dans l'enseignement que Legault (1993) et Nault (1994) nous disent qu'elle détermine en grande partie le succès des élèves. Legault (1993) précise que le développement de la compétence générale à enseigner est primordial puisqu'il permet de faire réaliser des apprentissages significatifs aux élèves. Et il ajoute que savoir organiser, animer, faire fonctionner efficacement un groupe et chaque personne de ce groupe; créer un climat propice à l'apprentissage; maintenir la discipline et l'ordre; régler les problèmes de discipline et développer chez l'élève des comportements acceptables sont des compétences essentielles et indispensables pour tout enseignant (Legault, 1993).

Pour Legault, les enseignants doivent apprendre à régler les problèmes d'ordre dans la classe et concentrer leurs énergies sur la fonction de gestion, d'animation et d'organisation de la classe.

Toujours selon ce dernier, une des choses difficiles pour l'enseignant, c'est de clarifier et d'organiser, dans un plan, son savoir d'expérience développé au cours des années. Selon lui, il y a peu d'enseignants qui ont une philosophie claire et consistante ou une bonne compréhension de comment gérer véritablement un groupe-classe.

Parlant du concept de gestion de classe, Legault (1993) précise qu'il est beaucoup plus englobant que la notion de discipline. La gestion de classe fait référence, selon ce dernier, à toutes les actions posées par l'enseignant pour favoriser l'engagement et la coopération de l'élève à la tâche afin d'assurer un climat propice à l'apprentissage. Quant à la notion de discipline, elle réfère à la conduite de l'élève, au respect des règles établies et aux interventions de l'enseignant pour corriger l'inconduite.

Selon Doyle (1986), dans Legault (1993), l'enseignant accomplit deux fonctions principales dans l'exercice de sa profession. D'une part, celle d'enseigner, où la tâche de l'enseignant consiste à faire réaliser des apprentissages, à développer des attitudes favorables face au contenu présenté. D'autre part, la fonction de gestion de classe, où l'enseignant doit organiser, établir des règles et apporter des correctifs s'il y a lieu.

Une bonne gestion de classe devrait, toujours selon ce même auteur, assurer la coopération entre les élèves eux-mêmes. L'enseignement et la gestion de la classe sont ainsi deux actes intimement liés. De même, la qualité des attitudes et des comportements démontrés par l'enseignant dans l'exercice de son rôle de gestionnaire assurera les apprentissages anticipés chez les élèves.

Dans la même ligne de pensée que Legault, Antoine Prost écrit que: «le meilleur maître n'est ni le plus savant ni celui qui travaille le plus; c'est celui qui fait le mieux travailler ses élèves, de la façon la plus intelligente, la plus

stimulante et la plus efficace, pas nécessairement la plus lourde et la plus rébarbative» (Forcier, 1992, p. 26)¹⁷.

Pour sa part, Forcier (1992) soutient que savoir organiser et gérer une classe c'est d'abord et avant tout être capable d'organiser, de gérer et de suivre le travail des élèves. Pourtant, précise ce même auteur, même si cela semble évident, trop souvent tout se passe comme si 80% des cours étaient consacrés à des discours et 20% à des exercices.

Toujours selon ce même auteur, il ne faudrait pas croire, parce que des étudiants assistent à un cours et écoute attentivement le discours, les analyses et les synthèses de leur professeur, qu'ils deviennent nécessairement, à leur tour, capables de produire un discours cohérent, de faire des analyses et des synthèses.

Dans une école qui serait davantage axée sur l'apprentissage que sur l'enseignement, il y aurait lieu de fournir aux nouveaux enseignants une formation qui soit axée prioritairement sur l'organisation, la gestion et le suivi du travail des élèves et donc de leur apprentissage. Cela suppose une formation ayant des visées didactiques. C'est donc le troisième pôle à privilégier que nous propose Forcier (1992) dans la perspective d'une formation fondamentale en pédagogie.

17 Nous croyons que l'enseignant, peu importe le niveau où il enseigne, doit être pourvu d'une double compétence dont celle en pédagogie. Ainsi, il peut espérer être davantage formé et préparé à mieux faire travailler ses élèves, comme l'affirme Prost.

La didactique

Ici, on réfère au «comment» faire apprendre sa discipline. Lorsqu'on parle de didactique, on parle d'un préalable essentiel à un enseignement supérieur de qualité. Il est évident que la maîtrise d'un champ disciplinaire devra toujours constituer la formation professionnelle de base de l'enseignant. Toutefois, il ne suffit pas d'être savant pour être professeur (Forcier, 1992). L'auteur nous confronte à la réalité suivante en soulevant cette question: Qui n'a pas entendu des élèves se plaindre d'un professeur qu'ils qualifient de très compétent, mais en contrepartie qu'ils disent incapable de faire passer sa matière correctement, incapable d'ajuster son niveau de connaissance vis-à-vis ses étudiants?

De plus, l'auteur ajoute que la didactique concerne la planification de l'enseignement, l'évaluation (formative et sommative), le choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, de même que le choix des contenus à enseigner et à faire apprendre. En ce sens, cela rejoint les propos de Roy (1991) qui souligne, dans son étude, que les dimensions du processus d'enseignement et leurs variables correspondent aux principales connaissances préalables à l'enseignement (la formation) et aux différents actes professionnels d'enseignement susceptibles d'influencer l'amélioration des apprentissages, soit la planification, l'intervention et l'évaluation. Le Conseil supérieur de l'éducation (1990) dit d'une autre façon:

Le pédagogue compétent est aussi celui qui maîtrise les trois grandes phases de l'activité pédagogique: la planification, l'organisation et l'évaluation. La planification a trait aux objectifs à atteindre, l'organisation se réfère aux moyens (outils utilisés), méthodes (procédés techniques) et stratégies (techniques de résolution de

problème) utilisés; l'évaluation concerne la vérification des apprentissages réalisés par les étudiants, mais fait aussi appel à un retour critique sur l'activité pédagogique elle-même. (C.S.E., 1990, p. 8)

Toujours selon Forcier (1992), «amener un professeur à réfléchir sur la didactique de sa discipline, c'est l'amener à s'interroger sur la façon dont il l'a lui-même apprise [...]» (p. 26).

L'apprivoisement institutionnel

Ici, Forcier (1992) fait référence au décroisement des disciplines en vue de fournir aux élèves une formation cohérente, intégrée par l'entremise de compétences disciplinaires, qui soit le résultat d'une concertation entre intervenants du milieu de l'éducation. Selon lui, dès leur entrée dans la profession, les nouveaux enseignants devraient apprendre où se situera leur action quotidienne dans l'ensemble de l'institution. Plusieurs de ces enseignants connaissent tout juste le Règlement sur le régime pédagogique du collégial précise Forcier (1992).

Dans sa conclusion, ce dernier auteur parle de la formation initiale en pédagogie. Il nous fait remarquer que cette formation a été laissée, jusqu'à présent, libre pour tous et qu'elle s'est développée en fonction des besoins et des intérêts des enseignantes et enseignants. Ce point de vue a également été soulevé à maintes reprises par le Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.), en particulier dans ses divers documents de 1990 à aujourd'hui.

Considérant ce constat, Forcier (1992) nous dit, qu'il y a encore beaucoup à faire de ce côté, même si un programme comme C.P.E.C./PERFORMA a déjà joué un rôle important à ce niveau et continue encore aujourd'hui de le faire.

Selon Forcier (1992), un programme de formation initiale en pédagogie destiné à tout professeur de collégial pourrait posséder les cinq caractéristiques suivantes:

- être un programme bien enraciné dans le milieu collégial;
- être un programme s'adressant à des nouveaux enseignants qui auraient un allègement de leur tâche pendant un certain temps afin de pouvoir se former convenablement.
- être un programme utilisant les ressources humaines professionnelles que constituent les enseignantes et les enseignants d'expérience;
- être un programme visant à fournir les assises théoriques et pratiques nécessaires à l'accomplissement d'un enseignement professionnel.
- être un programme menant vers une démarche personnelle et collective du perfectionnement continu.

Enfin, Forcier (1992) nous fait remarquer que sous prétexte que l'enseignement soit supposément un art, «il ne faut pas en faire une ligue nationale

d'improvisation dont on compte bien qu'il en sortira occasionnellement quelque chose d'intéressant!» (p. 27). L'enseignement est un art, dit-il, mais un art qui comporte des dimensions qui s'apprennent par l'étude et la pratique.

Refuser d'admettre cela, c'est alimenter le mythe d'ailleurs encore bien vivant selon lequel c'est par accident qu'on devient professeur, que n'importe qui peut connaître cet accident. C'est aussi perpétuer l'autre mythe tout aussi coriace que l'enseignement est affaire de vocation et que personne ne peut rien à cela, que personne ne peut rien pour quiconque s'est aventuré sur une voie pour laquelle il n'était pas fait. (Forcier, 1992, p. 27-28)

Le Conseil des collègues, dans son document s'intitulant «Le perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial», mentionne pour sa part que «la formation des maîtres du collégial, tout comme leur perfectionnement d'ailleurs, est tout autre chose qu'un luxe ou un bénéfice marginal» (Forcier, 1992, p. 28).

Nous venons de voir le pourquoi d'une formation pédagogique des maîtres au collégial et les axes de développement qui sont à privilégier pour le développement de cette formation. Nous avons également fait mention d'un programme de perfectionnement pédagogique existant depuis plusieurs années au collégial: PERFORMA. Dans le sous-chapitre qui suit, nous allons décrire et expliquer plus en détail en quoi consiste ce programme de perfectionnement des maîtres.

2.4 LE PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES AU COLLÉGIAL: C.P.E.C./PERFORMA

Le C.P.E (collégial) est un programme de perfectionnement en psychopédagogie de 30 crédits permettant d'obtenir un certificat de perfectionnement en enseignement collégial. Le certificat est dispensé par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

De manière générale, on peut relever quelques caractéristiques pédagogiques du programme C.P.E.C./PERFORMA¹⁸ dit Chabot, 1993:

- la participation au programme s'effectue sur une base volontaire;
- il n'y a pas de temps requis pour compléter le programme, il n'y a ni cours obligatoire, ni banque de cours;
- il est possible de participer à une activité du C.P.E. (collégial) sans pour autant être dans l'obligation de poursuivre et de terminer le programme;
- le modèle pédagogique développé dans ce programme met l'accent sur le transfert des apprentissages, c'est-à-dire que la majorité des activités effectuées à l'intérieur des sessions de perfectionnement peuvent être réutilisées dans l'enseignement de tous les jours;

¹⁸ C.P.E.C./PERFORMA: ce sigle désigne le Certificat de Perfectionnement en enseignement collégial (C.P.E.C.) offert dans le programme de Perfectionnement en formation des maîtres au collégial (PERFORMA).

- par le biais de rencontres préalables, les participantes et participants sont associés le plus étroitement possible à toutes les décisions concernant leur perfectionnement: définition des objectifs, choix des méthodes et des modes d'évaluation.
- à moins qu'elles ne soient animées par le répondant local, les activités, pour être mises en branle, doivent regrouper un minimum de treize participants. On peut retrouver, dans la composition de ces équipes, des groupes multidisciplinaires ou des groupes homogènes. Occasionnellement, on peut permettre un cheminement individuel;
- le format des activités varie selon les objectifs (1, 2 ou 3 crédits);
- à moins de cas exceptionnels, toutes les rencontres se tiennent au collège.

La naissance de PERFORMA

Selon Gingras (1993), trois facteurs ont particulièrement contribué à la naissance de PERFORMA au début des années 70: le besoin de créer une pédagogie collégiale; l'élaboration, au ministère de l'Éducation et dans les universités, d'une politique et de programmes de formation des maîtres; la démarche de «l'Expérience globale» au Cégep de Sherbrooke.

Le renouvellement de la pédagogie collégiale

Gingras (1993) nous dit que, outre les aspects de démocratisation de l'enseignement, de rationalisation des structures et de polyvalence institutionnelle, la réforme scolaire des années «60» visait comme objectif principal un nouveau pédagogique.

Ce défi du nouveau pédagogique appelait des initiatives d'entraide, de soutien et de perfectionnement, comme celle de PERFORMA.

Le C.P.E.C.-PERFORMA se caractérise comme suit:

- des activités de formation pédagogique reconnues et sanctionnées par des crédits universitaires;
- un programme de formation des maîtres du collégial qui assure un perfectionnement pédagogique pour les maîtres déjà formés dans une discipline;
- un programme qui s'adresse aux enseignants en exercice et aux futurs enseignants;
- un programme-cadre répondant à des besoins individualisés de professionnalisation;

- un programme centré sur les activités d'apprentissage;
- un programme dont le contenu n'est pas déterminé à l'avance.

La pédagogie de PERFORMA

Disons qu'au point de départ, PERFORMA était conçu comme un perfectionnement adapté à des adultes. Il s'inspire de l'approche andragogique qui conçoit l'adulte comme agent de sa formation et capable de s'assumer. Les activités de perfectionnement qui lui sont présentées doivent s'ajuster à ses besoins fonctionnels et exploiter son expérience. En conséquence, ce programme doit être nécessairement individualisé (Gingras, 1993).

Dans sa présentation, au Colloque de 1990, Jacques Laliberté parle du modèle pédagogique de PERFORMA, en ces mots: «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» (Gingras, 1993, p. 6).

Comme nous venons de le mentionner, le collégial s'est doté d'un programme de perfectionnement des maîtres qui s'adresse aux professeurs en exercice et aux futurs enseignants et dont le but principal se veut essentiellement de répondre à des besoins individualisés de professionnalisation. Dans cette optique de professionnalisation, et également dans le but de mieux répondre aux besoins des enseignants du collégial, le prochain thème traitera de l'intégration

des compétences de l'enseignant du collégial selon l'approche par compétences.

2.5 VERS UNE INTÉGRATION DES COMPÉTENCES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE: L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

2.5.1 L'approche par compétences dans les programmes d'enseignement au cégep

L'intérêt manifesté pour l'approche par compétences¹⁹ au collégial n'est pas chose nouvelle. En effet, dès la fin des années quatre-vingts, cette approche commençait à se faire connaître au Québec avec l'exemple désormais classique du collège Alverno de Milwaukee aux États-Unis. Cette institution scolaire américaine pour femmes devint rapidement, pour plusieurs intervenants et éducateurs du monde collégial, un attrait fort important dans la nouvelle conception de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages de divers programmes techniques d'abord, puis général (préuniversitaire) par la suite (Goulet, 1994).

Ainsi, dès 1990, la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) expérimente un nouveau mode d'élaboration de programmes par

19 Il faut différencier l'approche par compétences dans les programmes d'enseignement au collégial de l'approche d'analyse d'une pratique pédagogique à l'aide d'indicateurs de compétences. Dans le deuxième cas, il s'agit de l'approche que nous avons utilisée dans notre étude. Ces indicateurs (ou repères) aident à réaliser une analyse réflexive plus rigoureuse et plus systématique des pratiques pédagogiques des enseignants impliqués dans ce processus (voir p. 75 et 76).

compétences. L'approche par compétences se veut donc un changement de cap dans l'enseignement collégial, une nouvelle conception de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages (Tremblay, 1994).

C'est avec l'arrivée du printemps 1994 que l'on verra apparaître, dans la réforme des cégeps, un changement majeur dans l'élaboration des programmes d'études. Les programmes se voient dès lors rédigés selon l'approche par compétences; ce qui signifie que l'ensemble du corps professoral doit tenter tant bien que mal d'élaborer ses cours selon cette nouvelle approche en respectant le mieux possible les intentions éducatives définies par le Ministère. Suite à cela, plusieurs enseignantes et enseignants tenteront de définir en département, le mieux possible, ce que signifie adopter une approche par compétences (Goulet, 1994).

De fil en aiguille, certaines zones grises se sont éclaircies, mais d'autres sont restées sombres. Cette approche récente est en progrès, mais a encore besoin de temps pour être plus à point. Quoi qu'il en soit, certains auteurs (Goulet, 1994, 1995; Tremblay, 1994; Désilets et Tardif, 1993; Désilets et Brassard, 1994; Perrenoud, 1995; etc.) ont tenté depuis lors de définir et de circonscrire davantage cette nouvelle approche pédagogique ou plus particulièrement cette nouvelle conception de l'enseignement.

Ainsi, pour Tremblay (1994), ce qui caractérise l'approche par compétences dans l'élaboration des programmes d'études au collégial, c'est qu'elle prend comme point de départ les résultats d'une analyse systématique de situations

réelles de vie et de travail que devra affronter l'élève au terme de sa formation. On comprendra ici qu'il s'agit moins du concept ou du contenu de la compétence elle-même que du processus d'identification, de construction ou d'acquisitions des compétences.

Quant à la définition officielle proposée par la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.), c'est en ces termes que la D.G.E.C. parle de la compétence:

Prise ici dans un sens large, la compétence se définit comme la capacité de remplir les rôles et les tâches d'une fonction de travail. Prise dans un sens plus restreint en matière de programmes, une compétence comprend un ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psychosocio-motrices permettant d'exercer une fonction, une activité ou une tâche à un degré de performance correspondant aux exigences minimales du marché du travail. (Tremblay, 1994, p. 12)

Cette définition, ayant été élaborée dans le cadre de programmes techniques, s'avère incomplète. Pour qu'elle puisse être applicable à tous les programmes d'études en général et recouvrir toutes les composantes, Tremblay (1994) suggère d'y ajouter une référence aux exigences universitaires ainsi qu'aux exigences de la vie et de la culture d'une société.

Quant à eux, Désilets et Brassard (1994) mentionnent que la compétence est un état et non une action. Il précise de plus que cette compétence est «un état ou une qualité globale de la personne qui résulte de l'intégration appropriée des savoirs, savoir-faire et savoir-être pertinents à un domaine professionnel» (p. 7). Les mêmes auteurs apportent d'autres précisions fort utiles et éclairantes à

l'égard de la compétence. On parle d'une structure de connaissances qui donne à la personne la capacité d'agir. Cette structure au sens «cognitif» du terme représente un ensemble de connaissances, de concepts, de méthodes, de principes, de stratégies qui rendent possibles l'explication et la justification de ce qui est fait. Ces capacités sont générales et transférables d'une tâche à une autre.

En somme, on peut dire que l'approche par compétences signifie, en quelque sorte, que les compétences sont choisies comme principe organisateur d'un programme d'étude: cela a nécessairement des impacts majeurs au niveau pédagogique (Tremblay, 1994).

Ainsi, on remarquera que la formation à la compétence oblige la prise en compte des résultats attendus au terme de la formation, résultats qui doivent être liés avec les situations de la vie réelle. Les programmes sont désormais axés sur des compétences, des apprentissages exigés sur le marché du travail ou en situation réelle de la vie. Il s'agit là d'un renversement de perspective par rapport aux approches traditionnelles centrées sur les contenus de formation et les disciplines. On doit toutefois spécifier ici que les contenus et les disciplines demeurent toujours importants. Cependant, on leur assigne des fonctions différentes de leurs fonctions traditionnelles: ils constituent désormais un moyen, un outil pour atteindre les buts visés, les compétences à développer (Tremblay, 1994).

La formation à la compétence signifie également qu'on met l'accent sur la capacité de l'élève à faire quelque chose, d'agir et de savoir réagir correctement

et efficacement dans diverses situations de la vie réelle, plutôt que sur son aptitude à démontrer telle ou telle habileté ou connaissance (Tremblay, 1994).

À propos des connaissances, Tremblay (1994) dit qu'«une connaissance ou une habileté, même poussée à son plus haut niveau, ne constitue pas en soi une compétence. Une compétence est nécessairement le résultat d'un processus d'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes requises pour répondre adéquatement aux exigences d'une situation réelle» (p. 13). On peut donc dire que la compétence est une question de savoir-faire. Toutefois, Sophie Dorais (dans Tremblay, 1994) rappelle que dans le vocabulaire collégial, on attribue souvent au savoir-faire le sens d'habileté, au savoir l'équivalent de connaissance et au savoir-être l'équivalent d'attitude. Or, on doit voir ici le savoir-faire comme étant un élément plus global, proche du «savoir-agir» tel que le définit Olivier Reboul.

Tout savoir-faire [...] intéresse l'homme tout entier. Savoir-faire [...] c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues; c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter. Bien savoir-faire, c'est pouvoir agir intelligemment. (Dans Tremblay, 1994, p. 13)

Tremblay (1994) nous dit aussi que la compétence est indissociable du contexte réel, professionnel et social dans lequel s'exerce cette compétence. De ce point de vue, Tremblay souligne que c'est le contexte qui devient le référent principal et non les situations scolaires dans lesquelles on crée artificiellement un contexte.

D'une autre manière, on peut dire que l'approche par compétences vise entre autres à éviter le morcellement des apprentissages et à rendre les apprentissages significatifs auprès des élèves. Et comme nous l'avons déjà mentionné, les objectifs à atteindre sont définis en termes de grandes capacités de niveau supérieur. Ainsi, ce sont ces capacités de niveau supérieur, faisant appel à l'intégration de connaissances, d'habiletés et d'attitudes (savoir, savoir-faire et savoir-être), qui doivent être retenues comme objectifs de formation au collégial. Une fois ces objectifs précisés, ceux-ci deviennent en quelque sorte le noyau de l'enseignement. C'est à partir des capacités à développer qu'il faudra choisir et structurer le contenu. Alors, on pourrait dire que ce qui compte, ce n'est pas tant de «donner de la matière» (passer du contenu) que de faire apprendre aux élèves ce qui doit être appris.

Comme on peut le constater, l'approche par compétences au collégial est celle qui est utilisée dans les programmes d'études autant techniques que généraux. Au niveau du secteur général, son implantation demeure encore très jeune et pose, par le fait même, encore certains problèmes d'adaptation; elle représente néanmoins une vision de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages tout à fait nouvelle et révolutionnaire. Toutefois, cette approche est conçue et appliquée pour les différents programmes d'études scolaires. La nôtre, même si elle s'inscrit dans l'approche dite «par compétences», n'est pas conçue et appliquée directement pour les besoins des élèves, mais davantage pour les besoins des enseignants.

À notre connaissance, nous n'avons pas vu de recherches dans le réseau collégial s'intéressant à l'approche par compétences appliquée aux enseignants. Les seules tentatives de ce genre ont été appliquées par le programme PERFORMA pour des fins de perfectionnement des maîtres au collégial. Cependant, on notera que leur modèle pédagogique privilégie davantage le perfectionnement à la pièce ou par secteur de compétences plutôt que, comme dans notre cas, une approche globale de l'enseignement. Notre approche conçoit l'enseignant comme un acteur devant à la fois posséder des savoirs, savoir-faire et savoir-être, et devant être confronté et conscientisé simultanément aux différents secteurs de compétences professionnelles de l'enseignement.

Comme l'ont précédemment indiqué Désilets et Brassard (1994), la compétence est «[...] un état ou une qualité globale de la personne qui résulte de l'intégration appropriée des savoirs, savoir-faire et savoir-être pertinents à un domaine professionnel» (p. 7). Ainsi, cette intégration, dont parlent les précédents auteurs, nous la voyons possible par la confrontation à une démarche d'analyse prenant en compte les diverses facettes de l'enseignement. L'approche par compétences et la démarche d'analyse que nous proposons à cet effet, nous apparaissent donc un excellent moyen d'atteindre ce but, à savoir, l'intégration des diverses facettes de l'acte d'enseignement (savoir, savoir-faire et savoir-être).

Dans le prochain sous-chapitre, nous présentons une approche pédagogique que l'on retrouve au niveau de la formation et du perfectionnement des maîtres. On remarquera que cette approche, tout comme celle que l'on retrouve

dans l'élaboration des programmes d'études au collégial, veut favoriser le développement et l'intégration des compétences nécessaires à la pratique professionnelle de l'enseignement. Ainsi, elle se veut axée sur la pratique des diverses compétences que l'on juge nécessaires pour l'exécution de la profession d'enseignant. De plus, cette approche marque le souci constant de la confrontation «théorie-pratique» et particulièrement des savoir-faire dans son ensemble. Le principe qui sous-tend notamment cette approche est que pour être compétent, on doit posséder des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires pour l'exercice d'une profession. Pour ce faire, c'est par le développement de savoir-faire en lien avec le réel et les exigences de la profession que l'on doit faire cheminer l'enseignant (Gagnon *et al.*, 1993; Altet, 1994; Perrenoud, 1995).

Regardons maintenant l'approche par compétences telle qu'on l'a retrouvée dans le guide de stages de Gagnon *et al.* (1993) et voyons en quoi elle peut nous être utile pour l'atteinte des objectifs que nous nous sommes fixés dans notre recherche.

2.5.2 L'approche par compétences élaborée par Gagnon *et al.* (1993) dans les stages de formation à l'enseignement préscolaire-primaire

En 1993 a été produit un guide de stage par le **Groupe de recherche en analyse de la pratique éducative (GRAPE)** de l'Université du Québec à Chicoutimi pour améliorer la formation pratique à l'enseignement par le biais des

stages. Parmi les objectifs que poursuivaient les auteurs dans l'élaboration de ce document, nous avons retenu la démarche générale en vue de la formation d'un professionnel de l'enseignement. Nous nous sommes également inspiré, plus ou moins fidèlement, selon le cas, des instruments didactiques développés à cet effet en vue d'atteindre le but final, soit le développement de compétences professionnelles et d'une éthique propres à la profession d'enseignant.

Même si au départ, le guide était conçu pour la formation initiale des enseignants du préscolaire-primaire, la démarche proposée dans ce document, étant donnée son caractère global et systématique, nous est apparue comme une façon de faire fort à propos en ce qui concerne la réflexion et l'approfondissement du volet pédagogique des enseignants du collégial.

En somme, ce que nous avons retenu de cette approche a trait plus particulièrement aux compétences pédagogiques, c'est-à-dire aux habiletés pratiques que doit posséder ou développer un enseignant dans sa pratique professionnelle quotidienne. Dans le cas présent, ces compétences sont au nombre de quarante et sont regroupées en quatre catégories. Chacune des catégories comprend ainsi dix habiletés spécifiques à développer ou à perfectionner.

Les grilles proposées dans le guide de Gagnon *et al.* (1993) nous servent donc d'outil central dans la démarche réflexive que nous proposons. Évidemment, elles ne sont pas figées en soi: elles peuvent donc subir des modifications au gré de la démarche entreprise entre les participants et le

chercheur. Elles doivent être vues ici comme un instrument de base pour un travail de réflexion et d'auto-analyse des pratiques professionnelles de l'enseignant. De plus, ces grilles permettent une certaine rigueur et objectivité dans le processus de questionnement et d'auto-analyse.

Par ailleurs, il est à signaler que ce guide dans son ensemble représente une démarche d'analyse et de questionnement conforme à la conception pédagogique véhiculée à l'heure actuelle dans le milieu de l'éducation en général. Il va également dans le sens du renouveau social et du nouveau contrat pédagogique auquel sont conviées les institutions collégiales par le ministère de l'Éducation du Québec depuis déjà quelques années.

Au risque de nous répéter, nous pouvons mentionner que notre travail de recherche s'intéresse principalement aux pratiques pédagogiques d'enseignants de niveau collégial à partir des grilles de compétences pédagogiques du guide pratique de stage de Gagnon *et al.* (1993). À cela, s'ajoutent deux autres grilles de compétences pédagogiques, celles de Champagne et Miller (1983) et de Bouchard (1985), qui permettent de compléter les analyses des pratiques pédagogiques de chaque enseignant. À partir de ces grilles de compétences pédagogiques, nous avons voulu ainsi susciter une réflexion globale et systématique, la plus objective possible, et ce, à partir d'un cadre structuré et souple à la fois. Notre démarche constitue, en ce sens, un processus de développement personnel et, par conséquent, un outil de perfectionnement professionnel.

L'approche par compétences que nous utilisons auprès des enseignants de notre étude s'intéresse non pas au développement des compétences de l'élève, comme il est question dans cette approche du même nom au collégial, mais plutôt aux compétences professionnelles du maître. Notre démarche est particulière en ce sens qu'elle s'intéresse à la globalité de la pratique de l'enseignement plutôt qu'à un seul élément ou quelques éléments de l'acte d'enseignement. Elle tente d'impliquer et de responsabiliser le maître dans son acte d'enseignement par une démarche d'autodéveloppement et d'autoperfectionnement.

Dans le prolongement des efforts du programme PERFORMA au collégial, notre démarche se veut une suite logique et, à la fois, un outil supplémentaire de perfectionnement pour les enseignants du collégial. Certains auteurs (Develay, 1994, 1995; Postic, 1988, 1992; Paquette, 1985; etc.) ont aussi parlé de l'importance de l'autodéveloppement, de la prise de conscience dans l'acte de l'enseignement ou encore de l'importance de l'utilisation de certaines grilles pédagogiques en formation initiale des maîtres. Cependant, personne n'a encore proposé, à notre connaissance, une telle démarche globale en cours d'emploi. On prend pour acquis que l'acte d'enseignement va de soi lorsqu'on est enseignant et que, naturellement, chacun comprend parfaitement ce qu'il fait.

La présente démarche nous apparaît indispensable pour qui veut évoluer et être mieux adapté à la nouvelle réalité scolaire d'aujourd'hui et de demain. À cet effet, nous sommes persuadé qu'une remise en question constante de ses pratiques d'enseignement constitue un moyen intelligent, efficace et profitable

pour faire face à ces nouveaux défis auxquels sont confrontés de plus en plus les enseignants du collégial. Plusieurs auteurs en formation pratique des maîtres vont également dans ce sens dans leur ouvrage (Altet, 1994; Develay; 1994; Perrenoud, 1994; Roy, 1991; Postic, 1992; etc.). Sans cette remise en question permanente, il nous semble difficile de prétendre à l'excellence dans cette profession et surtout, il nous semble difficile de relever le défi auquel le ministère de l'Éducation nous convie, c'est-à-dire celui du renouveau pédagogique dans l'enseignement. Nous sommes de ceux qui croient que ce renouveau passe d'abord par un questionnement sur soi, sur ses pratiques et, finalement, sur tout l'environnement scolaire. L'approche par compétences que nous utilisons dans cette recherche (c'est-à-dire celle qui concerne la formation et le perfectionnement des maîtres) possède, à notre avis, cette qualité d'être «autoréflexive», c'est-à-dire de porter un regard objectif et systématique sur ses agirs et sur ses pratiques pédagogiques.

CHAPITRE III
PRÉSENTATION DES DONNÉES: LECTURE VERTICALE

Dans le présent chapitre, il est question d'analyser et d'interpréter les données recueillies sur le terrain afin de les confronter avec le cadre théorique précédemment élaboré.

Afin de rendre l'information recueillie sur le terrain la plus explicite et utile possible, nous procédons à l'analyse de ce que l'on appelle une étude de cas multiples. À propos de l'étude de cas, Poisson (1991) mentionne qu'elle:

vise tout de même la compréhension en profondeur d'une situation sociale, d'un groupe de personnes, d'un individu, d'une institution, d'un phénomène historique ou de toute autre réalité sociale. Mais étant donné que l'étude de cas se limite à un phénomène particulier, contrairement aux études statistiques et aux expérimentations, son objectif n'est pas d'aboutir à des certitudes et de favoriser ainsi la généralisation des résultats. L'étude de cas conduit habituellement à la production d'une monographie où sont décrits et interprétés les éléments majeurs d'un phénomène particulier dans le but principal d'en faciliter la compréhension (p. 12).

Cette recherche comporte quatre études de cas distincts (un enseignant dans chacune des disciplines suivantes: géographie, sociologie, psychologie et économie). Afin de mieux la situer dans son contexte, nous mentionnons les caractéristiques générales du milieu dans lequel elle s'est inscrite, dans le but de rendre compte le plus justement possible des résultats. Par la suite, nous expliquons la manière dont nous allons classifier et analyser nos données. Font suite à cela, les quatre études de cas avec l'analyse verticale et horizontale où nous tentons d'identifier les points forts et les points à améliorer (lecture verticale) ainsi que les points convergents et divergents (lecture horizontale). Finalement, il est

question de confronter les données de terrain et les données théoriques afin d'établir un parallèle avec les questions de recherche.

Signalons, avant d'aller plus loin, que la terminologie employée dans ce chapitre s'inspire de celle du guide de stage de Gagnon *et al.* (1993), et dans ce sens, nous utilisons les concepts de bilan formatif, bilan sommatif et bilan d'objectivation. Il est à remarquer cependant que les expressions *évaluation formative*, *évaluation sommative* et *rapport d'objectivation* ont été remplacées par *bilan formatif*, *bilan sommatif* et *bilan d'objectivation* puisque que celles-ci convenaient davantage à la réalité de notre recherche. En effet, les enseignants ayant participé à notre étude n'ont pas fait l'objet d'évaluations proprement dit pour le compte d'organismes, d'institutions ou à la demande de personnes en particulier. Au contraire, notre travail de recherche a été réalisé avec l'accord de ces enseignants sans qu'il y ait de notes attribuées, ni de crédits décernés.

En ce qui concerne les «bilans d'objectivation», comme nous l'avons déjà mentionné à la page 37 du chapitre I, ceux-ci ont été réalisés à la suite des bilans sommatifs par des échanges entre le chercheur et les enseignants concernés. Les propos ainsi soulevés ont été, par la suite, rédigés par le chercheur en respectant très fidèlement les idées émises lors de cet exercice. Ce choix a ainsi été décidé afin d'accommoder les enseignants déjà débordés à ce moment par leurs tâches professionnelles.

3.1 DESCRIPTION GÉNÉRALE DE L'INSTITUTION SCOLAIRE ÉTUDIÉE

L'étude a été réalisée dans un cégep du Saguenay—Lac-Saint-Jean. L'institution dont il est question accueille des centaines d'étudiants chaque année. La clientèle est formée de jeunes et d'adultes provenant de diverses municipalités du Saguenay—Lac-Saint-Jean. La plus grande part de ses effectifs demeure, cependant, les élèves ayant terminé leurs études secondaires sur ce même territoire. Un certain nombre d'élèves, toutefois, proviennent de la Côte-Nord, de l'Abitibi, du Bas-Saint-Laurent—Gaspésie et de la Mauricie.

Notre étude a porté sur une catégorie d'enseignants du département des sciences humaines qui interviennent dans le programme général de formation. Ce département offre plusieurs cours dans diverses disciplines dont l'histoire, la géographie, la politique, l'économie, la sociologie et la psychologie.

3.2 CLASSIFICATION DES DONNÉES

Afin de faciliter l'analyse des données recueillies sur le terrain, nous nous sommes inspiré, en partie, de la classification utilisée par Cody (1993), tout au moins quant au principe général de cette classification. Nous avons donc regroupé toutes nos données de terrain en huit dossiers distincts (figure 3, page suivante).

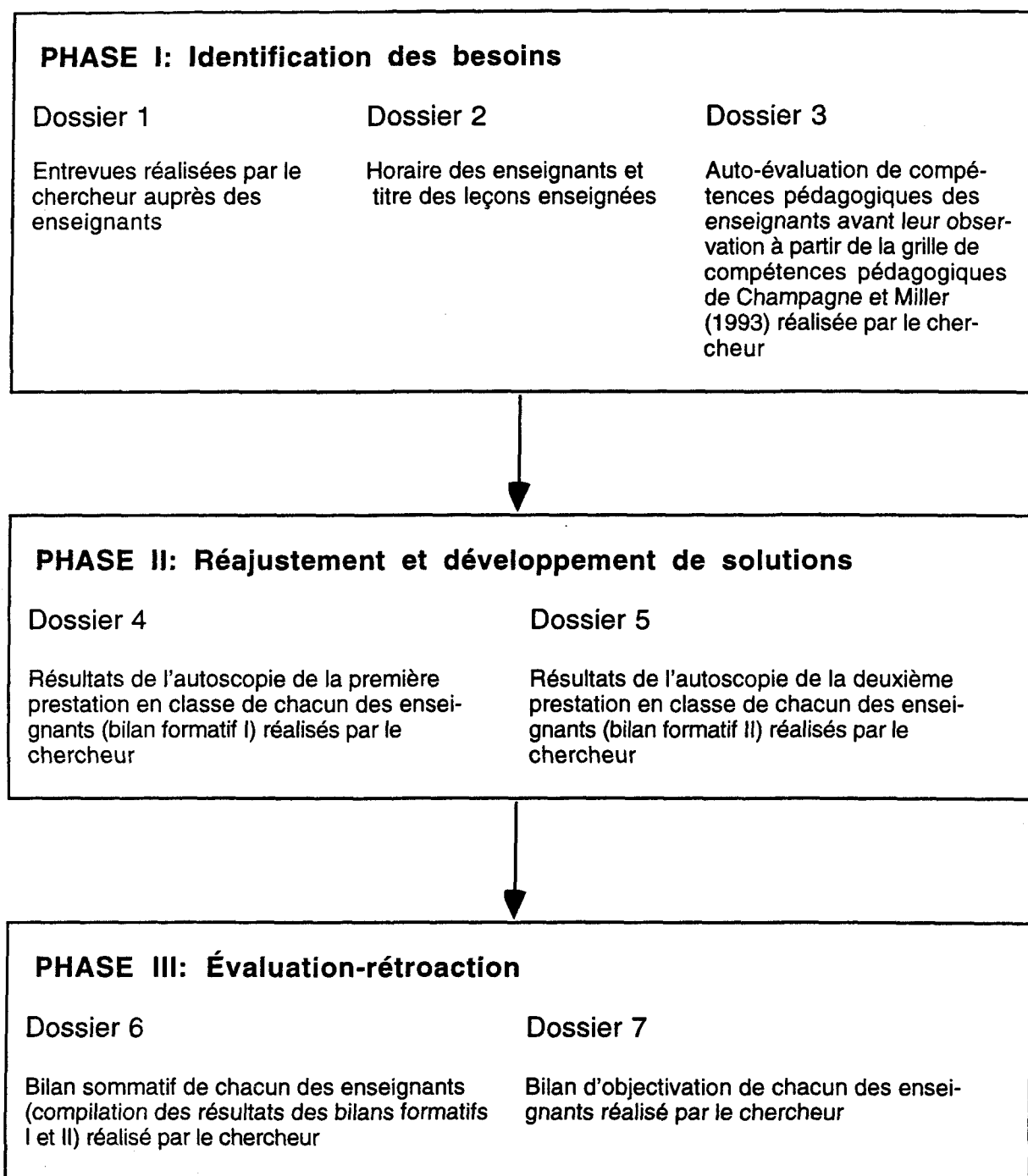


Figure 3: Classification des données et cheminement de l'analyse

De manière générale, notre démarche d'analyse suit deux approches différentes mais complémentaires: celle de Champagne et Miller (1983) et celle de Gagnon *et al.* (1993). En premier lieu, notre figure 4 montre trois phases: la phase I correspond à «l'identification des besoins»; la phase II est associée au «développement de solution» et finalement, la phase III représente «l'évaluation-rétroaction» (figure 4, p. 96). En second lieu, chaque dossier renferme des instruments didactiques contenus dans le guide de stage de Gagnon *et al.* (1993), soit les enseignements filmés, les bilans formatifs et sommatifs et les bilans d'objectivation.

La figure 3 de la page 86 illustre cette démarche. On peut y remarquer que celle-ci est divisée en trois phases qui regroupent huit dossiers. Chacun des dossiers informe sur son contenu. Par exemple, le dossier 1 a trait aux entrevues semi-dirigées réalisées par le chercheur auprès des enseignants; le dossier 2, aux auto-évaluations de compétences pédagogiques des enseignants réalisées par le chercheur à partir de la grille de Champagne et Miller (1983) etc. (on trouve un exemple-type au tableau 1 des pages 89 à 92).

Il est à noter que les dossiers contenus dans le figure 3 de la page 86 indiquent que c'est le chercheur lui-même qui a consigné les résultats. Ceci s'explique par le fait que les enseignants participant à notre étude ne disposaient pas du temps nécessaire pour réaliser eux-mêmes ce travail. Il a donc été convenu que cette tâche serait exécutée par le chercheur tout au long de la recherche afin d'accommoder ces enseignants déjà très occupés par leurs tâches professionnelles.

De manière plus détaillée, la phase I de la figure 4, appelée **identification des besoins**, est composée de trois dossiers (dossiers 1-2-3) constituant le point de départ de notre démarche d'analyse. Dans l'ordre, on retrouve, tout d'abord, les entrevues initiales réalisées par le chercheur auprès des enseignants (dossier 1); en second lieu, l'auto-évaluation écrite de compétences pédagogiques de chacun des enseignants avant leur observation en salle de classe (dossier 2); finalement, l'horaire des enseignants et les titres des leçons enseignées (dossier 3).

La phase II de la figure 4, nommée **réajustement et développement de solutions**, comprend, quant à elle, deux dossiers (dossiers 4-5). En premier lieu, l'évaluation de la première prestation des enseignants en classe (bilan formatif I - dossier 4) et en second lieu, l'évaluation de la deuxième prestation des enseignants en classe (bilan formatif II - dossier 5) avec les mêmes instruments d'analyse que le premier bilan formatif.

La phase III de la figure 4 représente **l'évaluation-rétroaction** qui comprend deux dossiers (dossiers 6-7). On y retrouve, dans l'ordre, le bilan sommatif de chacun des enseignants (dossier 6) et finalement, le bilan d'objectivation de chacun des enseignants (dossier 7).

Tableau 1
Contenu et organisation des dossiers
Professeur de géographie (exemple-type)

Dossier 1	Dossier 2	Dossier 3	Dossier 4
<p>Entrevues semi-dirigées (synthèse par question)</p> <p><u>Bloc A – Formation scolaire et expérience d'enseignement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Étude de 1^{er} cycle universitaire dans la discipline d'enseignement. • Certificat de 1^{er} cycle universitaire en pédagogie • Trois activités d'enseignement dispensées dans le domaine de la géographie <p><u>Bloc B – Gestion du groupe-classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Parle d'une constante dans le comportement de ses groupes • La discussion est utilisée comme moyen pour résoudre les problèmes de discipline en classe 	<p>Auto-évaluations de compétences pédagogiques des enseignants à partir de la grille de compétences pédagogiques de Champagne et Miller (1983)</p> <p><u>Points forts:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stimuler la motivation 2. Faciliter l'intégration des connaissances 3. Susciter la participation 4. Faire comprendre 6. Adapter le cours au niveau des étudiants 7. Présenter la matière de façon structurée 8. Varier les stimuli 9. Appliquer les règles de l'expression orale 	<p>Horaire de l'enseignant et titres des leçons enseignées</p> <p>1^{re} leçon: 24 octobre 1995 13h20</p> <p>«Les catastrophes naturelles» (séismes, volcans, ouragans, inondations, raz-de-marée, sécheresses)</p> <p>2^e leçon: 14 novembre 1995 13h20</p> <p>«Les notions de base pour la réalisation d'une cartographie en géographie»</p>	<p>Bilan formatif I</p> <p>Éléments de force:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relie le sujet de sa leçon au vécu et aux expériences de ses étudiants • Maîtrise le contenu enseigné • Présente sa matière de façon structurée et compréhensible • Relie sa matière au plan de cours • Présente un plan de leçon au début de chacun de ses cours • Mentionne les objectifs de sa leçon • Évoque des analogies pour favoriser la compréhension de la matière

...suite

Tableau 1 (suite)

Dossier 1 (suite)	Dossier 2 (suite)	Dossier 3 (suite)	Dossier 4 (suite)
<p>Bloc C – <u>La pratique professionnelle et les sessions de formation pédagogique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Développe des outils pédagogiques: grille de gestion des groupes-classes, grille d'évaluation des exposés oraux • Suivi des cours de pédagogie à l'université • Connaît peu PERFORMA: n'a jamais suivi de cours dans le programme PERFORMA <p>Bloc D – <u>Vie scolaire et enseignement collégial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Etc. (voir Entrevues semi-dirigées enseignant de géographie, p. 99) 	<p><u>Points à améliorer:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Favoriser la rétention 10. Maintenir un bon climat dans la classe 		<ul style="list-style-type: none"> • Utilise une langue de communication verbale de qualité • Utilise divers intermédiaires et modes d'expression dans son enseignement <p><u>Éléments à améliorer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participation de ses groupes assez faible • Détérioration du climat de son groupe à la fin de l'une de ses leçons de cours • Lacune au niveau de la planification de son temps en classe • Manque de diversification des formules pédagogiques à l'intérieur de ses cours.

...suite

Tableau 1 (suite)

Dossier 5	Dossier 6	Dossier 7
<p>Bilan formatif II</p> <p><u>Éléments de force:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise en situation (élément déclencheur) au début de la leçon • Utilisation diversifiée de matériels didactiques • Interaction avec les étudiants, contact chaleureux, questions, étudiants enthousiastes pendant la leçon, etc. <p><u>Éléments à améliorer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Langage oral • Laisser davantage de temps aux étudiants pour répondre et poser des questions • Encourager davantage les étudiants 	<p>Bilan sommatif</p> <p><u>1– Qualités personnelles et relations professionnelles:</u></p> <p>Pour cette catégorie, les compétences pédagogiques 1.3, 1.6, 1.7 et 1.8 ont subi des améliorations</p> <p><u>2 –Langue de communication:</u></p> <p>Les points 2.6 et 2.10 se sont améliorés</p> <p><u>3 – Planification et enseignement:</u></p> <p>Le point 3.9 a subi un progrès au cours des bilans formatifs</p> <p><u>4 – Gestion du groupe-classe:</u></p> <p>Aucun changement significatif n'a été observé pour cette catégorie de compétences pédagogiques</p>	<p>Rapport d'objectivation</p> <p><u>Commentaires généraux sur la démarche poursuivie:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Démarche très intéressante et enrichissante • Pertinence de l'auto-analyse pédagogique • Manque considérable de supervision pédagogique pour les enseignants du collégial • Service pédagogique plutôt passif: n'offre pas de démarche personnalisée, individualisée et formatrice • Aspects positifs et formateurs de la vidéoscopie • L'accompagnement à l'aide de l'intervenant offre un éclairage objectif.

...suite

Tableau 1 (suite)

Dossier 5 (suite)	Dossier 6 (suite)	Dossier 7 (suite)
		<p><u>Compétences pédagogiques observées:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Démarche cohérente et systématique réalisée à partir de la grille de Bouchard (1985) • Force dans l'utilisation du matériel didactique et particulièrement au niveau des supports pédagogiques • Souci constant de mettre en évidence le sens des activités d'enseignement qu'il fait faire • Etc. <p><u>Vision prospective:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planification du temps à améliorer • Diversifier et enrichir davantage les exercices d'apprentissage • Etc. <p>(Voir «Vision prospective, enseignant de géographie», p.111)</p>

3.3 CONTENU ET ORGANISATION DES DOSSIERS

Dans les quatre pages qui précèdent, on retrouve un modèle type du contenu et de l'organisation des dossiers à partir des données obtenues auprès de l'enseignant de géographie. Pour chaque colonne, apparaît le numéro du dossier, le titre du dossier et la synthèse des résultats obtenus à partir des différents outils d'analyse de la recherche.

Le dossier 1 (première colonne) présente l'entrevue initiale réalisée par le chercheur auprès des enseignants. Il contient chacun des blocs avec son thème correspondant. On y retrouve également une synthèse des propos tenus par l'enseignant au cours de son entrevue.

Le dossier 2 (deuxième colonne) dresse une auto-évaluation de compétences pédagogiques pour chacun des enseignants avant leurs observations en classe. Ce dossier expose les compétences pédagogiques retenues par chacun des enseignants à partir de la grille de Champagne et Miller (1983) et leur classement (points forts ou points à améliorer).

Le dossier 3 (troisième colonne) présente l'horaire des enseignants, de même que les titres des leçons qu'ils ont enseignées au cours des enseignements filmés de notre étude. Ce dossier précise d'abord le moment où s'est déroulée la leçon (date et heure) et les titres des leçons enseignées (le sujet de la leçon ou partie de la matière dispensée).

Le dossier 4 (quatrième colonne) contient l'évaluation de la première prestation de chacun des enseignants en classe (bilan formatif I) à l'aide des grilles de compétences pédagogiques de Gagnon *et al.* (1993) et dont le support est la vidéoscopie. À l'intérieur du dossier, on retrouve le numéro du dossier, le titre de l'activité et, finalement, une synthèse des éléments de force et des éléments à améliorer qui sont ressortis au cours de l'évaluation formative en question.

Le dossier 5 (cinquième colonne) contient l'évaluation de la deuxième prestation de chacun des enseignants en classe (bilan formatif II) faite également à l'aide des grilles de compétences pédagogiques de Gagnon *et al.* (1993) et de la vidéoscopie. Tout comme le bilan formatif I, on retrouve à l'intérieur de ce dossier le numéro du dossier, le titre de l'activité et, finalement, une synthèse des éléments de force et des éléments à améliorer qui sont ressortis au cours de l'évaluation formative en question.

Le dossier 6 (sixième colonne) comprend le bilan sommatif de chacun des enseignants concernés. Les mêmes informations usuelles sont contenues dans ce dossier (numéro du dossier, titre de l'activité, etc.). Une synthèse des résultats des compétences pédagogiques observées est établie à partir de la compilation des résultats des bilans formatifs I et II.

Le dossier 7 (septième colonne) concerne le bilan d'objectivation. Ce dossier représente une rétrospective permettant de faire le point sur les compétences pédagogiques déployées tout au long de l'exercice d'analyse

proposé. On y retrouve tout d'abord les idées-synthèses émises par chacun des enseignants vis-à-vis la démarche d'analyse réflexive qu'ils ont suivie. Deuxièmement, on précise les compétences pédagogiques observées et qui ont été évaluées comme des forces par l'enseignant. Et troisièmement, on présente une vision prospective des besoins de formation complémentaire et des moyens prévus pour assurer le développement et le plein épanouissement de la vie professionnelle de l'enseignant concerné.

3.4 LECTURE VERTICALE DES DONNÉES: ÉTUDE DE QUATRE CAS

Cette partie du travail représente une analyse des pratiques pédagogiques de chacun des enseignants ayant participé à la présente étude. Cette analyse s'effectue sous forme d'étude de cas (lecture verticale) tout en suivant le modèle d'exploration pédagogique du Service de pédagogie universitaire de l'Université Laval (figure 4, page suivante). Au total, quatre analyses d'enseignement-apprentissage sont réalisées (enseignants de géographie, de sociologie, de psychologie et d'économie).

PHASES :

I
IDENTIFICATION
DES BESOINS

ETAPES:

II
DEVELOPPEMENT
DES SOLUTIONS

III
EVALUATION
RETROACTION

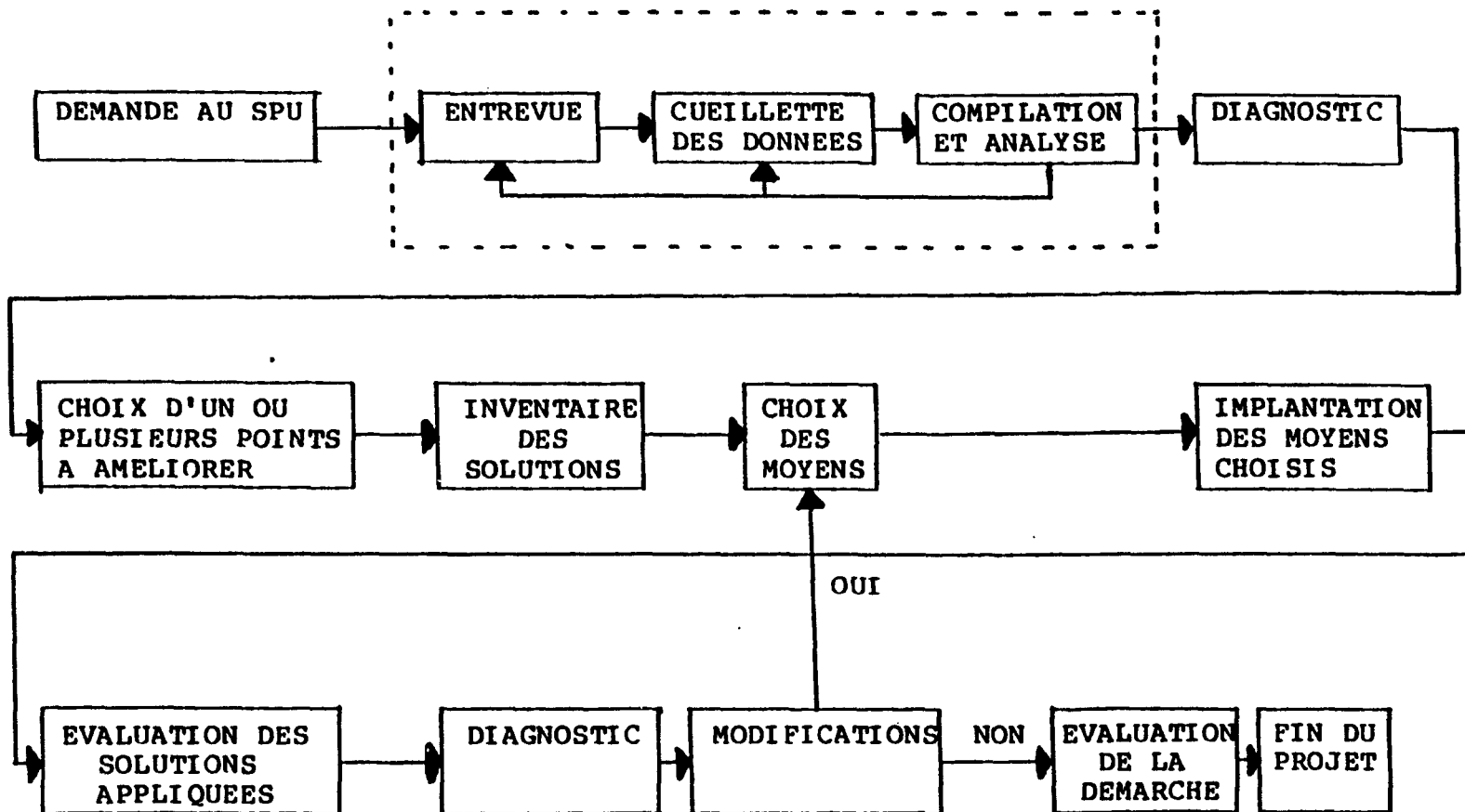


Figure 4: Modèle d'exploration pédagogique du Service de pédagogie universitaire de l'Université Laval

Ainsi pour chaque enseignant, la démarche d'analyse est la suivante: en premier lieu, il s'agit d'**identifier les besoins** de chaque enseignant participant à notre étude en établissant un tableau général à partir d'une entrevue semi-dirigée. En second lieu, un bilan des pratiques pédagogiques de ces derniers est établi. Ceci nous permet, d'une part, de cerner le plus rigoureusement possible le degré de conscientisation de ces enseignants face à la pédagogie et, d'autre part, cela nous permet de dégager les compétences pédagogiques qui sont privilégiées par chacun des enseignants. Une première analyse (auto-évaluation) est effectuée par les enseignants concernés pour rendre compte de cette réalité (dossiers 1-2-3).

Une fois la première phase réalisée, nous pouvons déjà procéder à certains **réajustements et au développement de solutions** (phase II). Cette étape a pour but de rendre «cohérentes» les pratiques pédagogiques des enseignants concernés, c'est-à-dire, au sens où l'entend Paquette (1985), de confronter ses propres pratiques afin de réduire l'écart qui existe entre celles qu'on applique quotidiennement et celles qu'on voudrait faire vivre réellement aux acteurs concernés.

Dans cette deuxième phase, deux bilans sont effectués (bilans formatifs I et II). Nous débutons tout d'abord par un enregistrement vidéoscopique suivi d'un échange entre l'enseignant et le chercheur. Par la suite, nous établissons certains constats à l'aide des grilles d'observation d'enseignement-apprentissage de Gagnon *et al.* (1993) et de celle de Bouchard (1985). Puis, nous procédons à des réajustements et au développement de solutions en

fonction des propos tenus lors du bilan formatif. Nous effectuons à nouveau un autre enseignement et procédons également à une seconde analyse entre l'enseignant et le chercheur (bilan formatif II) ainsi qu'aux réajustements nécessaires s'il y a lieu (dossiers 4-5).

La phase III nous conduit à établir un bilan de l'exercice réalisé précédemment et d'y apporter des commentaires: il s'agit de **l'évaluation-rétroaction** (bilan sommatif et bilan d'objectivation). Cette dernière phase nous permet de faire l'évaluation des deux bilans formatifs réalisés précédemment (bilans formatifs I et II) afin de la rendre effective et profitable tout au long de la carrière professionnelle de l'enseignant (dossiers 6-7).

Lecture verticale: étude de quatre cas

Les entrevues semi-dirigées qui suivent respectent la démarche explicitée au chapitre 1 de ce mémoire. Ainsi, elles sont divisées en sept blocs distincts correspondant aux divers thèmes abordés lors des entrevues de cette recherche. Chaque bloc contient un certain nombre de questions contenues dans le canevas de l'entrevue présenté à l'annexe 4 du présent mémoire. Les diverses questions sont partagées entre les différents blocs en fonction du lien qui les unit aux thèmes abordés dans l'entrevue (voir figure 2, p. 35).

3.4.1 Enseignant de géographie

3.4.1.1 *Entrevue semi-dirigée* (Annexe 4)

Cette entrevue a eu lieu le jeudi 19 octobre 1995 de 13h30 à 14h30 avec l'enseignant de géographie. L'entrevue débute par des salutations et a lieu dans le bureau de l'enseignant en recourant au magnétophone à cassette. L'enseignant est disposé à collaborer.

Cette entrevue fait ressortir certains éléments suivants à propos de l'enseignant de géographie. Pour le bloc A, **formation scolaire et expérience d'enseignement**, il ressort que l'enseignant de géographie possède un 1^{er} et 2^e cycle dans sa discipline et un certificat de 1^{er} cycle universitaire en pédagogie. Il a eu l'occasion de dispenser trois activités d'enseignement (cours) différentes dans le domaine de la géographie depuis qu'il enseigne.

En ce qui concerne le bloc B, **gestion du groupe-classe**, l'enseignant remarque une constante pour tous ses groupes. Il y a toujours des étudiants très impliqués et très intéressés, ce qui représente environ 5% à 10% du groupe; une autre cohorte d'environ 50% d'étudiants qui est relativement intéressée et impliquée dans les cours, et un autre 40% d'étudiants qui est peu ou pas intéressé aux cours. Au niveau de la discipline, quand il y a des personnes qui dérangent, l'enseignant spécifie aux personnes concernées que cette situation le déconcentre et dérange l'ensemble de la classe. Quand les personnes sont «pointées» directement, elles interrompent généralement leurs comportements

perturbateurs précise l'enseignant de géographie. Si la turbulence recommence, il reprend sa démarche jusqu'à ce que les comportements perturbateurs cessent.

Au chapitre du bloc C, **la pratique professionnelle et les sessions de formation pédagogique**, l'enseignant de géographie dit avoir développé, dans sa pratique professionnelle d'enseignant, certains outils pédagogiques dont une grille propre à la gestion des différents groupes-classes en plus d'un autre outil concernant l'appréciation et l'évaluation des exposés oraux. Pour ce qui est des sessions de formation suivies, les seuls cours de pédagogie qu'il connaît sont ceux qu'il a suivis dans son certificat de pédagogie à l'université. En ce qui a trait au programme Performa, le présent enseignant dit peu le connaître; il affirme en avoir entendu parler un peu, mais pas plus.

Au niveau du thème du bloc D, **vie scolaire et enseignement collégial**, l'enseignant souligne le fait qu'il devrait y avoir des ordinateurs dans les bureaux des enseignants de cégep comme c'est le cas à l'université. De même, il croit qu'on devrait diminuer le nombre d'étudiants par classe dans le but d'avoir une meilleure qualité d'enseignement. En ce qui a trait aux recommandations dans l'enseignement de la matière, l'enseignant suggère de faire faire des stages dans les différents milieux de travail de manière plus soutenue, un peu à la manière du système Dual allemand (alternance théorie-pratique; classe vs milieu de travail).

Pour ce qui est de l'enseignant de cégep, il croit qu'il est semblable et différent à la fois à tout enseignant du système scolaire. Semblable parce que le

cégep est une institution scolaire et comme toute institution scolaire, elle a le mandat général de développer et de former des citoyens tant sur le plan cognitif, affectif que social. Différent parce que la clientèle a des particularités liées à son âge, à son stade de développement, etc. Il y a certaines différences par rapport au secondaire: les horaires sont moins chargés et moins concentrés, le nombre de rencontres par semaine avec les étudiants est plus élevé au secondaire. De plus, au collégial, il n'y a pas ou peu de matériel didactique préalablement conçu pour l'enseignant et le cadre pédagogique n'est pas aussi structuré qu'au secondaire, etc.

En ce qui a trait aux actions qui pourraient être entreprises pour améliorer la qualité de l'enseignement au collégial, l'enseignant de géographie pense qu'il serait bon d'avoir des personnes qui aident les enseignants à créer du matériel didactique. Les conseillers pédagogiques devraient être plus actifs et impliqués auprès des enseignants dans leur lieu de travail. Au niveau des compétences particulières que l'enseignant du collégial doit posséder pour exercer sa profession, l'enseignant de géographie mentionne le désir de montrer des choses, de faire apprendre des choses, de s'améliorer dans sa profession, de rechercher des nouvelles méthodes et des nouvelles façons de transmettre sa matière, de même que la volonté de se rafraîchir sur le plan disciplinaire et pédagogique. Dans sa pratique professionnelle, l'enseignant dit s'interroger après chaque cours. Le questionnement est le suivant: Ai-je donné un bon cours? Ai-je bien transmis la matière? Est-ce que j'aurais pu transmettre la matière d'une autre manière? Aurais-je pu l'amener d'une autre façon?, Etc.

Pour ce qui est du bloc E, **compétences pédagogiques et enseignants**, l'enseignant de géographie mentionne que pour être compétent au plan de la pédagogie, il faut maîtriser en premier lieu son contenu, c'est fondamental! Sur le plan pédagogique, il est intéressant d'avoir beaucoup de visuel parce que ça permet de raccrocher l'ensemble des étudiants; c'est-à-dire qu'on raccroche les visuels et les auditifs à la fois. En dehors des moyens techniques, le professeur est aussi et avant tout la personne entretenant de bons rapports humains avec ses étudiants. Et le «bon enseignant»? Il n'y a pas de bon enseignant selon ce dernier. S'il y a des critères, ils ne peuvent être que très relatifs; néanmoins, on peut dire que cela existe. Et il ajoute, que c'est dans la manière dont on amène les choses. Donc, on peut dire que ce n'est pas vraiment la méthode qu'un enseignant utilise qui fera de lui un «bon enseignant», mais plutôt l'effort, l'attention, le sérieux qu'il déploie dans sa profession.

Quant au bloc F, **approche et démarche d'enseignement**, il semble que pour l'enseignant de géographie, la démarche d'enseignement utilisée soit celle liée au plan de cours. Il dit qu'il se réfère tout d'abord au syllabus de cours afin de situer les étudiants au niveau de la matière quand il dispense un cours théorique. Par la suite, il prend généralement le soin de parler de l'impact ou de l'importance de voir, de connaître telle ou telle chose. Ensuite, il procède aux aspects théoriques en essayant de faire varier sa pédagogie: exposés magistraux, exercices, etc. Finalement, il essaie, dans la mesure du possible, de faire faire un exercice ou une évaluation formative à la fin de la période. Pour ce qui est de l'approche pédagogique, il dit que chaque cours en soi nécessite une approche particulière. En fonction du contenu, il essaie de se poser les ques-

tions suivantes: De quelle manière, vais-je passer tel ou tel contenu théorique? De quelle manière, serait-il préférable de le passer? Quels sont les outils pédagogiques que je pourrais greffer à cela pour renforcer davantage les apprentissages des étudiants?

En ce qui a trait au bloc G, **relations de travail**, l'enseignant de géographie mentionne que les enseignants de cégep travaillent plutôt individuellement, mais de plus en plus, l'administration du collège les incite à travailler entre collègues de disciplines différentes afin d'harmoniser les plans de cours, d'ajuster les contenus, les évaluations, etc. Pour ce qui est des motifs de consultation, quand il y a consultation, ils concernent principalement le contenu des cours.

3.4.1.2 Auto-évaluation de compétences pédagogiques de l'enseignant de géographie avant son observation en classe à partir de la grille de Champagne et Miller (1983) (Annexe 2)

La seconde partie de l'entrevue permet de faire ressortir un profil général des compétences pédagogiques de l'enseignant. Comme on peut le voir à l'annexe 2, p. 214, l'enseignant de géographie juge important l'ensemble des compétences pédagogiques qui lui sont présentées à partir de la grille de Champagne et Miller (1983).

Selon ce portrait, il ressort que pour cet enseignant, les compétences pédagogiques suivantes sont des points forts: n° 1 (stimuler la motivation); n° 2 (faciliter l'intégration des connaissances); n° 3 (susciter la participation); n° 4

(faire comprendre); n° 6 (adapter le cours au niveau des étudiants); n° 7 (présenter la matière de façon structurée); n° 8 (varier les stimuli) et n° 9 (appliquer les règles de l'expression orale).

Quant aux points 5 et 10, favoriser la rétention et maintenir un bon climat dans la classe, également considérés comme des aspects importants des qualités, ils sont plutôt jugés comme étant des éléments à travailler de la part de l'enseignant. Ces derniers points constituent donc des éléments à observer attentivement au cours des enseignements filmés et des bilans formatifs.

3.4.1.3 Horaire et titres des leçons enseignées (Annexe 3)

Une première observation en direct à l'aide de la vidéo a eu lieu avec l'enseignant de géographie le 24 octobre 1995 à 13h20. Cet enseignement portait sur les catastrophes naturelles (séismes, volcanisme, ouragans, inondations, raz-de-marée, sécheresse). La deuxième observation (observation filmée II) a eu lieu le 14 novembre 1995 à 13h20 et portait sur les différentes notions nécessaires à la réalisation d'une cartographie en géographie.

3.4.1.4 Bilan formatif I (professeur de géographie)

Ce qui ressort comme éléments de force lors de cette prestation en classe

L'enseignant indique qu'il expose sa matière de façon à bien faire comprendre son contenu à ses étudiants en reliant le sujet de sa leçon au vécu de

ses étudiants, et ce en donnant des exemples concrets aux étudiants et en démontrant l'importance du sujet traité en lien avec la vie de tous les jours. Il sait dominer sa matière, la présenter de façon structurée et compréhensible auprès de ses étudiants en rattachant les éléments de la matière traitée durant la leçon au contenu du plan de cours. Il présente également un plan de leçon au début du cours et mentionne les objectifs de sa leçon, en donnant de multiples exemples aux étudiants, en établissant de nombreuses analogies afin de s'assurer de ces derniers.

De plus, il indique qu'il utilise une langue de communication très satisfaisante tout au long de sa leçon en variant l'intonation de sa voix, en adoptant un rythme varié et un débit de paroles modéré et en s'exprimant clairement.

Finalement, il précise qu'il varie son enseignement en utilisant divers intermédiaires et modes d'expression comme le tableau, les transparents et les diapositives. Il se déplace régulièrement dans son cours, mais sans excès et sollicite les différents «canaux cognitifs» (différents sens) de ses étudiants: l'auditif, le visuel, le tactile, etc.

Ce qui est à améliorer lors de cette prestation en classe

Lors de cette prestation, l'enseignant note que la participation du groupe est assez faible. Il remarque qu'il ne pose pas beaucoup de questions à ses étudiants, qu'il ne leur donne pas souvent l'occasion de donner leurs points de vue, leurs opinions sur la matière vue en classe. Il fait également mention de la

détérioration du climat de son groupe-classe à la fin du cours en raison d'un manque de vigilance et d'autorité de sa part.

Il souligne sa lacune au niveau de la planification de son temps. L'enseignant dit ne pas avoir tout couvert la matière qu'il avait prévue dans la planification de sa leçon. Il indique qu'il doit s'efforcer de mieux respecter la planification de son contenu en fonction du temps lors des prochaines leçons.

Une diversification des formules pédagogiques est également souhaitée. Ici, on souhaite utiliser d'autres formules que le cours magistral lors des différentes leçons dispensées.

3.4.1.5 Bilan formatif II (professeur de géographie)

Ce qui ressort comme éléments de force lors de cette prestation en classe

Lors de ce deuxième bilan formatif, l'enseignant affirme avoir bien réussi la mise en situation au début de sa leçon en reliant le sujet de la leçon au vécu de ses étudiants et en montrant l'importance du sujet traité. Il est également très satisfait de l'utilisation diversifiée et créative de son matériel didactique: transparents avec graphiques, dessins au tableau, diapositives. De plus, dans cette leçon, il y a une nette amélioration en ce qui a trait à l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants: contact plus chaleureux de l'enseignant (sourire, encouragement), questions plus abondantes de la part de l'enseignant et des étudiants, étudiants plus enthousiastes (meilleure participation) pendant la leçon.

Ce qui est à améliorer lors de cette prestation en classe

Une attention toute particulière doit être portée au langage oral et à la prononciation: conjugaison des verbes, vocabulaire plus précis et enrichi, structure des phrases, diction plus distincte. Le plan de cours doit être davantage spécifié au début de la leçon. Ici, il est question de prendre le temps de bien présenter aux étudiants le contenu de la leçon et de s'assurer que cela soit bien clair dans la tête de tous. On doit également laisser plus de temps aux étudiants pour répondre aux questions ou pour poser des questions. Les réponses des étudiants doivent être davantage soutenues par l'enseignant, et les étudiants pourraient être encouragés par ce dernier. De plus, il souhaite être encore plus proche (plus chaleureux) des étudiants.

3.4.1.6 Bilan sommatif (professeur de géographie) à partir des grilles de compétences pédagogiques de Gagnon et al. (1993)

(Compilations finales des bilans formatifs I et II et constat des échanges entre l'enseignant et le chercheur)

Le bilan sommatif du professeur de géographie (tableau 2, p. 155-158) révèle qu'en ce qui concerne la première catégorie de compétences pédagogiques (Gagnon et al., 1993), **qualités personnelles et relations professionnelles**, certains points ont connu une amélioration significative entre le bilan formatif I et II. Voici donc les points que l'enseignant a améliorés: les points 1.3 (établit des relations positives et chaleureuses avec les étudiants); 1.6 (cherche à

connaître et à comprendre le comportement de ses étudiants); 1.7 (démontre un intérêt à motiver et faire participer ses étudiants) et 1.8 (fait preuve d'une bonne capacité à guider ses étudiants dans leur apprentissage).

Quant à la seconde catégorie, **langue de communication**, ce sont les points 2.6 (varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des étudiants) et 2.10 (manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue pour lui-même comme pour les étudiants), qui ont été améliorés. Comme pour la catégorie précédente, il y a eu une amélioration significative de ces compétences pédagogiques, c'est-à-dire que celles-ci sont passées de «plus ou moins démontrées» à «clairement démontrées» entre le bilan formatif I et le bilan formatif II.

Pour la troisième catégorie, **planification et enseignement**, c'est le point 3.9 (identifie les facteurs humains qui influencent le climat et l'organisation de la classe et planifie une démarche d'intervention adéquate) qui a présenté un progrès au cours des bilans formatifs.

Pour la quatrième catégorie, **intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, les différents bilans formatifs n'ont fait ressortir aucun changement significatif.

3.4.1.7 Bilan d'objectivation de l'enseignant de géographie rédigé par le chercheur²⁰

1) Commentaires généraux sur la démarche poursuivie et compétences pédagogiques observées

L'enseignant de géographie a déjà réalisé une démarche semblable au cours de sa formation académique. Toutefois, ses commentaires sont à l'effet qu'il est très intéressant et très «rafraîchissant» de refaire une telle démarche. Cet enseignant précise qu'il est toujours pertinent et très formateur de s'auto-analyser. Selon lui, on ne se remet malheureusement pas assez souvent en question en matière de pédagogie; plusieurs ne se sont jamais posés de questions à ce niveau et dispensent les mêmes cours depuis plusieurs années. Toujours selon l'enseignant de géographie, une remise en question de sa pédagogie ne peut être que bénéfique; au bout du compte, c'est tout le monde qui en bénéficie: les étudiants et l'institution.

Pour cet enseignant, l'institution dans laquelle il travaille devrait privilégier davantage ce type de démarche à la fois pour les nouveaux enseignants et les enseignants possédant plusieurs années d'expérience. À son avis, il y a un manque considérable de ce genre de supervision et de support dans son institution. Les services pédagogiques existants sont plutôt passifs et n'offrent pas une

20 Il faut préciser ici que les rapports d'objectivation (bilans d'objectivation – voir p. 84), qui sont réalisés dans le cadre des stages en milieu scolaire, sont habituellement rédigés par les stagiaires eux-mêmes. Cependant, dans la présente recherche, les enseignants ont préféré confier cette tâche au chercheur afin d'alléger leur charge de travail déjà considérable (voir p. 37, 1^{er} paragraphe).

démarche aussi personnalisée, individualisée et formatrice que le genre de démarche qu'il a suivie par le biais de la présente recherche.

De plus, la démarche suivie lui a été très enrichissante et lui a permis de voir où il en était exactement dans son enseignement. Il a apprécié pouvoir se regarder par l'entremise de la vidéoscopie. De même, l'accompagnement d'un intervenant lui a semblé un excellent moyen pour l'aider à jeter un éclairage plus objectif et professionnel sur son propre enseignement.

Concrètement, notre démarche a permis au présent enseignant de circonscrire plus justement et plus précisément ses forces, ses qualités de pédagogue. Ainsi, il ressort que dans l'ensemble, celui-ci a développé l'habitude d'une démarche cohérente et systématique comme en fait état l'analyse réalisée avec la grille de Bouchard, 1985 (voir annexe 1 - Grille d'une évaluation d'une intervention pédagogique de Bouchard, 1985). De façon générale, il constate qu'il a des forces dans l'utilisation du matériel didactique et particulièrement au niveau de l'utilisation des supports visuels (cartes géographiques, utilisation du tableau pour des croquis, graphiques, dessins, transparents, vidéos, etc.). L'enseignant a pris conscience de son souci constant de mettre en évidence le sens des activités qu'il fait faire et de la théorie qu'il dispense.

L'enseignant a également pu constater qu'il donne ses cours en prenant le soin de varier les stimuli. Ses exposés théoriques comportent beaucoup d'analogies avec la réalité de manière à aider les étudiants à mieux comprendre et, par conséquent, à mieux intégrer la matière. Également, l'enseignant dresse, en

début du cours, un plan de la leçon au tableau et amorce ensuite sa leçon en utilisant un point d'ancrage (mise en situation).

2) Vision prospective

Vu d'un autre angle, l'enseignant est à même de constater qu'il devra déployer certains efforts en ce qui a trait à la planification du temps versus la matière à couvrir. Un effort doit également être apporté pour diversifier et enrichir les exercices en rapport avec les différentes parties de la matière (être un peu moins théorique et privilégier davantage les périodes pratiques). En ce qui a trait à l'interaction avec les étudiants, l'enseignant manifeste le souhait d'accorder plus de temps pour poser des questions aux étudiants et leur laisser également du temps pour y répondre. Enfin, une prise de conscience personnelle a été faite au niveau de l'attitude générale en classe. L'enseignant a été sensibilisé, et à la fois confronté, à l'importance de la dimension du savoir-être dans son enseignement et, en ce sens, il souhaite développer, ultérieurement, une attitude un peu plus chaleureuse et moins distante avec ses étudiants.

L'enseignant manifeste un grand intérêt vis-à-vis la pédagogie dans son travail et souhaite pouvoir participer éventuellement à des colloques, des réunions dans le but d'amener une possible contribution à son département et à son institution. Il a déjà développé et adapté différents outils didactiques dans son secteur. Actuellement, il est même à la réalisation d'un ouvrage qui pourra servir dans différents cours de géographie et qui comporte plusieurs exercices.

À son avis, il doit y avoir des interventions plus nombreuses de la part des services pédagogiques puisqu'il y a un grand besoin en ce sens. Malheureusement, encore aujourd'hui, même s'il y a l'Association québécoise de pédagogie collégiale, PERFORMA, etc., la pédagogie collégiale a besoin de se développer, de se raffiner et de croître encore. Il y a toujours place à du questionnement, à de l'amélioration, à de l'innovation et à de la créativité. L'approche par compétences telle que proposée et poursuivie dans cette recherche pourrait donc être une avenue fort intéressante, pertinente et enrichissante pour les enseignants du collégial, selon l'enseignant de géographie.

3.4.2 Enseignant de sociologie

3.4.2.1 Entrevue semi-dirigée (Annexe 4)

L'entrevue avec l'enseignant de sociologie a eu lieu le mercredi 18 octobre 1995 de 13 h à 14 h et s'est poursuivie le lundi 23 octobre 1995 de 10 h à 11 h. Après les salutations habituelles, l'entrevue commence. Les deux entrevues ont eu lieu également dans le bureau de l'enseignant à l'aide d'un magnétophone à cassette. Le bureau est peu éclairé, et l'enseignant est souriant et affiche une attitude positive et respectueuse envers moi et la démarche que je lui propose. La démarche semble piquer sa curiosité: il est attentif et affiche de l'intérêt vis-à-vis ce qui lui est demandé.

L'entrevue révèle, en ce qui concerne le bloc A, **formation scolaire et expérience d'enseignement**, que cet enseignant de sociologie a complété des études de 1^{er} et de 2^e cycle dans sa discipline. Initialement, ce dernier se destinait à la recherche en sociologie. Depuis qu'il enseigne au cégep, il dispense différents cours, mais toujours reliés au domaine de la sociologie.

En ce qui concerne le bloc B, **gestion du groupe-classe**, l'enseignant de sociologie mentionne qu'en général ses groupes bougent et sont actifs en classe, discutent dans une atmosphère structurée et sont calmes et productifs. L'enseignant fait remarquer qu'il tolère un certain climat d'activité en classe, mais si ça dérange le travail du groupe, il demande à l'étudiant d'arrêter. Si ce dernier n'arrête pas, il demande à l'étudiant de se retirer.

Quant au bloc C, **la pratique professionnelle et les sessions de formation pédagogique**, le présent enseignant affirme que tout le matériel didactique que les étudiants utilisent en classe est élaboré par lui-même. Pour ce qui est des sessions de formation, l'enseignant affirme qu'il a suivi quelques cours de perfectionnement en pédagogie au tout début de sa carrière, mais à présent, il n'en suit plus. En ce qui a trait au programme PERFORMA, ce dernier connaît un peu ce programme de perfectionnement des maîtres pour en avoir suivi deux ou trois cours.

Le bloc D, **vie scolaire et l'enseignement au collégial**, a fait ressortir les données suivantes. Ainsi, en ce qui a trait aux changements qui seraient à faire dans le département concerné, l'enseignant de sociologie affirme que les

résultats de recherche des étudiants devraient traduire les préoccupations et les efforts qu'ils font dans leurs cours, dans leur programme de cours. Quant aux recommandations dans l'enseignement de la discipline, l'enseignant de sociologie mentionne que les classes devraient avoir des équipements informatiques et des ouvrages généraux pour la consultation sur place. Également, il mentionne qu'il serait utile d'avoir accès, à partir des locaux de classe, à la base de données de la bibliothèque du cégep et des universités.

Pour ce qui est de l'enseignant au collégial, l'enseignant de sociologie le compare à celui des autres ordres d'enseignement. Cependant, pour cet enseignant, les dirigeants des écoles primaires et secondaires abrutissent les enseignants en leur enlevant leur autonomie, en leur imposant un rythme de transmission des connaissances. Au collégial, il y a plus d'autonomie de ce côté-là précise l'enseignant de sociologie. On n'est pas contraint à suivre un rythme et une façon de faire préalablement décidée et choisie par le ministère de l'Éducation. On peut diversifier la manière de transmettre le contenu et la manière de le faire apprendre.

Quant aux actions à prendre pour améliorer la qualité de l'enseignement chez les enseignants du collégial, l'enseignant de sociologie mentionne qu'il serait bon de faire travailler davantage les étudiants. Par exemple, on pourrait leur faire produire les connaissances et aller recueillir les données sur le terrain, exposer davantage les travaux des étudiants, développer des habiletés et des savoir-faire plutôt qu'uniquement des savoirs. Pour l'exercice de la profession comme telle, le professeur de cégep doit posséder des qualités comme être bon

communicateur, être près des étudiants, avoir le souci d'amener les étudiants à apprivoiser la démarche scientifique, etc. Des interrogations en matière d'enseignement, l'enseignant de sociologie dit ne pas en avoir directement. Il se définit davantage comme un homme d'action. Par exemple, il regarde ce qui ne va pas dans les documents ou ouvrages qu'il apporte à ses étudiants et les modifie en conséquence. Il essaie de changer ce qui ne fonctionne pas dans les documents qu'il écrit afin de les améliorer.

Pour le bloc E, **compétences pédagogiques et enseignants**, l'enseignant répond que le concept de compétences pédagogiques n'a pas de significations bien concrètes pour lui. Pour ce dernier, l'essentiel est de réussir à intéresser les étudiants à la matière. Concrètement, l'enseignant de sociologie dit avoir des préoccupations pour l'enseignement, mais sans véritablement connaître le vocabulaire ou être sensibilisé à cette dimension. À la question (#16) où on demande ce que représente le «bon professeur», l'enseignant de sociologie dit avoir deux images en tête: l'image du professeur qui est conférencier et qui transmet les connaissances théoriques avec passion; l'image du professeur qui a besoin d'un soutien pédagogique de la part de son institution. Pour sa part, il se définit comme étant le professeur «transmetteur de connaissances»: celui qui fait de la recherche, qui aime faire découvrir les connaissances et donner le goût de la matière aux étudiants.

Pour les questions du bloc F, **approche et démarche d'enseignement**, l'enseignant précise que sa démarche d'enseignement est structurée. Ses cours sont préparés un an d'avance; le contenu est donc très bien connu.

Par contre, à l'intérieur de chaque cours, l'enseignant mentionne qu'il procède davantage de manière intuitive. En ce sens, il essaie de sentir ses étudiants, leur rythme d'apprentissage afin de s'adapter le plus possible à leur profil d'étudiant. Chaque cours comporte cependant un plan à l'intérieur duquel on retrouve les échéanciers, le type d'activités, etc. S'il arrive qu'une activité prenne plus de temps que prévue, l'enseignant dit couper tout simplement sur d'autres activités qui lui apparaissent moins importantes. Quant à savoir si l'enseignant utilise une approche particulière à l'intérieur de ses cours, ce dernier affirme que tous ses cours sont définis par objectifs d'apprentissage, aucun de ses cours dispensés sont définis par compétences; si cela est fait à l'occasion, c'est plutôt exploratoire. Il dit avoir commencé à travailler avec l'approche-programme en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être. «Actuellement, on a commencé à y penser et on a tracé le portrait dans notre discipline, mais c'est tout», affirme l'enseignant de sociologie.

En ce qui concerne le bloc G, **relations de travail**, l'enseignant de sociologie affirme qu'il est plutôt du genre à travailler seul. Il dit faire part aux autres de ce qu'il fait, mais sans toutefois leur demander d'émettre des opinions, sauf, parfois, dans le cas de nouveaux cours. Selon lui, les enseignants de son département s'efforcent d'avoir une démarche ou une cible commune, mais ils travaillent plutôt individuellement. Ils essayent plutôt de s'entendre sur la façon générale de dispenser les cours qu'ils ont en commun. En ce qui concerne les motifs de consultation entre collègues, quant il y a consultation, c'est surtout pour le contenu de la matière, précise l'enseignant de sociologie.

3.4.2.2 Auto-évaluation de compétences pédagogiques de l'enseignant de sociologie avant son observation en classe à partir des dix compétences pédagogiques de Champagne et Miller (1983) (Annexe 2)

En observant l'annexe 2, p. 214, qui correspond à l'auto-évaluation pédagogique de l'enseignant de sociologie, on s'aperçoit que celui-ci a retenu, tout comme l'enseignant précédent, l'ensemble des compétences pédagogiques de la grille de Champagne et Miller (1983). On peut donc dire aussi que ce dernier considère comme très importantes les dix compétences pédagogiques contenues dans cette grille.

Selon ce portrait pédagogique, il ressort que, pour cet enseignant, les compétences pédagogiques suivantes sont jugées comme étant des points forts et représentatifs de son enseignement: n° 1 (stimuler la motivation); n° 2 (faciliter l'intégration des connaissances); n° 4 (faire comprendre); n° 5 (favoriser la rétention); n° 6 (adapter le cours au niveau des étudiants); n° 7 (présenter la matière de façon structurée) et n° 10 (maintenir un bon climat dans la classe).

Cependant, les compétences n° 3 (susciter la participation); n° 8 (varier les stimuli) et n° 9 (appliquer les règles et les techniques de l'expression orale) sont jugées, par ce dernier, comme des qualités pédagogiques plus ou moins maîtrisées ou plus ou moins présentes dans sa pratique d'enseignement quotidienne. Pour cet enseignant, ces compétences pédagogiques sont donc des points à travailler ultérieurement dans la pratique de sa profession.

3.4.2.3 Horaire et titres des leçons enseignées (Annexe 3)

Une première observation en direct à l'aide de la vidéocospie (observation filmé I) a eu lieu avec l'enseignant de sociologie le 8 novembre 1995 à 14 h10. Cette leçon portait sur «La conception d'un questionnaire sociologique et l'analyse d'entrevues» La deuxième observation filmée (enseignement filmé II) a eu lieu le 11 décembre à 8 h et le sujet de la leçon est: Qu'est-ce que la société? (Comment les sociologues définissent-ils la société? Comment la représentent-ils? Comment expliquent-ils les relations entre les groupes sociaux et comment classent-ils les différentes sociétés?)

3.4.2.4 Bilan formatif I (professeur de sociologie)

Ce qui ressort comme éléments de force lors de cette prestation en classe

Lors de cette période de cours, l'enseignant souligne sa passion pour l'enseignement et le désir d'aider et de faire cheminer les étudiants dans sa discipline. Le travail d'équipe est retenu comme un élément fort et bien réussi, de même que la proximité avec les étudiants (relations positives et chaleureuses avec ses élèves), le souci d'ajuster la matière et le contenu rendu compréhensible et assimilable pour l'étudiant. Le réaménagement de la classe pour faciliter le travail d'équipe est aussi retenu comme un autre élément fort.

Ce qui est à améliorer lors de cette prestation en classe

Lors de cette leçon, l'enseignant note toutefois que certains étudiants ne travaillent pas et qu'il intervient peu pour les remettre à l'ordre. Il indique aussi être surpris du débit de son discours: le rythme est très rapide. Il ressort également que les étudiants ne sont pas tous actifs dans leur apprentissage. L'enseignant a remarqué qu'il n'a pas pris de précautions pour s'occuper des étudiants qui ne semblaient pas intéressés et impliqués dans le travail d'équipe qu'il a proposé.

L'enseignant est étonné de voir qu'il ne pose pas beaucoup de questions à ses étudiants lors de ses exposés théoriques et que souvent ses questions ne visent pas de personnes spécifiques: d'où très souvent des questions sans réponse. Ce dernier remarque également qu'il ne vérifie pas assez régulièrement la compréhension que ses étudiants ont de la matière vue.

3.4.2.5 Bilan formatif II (professeur de sociologie)

Ce qui ressort comme éléments de force lors de cette prestation en classe

Lors de ce deuxième bilan formatif, l'enseignant remarque une fois de plus la proximité et le contact chaleureux qu'il a auprès de ses étudiants. Il ressort une fois de plus le désir de réaliser des enseignements qui sont près du vécu des étudiants. Il veut aussi donner des travaux et exercices qui mettent à contribution l'expérience des étudiants et qui touchent les problématiques auxquelles

sont confrontés les jeunes de la société actuelle. Un regard a pu également être jeté du côté de la présentation des écrits de l'enseignant. L'enseignant remarque ici combien ses documents lui sont utiles, mais surtout, combien ils le sont pour ses étudiants. De plus, l'enseignant souligne son effort constant dans le but de rendre ses cours intéressants, compréhensibles et pratiques. Plusieurs de ses cours comportent des travaux en équipes, des exercices en classe, des exposés oraux, des travaux en bibliothèque afin de confronter l'étudiant à la réalité sociologique et la réalité pratique de tous les jours. Un effort est constaté et souligné en ce qui a trait à la préoccupation de créer un environnement physique favorable pour l'apprentissage des étudiants et pour leur bien-être personnel et collectif. En effet, la classe est très souvent remaniée afin de créer un lieu approprié pour répondre adéquatement aux différentes formules pédagogiques utilisées (cours magistraux, exposés oraux, travaux en équipe, exercices en classe, etc.).

Ce qui est à améliorer lors de cette prestation en classe

Un effort doit être déployé afin de spécifier davantage le plan de cours au début de la leçon. Il apparaît nécessaire également de laisser plus de temps aux étudiants pour répondre aux questions ou pour en poser. On veut aussi soutenir davantage les réponses et encourager les étudiants à répondre. Une attention toute particulière doit également être portée à la prononciation, de même qu'au débit de paroles lors des exposés théoriques. L'attention doit être portée aux déplacements ainsi qu'au positionnement lors des cours afin que tout le monde puisse bien comprendre ce qui est enseigné, et aussi afin de maintenir un

contact visuel avec l'ensemble de la classe et non seulement vis-à-vis un petit nombre d'étudiants. Un autre point soulevé a trait à la discipline et à la gestion en classe. On souhaite intervenir davantage et plus directement auprès de ceux et celles qui ne suivent pas attentivement les cours. De ce fait, des échanges devront être prévus avec les personnes concernées pour clarifier et comprendre davantage ce pourquoi elles sont inattentives.

3.4.2.6 Bilan sommatif (professeur de sociologie) à partir des grilles de compétences pédagogiques de Gagnon et al. (1993)

(Compilations finales des bilans formatif I et II et constat des échanges entre l'enseignant et le chercheur)

Le bilan sommatif du professeur de sociologie (tableau 2, p. 155-158) révèle qu'en ce qui concerne la première catégorie de compétences pédagogiques (Gagnon et al., 1993), **qualités personnelles et relations professionnelles**, seul le point 1.8 (fait preuve d'une bonne capacité à guider ses étudiants dans leur apprentissage) a affiché une progression au cours des bilans formatifs I et II.

Quant à la seconde catégorie, **langue de communication**, seul le point 2.6 (varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des étudiants) a subi une amélioration entre le premier et le deuxième enseignement filmé.

Pour la troisième catégorie, **planification et enseignement**, la progression s'est fait sentir au niveau du point 3.10 (démontre une capacité générale à dispenser une leçon de cours de manière cohérente et systématique) (Grille de Bouchard, 1985).

Quant à la quatrième catégorie, **intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, le bilan sommatif des différentes compétences pédagogiques ne fait pas ressortir de changements significatifs comme tels.

3.4.2.7 Bilan d'objectivation de l'enseignant de sociologie rédigé par le chercheur

1) Commentaires généraux sur la démarche poursuivie et compétences pédagogiques observées.

En parlant de l'expérience qu'il a vécue par l'entremise de notre démarche d'analyse, l'enseignant de sociologie mentionne les aspects tout à fait positifs, intéressants et à la fois créateurs et innovateurs de cette démarche pour la pédagogie collégiale. Selon ce dernier, il y a sans aucun doute un besoin réel en ce qui a trait à la formation pédagogique chez les enseignants. Plusieurs enseignants de cégeps seraient sûrement intéressés par une telle démarche d'auto-analyse et d'auto-développement personnels et professionnels. Il n'existe pas actuellement de service semblable dans le réseau collégial, à tout le moins, cette approche n'est pas utilisée. Certains cours (type PERFORMA) sont offerts, mais ils n'intéressent pas tout le monde et ils ne sont pas directement disponibles; on doit en faire la demande. Étant donné le caractère personnalisé et

individualisé de cette approche et, aussi et surtout, étant donné le grand respect accordé à l'individu, il ne fait aucun doute, selon l'enseignant de sociologie, que cette démarche d'analyse pédagogique pourrait intéresser son institution d'enseignement, et sûrement beaucoup d'autres institutions collégiales.

Il insiste aussi sur le caractère positif et « neutre » du chercheur dans la démarche. « On ne sent pas de jugements de la part du chercheur, dit-il, et cela c'est important pour les enseignants qui doivent travailler cet aspect de leur profession ». « Le fait que ce soit quelqu'un de l'extérieur de la « boîte » qui nous fait cheminer, c'est très intéressant ! On a l'impression qu'il ne nous connaît pas et qu'il n'arrive pas avec des idées préconçues. Ça les enseignants du collégial apprécie. »

Selon lui, ce type de recherche doit absolument être connu du milieu d'enseignement collégial. Plusieurs gagneraient à poursuivre une telle démarche dans leur travail. De plus, l'enseignant de sociologie dit avoir senti que le chercheur aimait travailler avec les enseignants et connaissait son sujet. « Cela est très important pour la crédibilité envers les enseignants du collégial », affirme l'enseignant de sociologie. Selon ce dernier, ceux qui offrent des services dans le domaine de la pédagogie, principalement les conseillers pédagogiques, n'ont malheureusement pas toujours la crédibilité souhaitée. De plus, plusieurs enseignants ne se sentent pas toujours à l'aise dans leurs propositions et leur démarche, sans compter qu'ils se sentent parfois jugés. Enfin, d'autres diront que ces conseillers ont très souvent peu ou pas d'expérience sur le terrain ou encore qu'on ne sent pas qu'ils aiment l'enseignement.

Pour sa part, l'enseignant de sociologie a pu constater sa passion pour l'enseignement et son intérêt face à l'apprentissage de ses étudiants. Il a pu mettre en évidence et démontrer sa créativité, particulièrement en faisant état du matériel didactique qu'il a conçu pour aider ses étudiants à étudier et à comprendre la sociologie. De plus, il a été à même de constater, par le biais des outils d'analyse qualitatifs de notre recherche, combien était importante pour lui la communication. Finalement, il a fait mention de son dévouement pour l'enseignement et pour ses étudiants. Une autre de ses forces réside dans son goût de faire de la recherche et de faire découvrir des choses à ses étudiants.

2) Vision prospective

Ce travail d'auto-analyse a aidé cet enseignant à se rendre compte de certains points à améliorer. Tout d'abord, la préparation plus systématique du plan de leçon avant chaque cours constitue une habitude à développer ainsi que la présentation de celui-ci au début du cours. Il lui est également apparu que la gestion de la classe laissait parfois à désirer et qu'à certains moments, il lui manquait des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour intervenir auprès de ses étudiants. Il a également remarqué qu'il devait davantage s'assurer que ses consignes soient claires en classe. Il a aussi noté, lors du visionnement des bandes vidéos et des échanges avec le chercheur, que son débit de paroles était rapide et que son ton de voix était faible. Ceci expliquait les moments d'inattention et parfois les incompréhensions des étudiants vis-à-vis le contenu du cours. L'enseignant de sociologie a également pris conscience du fait que ses déplacements en classe n'étaient pas toujours adéquats et pouvaient aussi créer

des moments d'inattention. Il a été à même de constater l'importance du positionnement en classe et des déplacements lors des exposés théoriques.

L'enseignant de sociologie affirme avoir beaucoup apprécié cette démarche d'analyse dans sa profession et aimerait même pouvoir en refaire une. Il se dit intéressé par ce genre de travail d'auto-analyse et apprécie que quelqu'un de l'extérieur du collège, ayant une formation et travaillant dans le domaine, l'aide à cheminer. Il a également souligné l'importance que la personne aime les enseignants, qu'elle ait le désir de les aider et de ne pas les juger. La formule où l'enseignant prend part activement à l'analyse (s'auto-analyse) est vraiment sécurisante et stimulante. L'enseignant souhaite que cette recherche puisse être connue davantage du milieu de l'enseignement collégial et même des autres milieux d'enseignement. Il se dit confiant qu'une telle démarche puisse être très utile à de nombreux autres enseignants du réseau collégial et d'ailleurs.

Il n'est pas intéressé à suivre d'autres cours de pédagogie offerts dans le réseau collégial; par contre, il serait prêt à suivre de nouveau une démarche semblable à celle suivie dans ce travail de recherche. Il a beaucoup insisté sur le caractère «neutre» du chercheur et sur l'importance que ce dernier aime les enseignants et leur métier et ait à coeur de les faire cheminer.

3.4.3 Enseignant de psychologie

3.4.3.1 *Entrevue semi-dirigée* (Annexe 4)

Cette entrevue a eu lieu le mercredi 18 octobre 1995 de 10 h à 11 h avec l'enseignant de psychologie. Après les salutations habituelles, l'entrevue commença. L'entrevue s'est déroulée dans le bureau de l'enseignant à l'aide d'un magnétophone à cassette, tout comme lors des entrevues précédentes. L'atmosphère était un peu tendue au début de l'entrevue. L'enseignant semblait un peu nerveux, tout comme moi d'ailleurs, mais en bonne forme. L'enseignant était malgré tout bien disposé à collaborer à l'entrevue. Il affichait une ouverture d'esprit et démontrait de l'intérêt pour celle-ci. Il était souriant et très ouvert aux questions de l'entrevue. Quelques minutes après le début de l'entrevue, l'atmosphère s'est détendue et le calme a repris le pas.

En ce qui concerne le bloc A, **formation scolaire et expérience de travail**, l'enseignant de psychologie possède une licence en psychologie. Initialement, cet enseignant ne se dirigeait pas dans l'enseignement, c'est plutôt par un concours de circonstances qu'il s'y est retrouvé. Comme enseignant de psychologie, il a eu l'occasion d'enseigner différents cours de psychologie depuis ses débuts dans l'enseignement collégial.

Pour ce qui est du bloc B, **gestion du groupe-classe**, l'enseignant de psychologie mentionne qu'en général, ses groupes sont à leur travail, intéressés, parfois actifs, parfois passifs. Il trouve que ses élèves sont habituellement sérieux. «Il semble, dit-il, qu'ils ont plus de belles manières qu'autrefois». En

classe, il est ferme et direct avec l'étudiant déviant. Quand c'est fini, c'est fini. Il exprime son opinion clairement et directement vis-à-vis les personnes concernées par l'indiscipline.

En ce qui concerne le bloc C, **la pratique professionnelle et les sessions de formation pédagogique**, l'enseignant de psychologie dit avoir développé plusieurs instruments didactiques liés à sa discipline au cours de sa carrière d'enseignement. Il a inventé ou adapté des jeux, des tests et des exercices faits en classe. Il met de plus en plus d'intégration dans ses cours, c'est-à-dire que la matière enseignée aux étudiants est intégrée à l'aide de jeux, d'exercices, de questionnaires, de discussions. Il veut que ses étudiants puissent manipuler la matière, la transformer dans d'autres champs d'activités pour la rendre actuelle. Il vise à ce que ses étudiants développent le sens de l'observation toujours par l'introspection. En ce qui a trait aux sessions de formation ou à la participation à des colloques, l'enseignant de psychologie dit avoir déjà suivi des cours dans PERFORMA, des cours avec les autres enseignants de psychologie et dit avoir été dans divers colloques. Actuellement, il prend environ un cours par année. Pour ce qui est du programme PERFORMA, ce dernier affirme connaître très bien ce programme et en avoir profité largement par l'intermédiaire de nombreux cours.

Pour le bloc D, **vie scolaire et enseignement collégial**, l'enseignant parle de changements dans son département. Pour ce dernier, il s'agit d'un vieux rêve, d'une utopie. Il aimerait établir des liens entre professeurs de différentes disciplines, liens qui mèneraient à l'établissement d'un nouveau

paradigme dans les sciences humaines. Pour ce qui est des recommandations dans l'enseignement de la matière, il dit qu'il serait intéressant de réorganiser les périodes d'enseignement en bloc de trois heures comme auparavant. Aussi, il aimerait qu'il y ait moins de bruit autour de l'institution lorsqu'il enseigne.

Maintenant, en ce qui concerne l'enseignant du collégial, il dit que les enseignants du collégial sont particulièrement choyés, surtout si on les compare aux enseignants du secondaire par exemple. «Au secondaire, l'administration est plus contrôlante et il y a moins de liberté académique, de marge de manoeuvre dans la gestion de son temps», dit l'enseignant de psychologie.

Pour améliorer la qualité de l'enseignement au collégial, il croit qu'il serait intéressant et plus profitable de partager davantage ce qui est fait entre collègues de travail, un peu comme ce qui se fait dans les cours PERFORMA. Il précise que les échanges entre enseignants dans son département sont malheureusement trop peu nombreux en ce qui concerne la pédagogie.

Maintenant, pour la question des qualités ou des compétences que doit posséder l'enseignant du collégial, il semblerait qu'il soit important, selon l'enseignant de psychologie, d'avoir le désir de montrer des choses, de faire apprendre des choses. Il dit que l'enseignant du collégial doit être bon communicateur, avoir de la disponibilité vis-à-vis ses étudiants. Il ajoute qu'il est essentiel d'avoir une capacité de décentration; c'est-à-dire la capacité de voir avec les yeux de l'autre, d'imaginer ce qui se passe dans la tête de l'étudiant. Cela veut dire être capable de laisser son propre point de vue et d'imaginer comment

l'autre vit puis reçoit ce qu'on lui dit. La deuxième capacité qui lui vient en tête, c'est la générativité; c'est-à-dire le souci du suivant, des autres personnes, des autres générations qui vont continuer à bâtir la société. Cela réfère à une éthique professionnelle. Troisièmement, il faut enseigner le sens critique, il faut amener les étudiants à jeter un coup d'oeil critique sur les choses. Sur le plan des savoir-faire, la pratique est importante et l'expérience dans l'enseignement aide. On doit être bon communicateur pour envoyer des messages et bon récepteur pour les recevoir. «Dans le fond, on enseigne notre manière d'être; c'est notre style que l'on enseigne», dit l'enseignant de psychologie. «Souvent, on a des images de professeurs. On ne se souvient plus de ce qu'ils ont dit, mais il reste des images comme des visages, des postures, des regards, etc.».

À propos des questions qu'il se pose en matière d'enseignement (question n° 14), il dit qu'il accorde beaucoup d'importance au savoir-être: «C'est peut-être ma déformation professionnelle; l'être, l'égo, on travaille ça, on enseigne ça et je me questionne là-dessus dans mon enseignement». Il trouve absurde d'enseigner la psychologie si, soi-même, on n'est pas préoccupé par les personnes à qui on enseigne. «Ça serait, dit-il, j'enseigne quelque chose, mais vous autres, je ne vous considère pas comme grand chose». «En fait, j'enseigne que l'être humain, est un être grandiose, important, ce qu'il a de plus merveilleux sur terre et vous autres, je vous traite comme des êtres ignobles. Je ne serais pas capable de faire ça». «Je te dis toi là, qu'est-ce que tu fais avec ce savoir que je t'ai transmis: travaillez en équipe, racontez-moi des histoires, trouvez-moi des histoires, trouvez-moi des exemples, trouvez-moi des cas pour intégrer ce que j'enseigne». Il essaie de plus en plus d'être bref, succinct dans ses cours pour

donner la parole aux étudiants. Il indique que ses cours sont maintenant deux tiers magistraux et un tiers pratique. Son objectif serait qu'ils soient moitié pratique, moitié théorique.

Pour cet enseignant, il y a, à l'opposé du bloc E, **compétences pédagogiques et enseignants**, l'incompétence pédagogique. Ceci lui fait penser à ses débuts dans l'enseignement. Il trouve qu'au début, il était incompetent pédagogiquement. Aujourd'hui, il se sent beaucoup plus compétent à ce niveau: «C'est plus figolé, je vais chercher mes étudiants plus facilement, j'ai également une communication plus directe avec ces derniers». Sa compétence, il l'associe à l'expérience. Actuellement, il a son propre plan de cours et se dit plus ouvert, plus souple avec ses étudiants. Quant au «bon professeur», il le voit maintenant comme celui qui est indulgent, souriant, capable de pardonner les erreurs des étudiants, raconteur d'histoires, motivateur et intéressant. La compétence du professeur, il la voit dans le savoir-faire et le savoir-être qui sont indissociables. Le bon professeur doit intégrer cela dans sa personnalité d'enseignant. «Le bon prof., c'est aussi celui qui est près de ses étudiants, qui les respecte, qui est attentif à leur humeur, à leur regard, etc.», dit l'enseignant de psychologie.

En ce qui a trait au bloc F, **approche et démarche d'enseignement**, l'enseignant de psychologie précise que maintenant il sait de plus en plus où il s'en va et il connaît les étapes qu'il fait faire aux étudiants. «Les étudiants aiment que je leur dise où on s'en va». À la fin de chaque cours, il écrit ce qui s'est passé, et en fonction de ceci, il planifie ce qu'il y aura à l'autre cours, c'est-à-dire

l'étendue de la matière qu'il va couvrir, sur quoi il va revenir. Une fois que le plan général est réalisé, il dit qu'il y va selon la dynamique du groupe. D'un groupe à l'autre, le rythme, le débit, et certains éléments peuvent changer. La démarche est d'abord amorcée par le plan général (le plan de cours) et les périodes de cours suivent ce plan. Il indique que l'enseignant doit respecter ces objectifs généraux. De plus, l'enseignant de psychologie précise qu'à l'intérieur de chacun de ses cours (leçons), il y a un volume alors que pour d'autres cours, ce sont des notes qu'il a accumulées au cours de ses années d'enseignement. Il indique également qu'il travaille par grands thèmes, par chapitres et qu'il essaie de couvrir la matière suggérée au programme. Donc, pour ce qui est de son approche, c'est celle par objectifs. Il précise que son enseignement est présentement magistral aux deux tiers.

Quant au bloc G, **relations de travail**. Cet enseignant dit travailler quatre-vingt-dix pour cent du temps seul. Il lui arrive à l'occasion de consulter un collègue quand il a des doutes quelconques. Il mentionne d'ailleurs, à ce sujet, qu'il devrait davantage travailler en consultation, mais il dit être fondamentalement individualiste. «Ce n'est pas nécessairement le cas de tous les profs; il y en a qui sont collaborateurs, mais moi, c'est ma personnalité. Je suis plus solitaire. Je consulte au besoin et je me sens bien libre».

Quant aux motifs de consultation, l'enseignant de psychologie dit qu'il s'agit, par exemple, de «trucs» sur les évaluations: quoi évaluer, quel genre de travail donner, sur quels aspects insister, comment faire faire des travaux qui vont être utiles, etc. Il peut s'agir parfois de la discipline: il demande à ses collègues

de travail s'il tolère telle ou telle chose en classe. «On se donne également beaucoup d'encouragement, l'autre peut nous servir de confident, de supporteur, de motivateur». Il y a peu d'échanges formels sur la pédagogie entre les professeurs de son département, précise l'enseignant de psychologie. Finalement, ce dernier, indique que c'est davantage du support psychologique qui se fait entre collègues de son département: partage d'émotions, échanges sur la discipline, etc.

3.4.3.2 Auto-évaluation de compétences pédagogiques de l'enseignant de psychologie avant son observation en classe à partir de la grille de Champagne et Miller (1983) (Annexe 2)

En se référant de nouveau à l'annexe 2 de ce document, on s'aperçoit que toutes les compétences pédagogiques de la grille de Champagne et Miller (1983) ont également été retenues par l'enseignant de psychologie. Pour cet enseignant, toutes ces compétences pédagogiques sont importantes pour un enseignement de qualité. Selon ce portrait pédagogique, il ressort que l'enseignant de psychologie considère que les points n° 1 (stimuler la motivation); n° 2 (faciliter l'intégration des connaissances); n° 3 (susciter la participation); n° 4 (faire comprendre); n° 6 (adapter le cours au niveau); n° 7 (présenter la matière de façon structurée); n° 8 (varier les stimuli); n° 10 (maintenir un bon climat dans la classe sont des éléments forts de son enseignement), tandis que les points n° 5 (favoriser la rétention) et n° 9 (appliquer les règles et techniques de l'expression orale) sont des éléments à travailler dans l'acte d'enseignement de ce dernier.

3.4.3.3 Horaire et titres des leçons enseignées (Annexe 3)

Une première observation en direct, à l'aide de la vidéoscopie (observation filmé I), a eu lieu avec l'enseignant de psychologie le 26 octobre 1995 à 14h20. Cette leçon portait sur «La chimie des émotions et les troubles psychosomatiques». La deuxième observation filmée (enseignement filmé II) a eu lieu le 16 novembre 1995 à 14h20 et le sujet de la leçon était «La santé mentale».

3.4.3.4 Bilan formatif I (professeur de psychologie)

Ce qui ressort comme éléments de force lors de cette prestation en classe

Ici, l'enseignant fait ressortir, de manière générale, sa proximité avec ses étudiants, son désir de se mettre à leur niveau, de les intéresser, de les faire participer le plus possible, de leur rendre le cours le plus agréable possible, d'essayer de les faire réagir sur des choses qui les touchent et qui concernent la matière vue et étudiée. Il parle également de son attitude humaine, chaleureuse, souriante et respectueuse qu'il cultive sans cesse à l'intérieur de ses cours.

Ce qui est à améliorer lors de cette prestation en classe

Lors de cette leçon de cours, l'enseignant note que premièrement, il ne porte pas véritablement attention aux comportements de certains de ses étudiants. Il cherche plutôt à ce que ceux-ci n'interrompent pas son cours ou ne perturbent pas le climat général de sa classe. Comme les autres enseignants, il

remarque sa faible implication avec ses collègues de travail (par tradition ou par habitude). Il note également certaines améliorations à apporter au niveau de sa langue parlée en classe (vocabulaire et structures de phrase) et aussi vis-à-vis les exigences envers ses étudiants. Pour ce qui est de l'ouverture de la leçon, il constate que la présentation du plan de leçon est un élément important à incorporer au bon déroulement du cours. En classe, certaines attitudes sont aussi à modifier envers les étudiants: questionnement, regard, positionnement dans la classe, etc. Un effort est également à faire vis-à-vis les étudiants qui ne semblent pas intéressés au cours ou qui présentent peu d'intérêt par rapport à la matière enseignée.

Les autres remarques sont en lien avec le point 3.10 qui examine, à partir de la grille de Bouchard (1985), la cohérence et le caractère systématique de la leçon. A ce sujet, les échanges permettent de dégager qu'il est utile de préparer un plan de leçon de manière systématique pour chaque leçon dispensée en se référant au modèle proposé lors des échanges avec le chercheur. Cela permet, en effet, de mieux gérer le temps en classe et de présenter aux étudiants, dès le début du cours, un plan de leçon qui les situe quant au contenu du cours. Une utilisation plus accrue du tableau par l'enseignant est retenue lors des exposés théoriques. Une attention est à nouveau portée pour s'occuper davantage des étudiants qui démontrent peu d'intérêt au cours. L'enseignant souligne également le fait qu'il tient à soigner davantage son langage en classe. Il indique finalement qu'une amélioration est à souhaiter en ce qui a trait au «retour-synthèse» à la fin de la leçon (point n° 14) et au «lancement d'un fil conducteur» (point n° 15) pour la prochaine leçon.

3.4.3.5 Bilan formatif II (professeur de psychologie)

Ce qui ressort comme éléments de force lors de cette prestation en classe

L'enseignant relève, de façon générale, qu'il est plus attentif aux étudiants qui habituellement ne manifestent pas d'intérêts pour le cours (regard). Il souligne également son implication pour essayer de motiver et de faire participer davantage ses étudiants à son cours (questionnement, valorisation de chacun des petits efforts). Sur le plan de la communication, il précise qu'il a fait des efforts sur le plan de la qualité de la langue parlée en s'efforçant de raffiner son vocabulaire et en utilisant de meilleures structures de phrase. Au niveau de la planification de l'enseignement, l'enseignant a indiqué qu'il est fier des efforts fournis pour présenter son plan de leçon au début du cours. Il souligne également qu'il a fait une plus grande utilisation du tableau pendant sa leçon.

Ce qui est à améliorer lors de cette prestation en classe

Ici, une attention toute particulière est de nouveau portée à la question de la langue parlée. On souhaite encore améliorer cet aspect de la profession. Également, on a mentionné qu'un effort devra être fourni afin de se motiver à rédiger systématiquement un canevas de préparation de cours pour chaque leçon. L'enseignant souligne aussi son désir d'utiliser davantage le tableau dans ses cours. Et finalement, il veut continuer à faire des efforts pour intégrer les étudiants qui manifestent moins d'intérêt pour ses cours et qui présentent peu

de motivation à participer; ceci, en les faisant participer, en leur posant plus de questions, en les encourageant, en les regardant davantage durant ses cours.

En ce qui a trait à la planification de chaque leçon de cours, l'enseignant indique qu'il a encore des efforts à faire à ce niveau. La préparation préalable d'un canevas de leçon lui apparaît une excellente façon de pallier à ce problème.

3.4.3.6 Bilan sommatif (professeur de psychologie) à partir des grilles de compétences pédagogiques de Gagnon et al. (1993)

(Compilations finales des bilans formatifs I et II et constat des échanges entre l'enseignant et le chercheur)

Le bilan sommatif du professeur de psychologie (tableau 2, p. 155-158) révèle qu'en ce qui concerne la première catégorie de compétences pédagogiques (Gagnon *et al.*, 1993), **qualités personnelles et relations professionnelles**, l'amélioration s'est fait sentir, en particulier au point 1.6 (cherche à connaître et à comprendre le comportement de ses étudiants).

Quant à la seconde catégorie, **langue de communication**, plusieurs améliorations significatives ont été observées aux points 2.4 (s'exprime oralement dans une langue tenue); 2.5 (utilise une phonétique et une diction de qualité); 2.9 (explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des étudiants) et 2.10 (manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les étudiants).

Le bilan sommatif de la troisième catégorie, **planification et enseignement**, montre des progressions significatives pour quatre compétences pédagogiques, soit 3.4 (structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il dispense); 3.6 (maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume); 3.9 (identifie les facteurs humains qui influencent le climat et l'organisation de la classe et planifie une démarche d'intervention) et 3.10 (démontre une capacité générale à dispenser une leçon de cours de manière cohérente et systématique).

Dans la quatrième catégorie, **intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, seul le point 4.9 (gère le temps en fonction des objectifs poursuivis) a affiché une progression entre le bilan formatif I et II.

3.4.3.7 Bilan d'objectivation de l'enseignant de psychologie rédigé par le chercheur

1) Commentaires généraux sur la démarche poursuivie et compétences pédagogiques observées

L'enseignant de psychologie affirme avoir beaucoup apprécié l'expérience qu'il a vécue à partir de la démarche d'analyse qui lui a été proposée. Tout d'abord, il fait remarquer que cette démarche est fort respectueuse, enrichissante et, en même temps, permet de mettre en évidence des aspects de l'enseignement qu'on ne peut pas voir seul. De plus, l'utilisation de la vidéoscopie est, selon lui, une expérience fort intéressante et pertinente permettant de prendre conscience de plusieurs aspects de son enseignement. Même s'il affirme avoir

déjà vécu une expérience avec la vidéoscopie, il tient à préciser que l'expérience vécue dans le cadre de la présente recherche a ses particularités et une approche bien particulière. Il mentionne aussi la dimension humaine et professionnelle qui est ressortie de nos échanges. De plus, il a aussi aimé la façon dont l'expérience s'est déroulée (le respect d'autrui, l'ouverture d'esprit, l'originalité de la démarche, le type d'analyse et d'expérience effectué, etc.). Il a mentionné également qu'il a aimé avoir une rétroaction d'une autre personne à propos de ses pratiques pédagogiques en classe.

Parmi ses commentaires généraux sur l'utilité de cette approche pour les enseignants au collégial, il soulève l'intérêt d'une telle démarche dans un service d'enseignement au collégial. Selon cet enseignant, il y a lieu de faire connaître davantage cette approche auprès de l'administration du collège et de lui faire part des résultats et des impressions qui ont été recueillis. Pour lui, il y a sûrement d'autres personnes qui peuvent être intéressées par cette démarche d'analyse. Étant donné, son caractère humain, il la considère comme une approche à la fois sensible et sensée.

Pour sa part, la démarche suivie a été très enrichissante et lui a permis de voir où il en était exactement dans son enseignement. Il a apprécié pouvoir se regarder par l'entremise de la vidéoscopie. De plus, l'accompagnement du chercheur lui a semblé un excellent moyen pour l'aider à jeter un éclairage plus objectif et professionnel sur son propre enseignement. Le caractère humain et respectueux lui a semblé être un point fort de la démarche proposée.

Concrètement, la présente démarche a permis à cet enseignant de circonscrire plus justement, plus précisément ses forces, ses qualités de pédagogue, mais aussi ses points à améliorer.

Au niveau de ses forces, il ressort les grandes qualités humaines et le côté chaleureux que l'enseignant entretient avec ses étudiants; l'aisance avec la matière (vulgarise, facilite l'intégration de la matière, amène de nombreuses analogies dans ses exposés théoriques, s'exprime dans un langage simple qui facilite la compréhension de la matière auprès des étudiants); l'ouverture d'esprit et l'accueil positif et chaleureux des différentes interventions des étudiants en classe; le souci de l'étudiant; l'atmosphère de cours favorable à l'apprentissage; l'engagement entier, honnête, positif et humble dans une démarche d'auto-analyse et d'auto-développement de sa personne.

2) Vision prospective

Du côté des points à améliorer, il y a la nécessité de faire participer davantage les étudiants lors de ses exposés théoriques, et particulièrement les individus qui semblent non motivés et non intéressés au cours. Le désir d'être plus rigoureux dans la langue parlée en classe ressort aussi.

Les autres points ont surtout porté sur la planification plus systématique des leçons pour chaque cours en rapport avec le point 3.10 de la grille de compétences pédagogiques de Gagnon *et al.* (1993) (voir annexe 1 - Grille d'observation: Bouchard, 1985, p. 206). À ce sujet, quelques points ont à nouveau

émergé: l'utilisation plus accrue du tableau pendant les exposés théoriques, la présentation plus systématique du plan de leçon au début de chaque cours, l'établissement d'un contact visuel avec tous les étudiants «sans exception» dans la salle de classe, la réalisation d'un retour-synthèse sur les points importants touchés au cours de la leçon et le lancement d'un fil conducteur pour la prochaine leçon à la fin de chaque cours. Ici, on souhaite développer davantage d'automatismes au cours de chaque leçon dispensée.

Pour sa part, l'enseignant de psychologie a trouvé la démarche proposée très enrichissante et intéressante pour sa carrière d'enseignant. Il a trouvé ce type d'expérience utile et pertinent pour l'amélioration de ses cours et de son enseignement en classe, mais aussi pour lui personnellement. Il se dit intéressé à poursuivre et à mettre en pratique ce qui a été identifié comme étant des points à améliorer. Il considère, d'ailleurs, que les remarques qui ont été soulevées au cours de cet exercice d'analyse ont été pertinentes et aidantes pour son enseignement et sa personne. Il est d'avis qu'une telle approche doit être davantage connue du milieu collégial.

3.4.4 Enseignant d'économie

3.4.4.1 Entrevue *semi-dirigée* (Annexe 4)

L'entrevue a eu lieu le jeudi 19 octobre 1995 de 9h30 à 10h30 avec l'enseignant d'économie et s'est poursuivie le mercredi 25 octobre 1995 de 10 h à 11 h. Après les salutations habituelles, l'entrevue commença. L'entrevue s'est

déroulée, tout comme les entrevues précédentes, dans le bureau de l'enseignant à l'aide d'un magnétophone à cassette. L'atmosphère était un peu tendue au début, mais les échanges ont permis rapidement d'apporter un climat très chaleureux. Pour sa part, l'enseignant semblait en bonne forme et bien disposé à collaborer à l'entrevue. L'enseignant commença à s'investir dans l'entrevue et on sentit rapidement qu'il y prit plaisir; les échanges en témoignèrent d'ailleurs.

Pour ce qui est du bloc A, **formation scolaire et expérience d'enseignement**, l'enseignant d'économie détient une formation de premier cycle en économie et se destinait initialement à la profession d'économiste. Comme les enseignants précédents, l'enseignant d'économie a dispensé trois à quatre activités d'enseignement différentes depuis ses débuts dans l'enseignement collégial. Les différentes activités d'enseignement qu'il a enseignées ont, cependant, toujours été directement liées à son champ de spécialisation ou en lien plus ou moins direct avec sa formation disciplinaire.

Pour le bloc B, **gestion du groupe-classe**, l'enseignant d'économie précise qu'en général, ses groupes sont sérieux et attentifs. Cependant, il semble, selon lui, que les étudiants d'autrefois étaient plus réceptifs, intéressés et préoccupés par l'économie qu'ils le sont aujourd'hui. Quant à la gestion de la discipline en classe, ce dernier dit utiliser les arguments rationnels au début (discussions et échanges): si la situation ne revient pas à la normale après coup, c'est la fermeté et l'autorité qui prend le pas jusqu'au rétablissement complet de la situation.

En ce qui a trait au bloc C, **les pratiques pédagogiques et les sessions de formation**, l'enseignant d'économie mentionne l'utilisation de notes de cours qu'il a développées et personnalisées au cours des années d'enseignement. Pour ce qui est des sessions de formation et des colloques touchant la discipline ou l'enseignement de la discipline, l'enseignant affirme n'avoir suivi aucun cours dans PERFORMA, mais avoir été membre de sous-comités de programmes en économie et de ce fait, avoir eu la chance de vivre des expériences très enrichissantes pour son enseignement. En ce qui a trait au programme de PERFORMA, celui-ci dit très peu le connaître: «Je sais, dit-il, que ce sont des cours de perfectionnement offerts aux enseignants, c'est tout!».

Le bloc D, **vie scolaire et enseignement collégial**, aborde la question des changements départementaux souhaités (question n° 9). À ce sujet, l'enseignant d'économie parle d'accorder plus de temps et de place aux étudiants dans les réunions départementales; c'est-à-dire passer moins de temps sur des questions de partage des tâches, des questions purement administratives. Un autre point que soulève l'enseignant d'économie, à propos des recommandations dans l'enseignement de la discipline, concerne le mode de transcription des données aux élèves. Pour l'enseignant d'économie, la craie commence à être désuète; il serait agréable et souhaitable que l'on passe à l'ère informatique.

À la question n° 11 sur l'identité de l'enseignant de cégep, l'enseignant d'économie indique que si l'on compare l'enseignant du secondaire à celui du collégial, par exemple, on s'aperçoit que l'enseignant du secondaire est plus limité dans l'ensemble, partant de sa liberté dans les programmes d'enseigne-

ment jusqu'à l'enseignement en classe. De plus, au collégial, la responsabilité du cours incombe davantage au professeur: le Ministère détermine un cadre général, mais par la suite, il laisse le soin au professeur de faire la tâche. Les impositions qui émanent du Ministère sont beaucoup moins strictes, moins fermées qu'elles peuvent l'être au primaire ou au secondaire. Quant aux actions qui pourraient être prises de la part des enseignants du collégial pour améliorer la qualité de l'enseignement (question n° 12), l'enseignant d'économie soulève la problématique du cloisonnement entre les enseignants des différentes disciplines. En effet, selon ce dernier, les enseignants sont plutôt individualistes; il mentionne qu'il faudrait décroisonner les disciplines et faire circuler davantage l'information entre les différentes disciplines d'un même programme. En ce qui a trait aux qualités de base que doit posséder l'enseignant du collégial, il semblerait, toujours selon ce même enseignant, qu'il faut être un bon communicateur, être le point d'attention dans une classe. De plus, il faut une connaissance très sûre des sujets qu'on aborde, que l'on enseigne. Finalement, il faut avoir une habitude de la structuration: les choses doivent être claires, les liens clairement définis.

Au sujet du bloc E, **compétences pédagogiques et enseignants**, l'enseignant d'économie affirme avoir de la difficulté à cerner la notion de «compétences pédagogiques». «Si j'avais à définir la «compétence pédagogique» d'une façon scientifique, dit l'enseignant, j'aurais bien de la difficulté». Sa perception, son opinion personnelle est à l'effet qu'il voit dans la compétence pédagogique, la façon de faire passer les choses. «Cependant, tu as beau connaître toutes les façons que tu voudras, affirme ce dernier, si tu n'as rien à

faire passer, tu as un sérieux problème». Quant à l'image du «bon enseignant», l'enseignant d'économie a l'image de son père en tête. Il a aussi l'image d'un professeur qui lui a enseigné lors de ses études universitaires. Pour lui, le «bon enseignant», c'est quelqu'un qui réussit à maintenir l'attention des étudiants pendant trois heures, du début à la fin.

Pour le bloc F, **approche et démarche d'enseignement**, l'enseignant d'économie dit que lorsque l'on enseigne, on doit savoir exactement ce que l'on va dire pendant le cours. «Généralement, dit-il, tout le monde reçoit un plan de cours. Les étudiants savent où on est rendu dans le plan de cours et puis qu'on a vu ça et puis que cela s'imbrique de telle manière». En somme, selon l'enseignant d'économie, quand on arrive dans une classe, on sait très bien ce qu'on va dire. On dit aux étudiants ce que l'on va faire avant de commencer le cours. Pour lui, ceci est une façon de faire qui n'est pas du tout intuitive. Il dit ne pas utiliser de «plan de leçon» comme tel, mais il indique aux étudiants qu'il faut qu'ils aient leur plan de cours en main. Ainsi, quand c'est le temps de regarder le plan de cours, les étudiants peuvent très bien se situer. Pour cet enseignant, quand tu arrives en classe, il faut que tu saches ce que tu viens faire là et puis, il faut que tu saches où cela mène.

Pour ce qui est du bloc G, **relations de travail**, l'enseignant d'économie dit collaborer avec un de ses collègues en économique. Il dit utiliser le même plan de cours, utiliser le même matériel didactique. «On voit les mêmes choses en classe, etc. On se parle de nos étudiants, on se parle de nos succès, de nos difficultés». Selon lui, le travail d'équipe au collège est en train de se déve-

lopper. Ce n'est pas encore généralisé, mais c'est une tendance qui évolue tranquillement. Pour l'enseignant d'économie, il est intéressant de confronter des idées mais aussi des pratiques, de se parler des succès que l'on a eus, des difficultés que l'on a rencontrées, pour quelles raisons et essayer ensemble de les améliorer.

Quant aux motifs de consultation, l'enseignant d'économie précise que les collègues de travail se parlent de plus en plus des choses qui se vivent en classe et ce, de manière de plus en plus organisée. Les consultations portent principalement sur la façon de se faciliter la vie. L'enseignant d'économie mentionne qu'il y a plus d'idées dans plusieurs têtes que dans une seule. L'expérience des uns doit pouvoir profiter aux autres. «Quand on a déjà parcouru ce chemin, pourquoi pas éviter des écueils», dit l'enseignant d'économie.

3.4.4.2 Auto-évaluation de compétences pédagogiques de l'enseignant d'économie avant son observation en classe à partir de la grille de Champagne et Miller (1983) (Annexe 2)

L'auto-évaluation pédagogique de l'enseignant d'économie à l'annexe 2, p. 214, révèle, tout comme pour les enseignants précédents, que celui-ci retient et juge important les dix compétences pédagogiques de la grille de Champagne et Miller (1983). Quant au profil pédagogique, il révèle que le présent enseignant juge que les points n° 4 (faire comprendre); n° 5 (favoriser la rétention); n° 6 (adapter le cours au niveau des étudiants); n° 7 (présenter la matière de façon structurée); n° 8 (varier les stimuli); n° 9 (appliquer les règles et techniques de l'expression orale); et n° 10 (maintenir un bon climat dans la classe) sont des

éléments forts de sa pratique d'enseignement, tandis que les points n° 2 (faciliter l'intégration des connaissances) et n° 3 (susciter la participation) sont jugés comme étant des éléments à travailler pour les prochaines leçons de cours.

3.4.4.3 Horaire et titres des leçons enseignées (Annexe 3)

Une première observation en direct à l'aide de la vidéoscopie (observation filmé I) a eu lieu auprès de l'enseignant d'économie le mardi 14 novembre 1995 à 11 h. Cette leçon portait sur «La demande et l'offre agrégées». La deuxième leçon a eu lieu le 4 décembre 1995 à 12h20 et portait sur «La Banque centrale du Canada et la politique monétaire».

3.4.4.4 Bilan formatif I (professeur d'économie)

Ce qui ressort comme éléments de force lors de cette prestation en classe

Lors de ce deuxième bilan formatif, l'enseignant constate les forces suivantes (points forts): la maîtrise de la matière dispensée; la capacité à communiquer de manière claire et juste le contenu de la matière; la capacité à utiliser et maîtriser le tableau, un bon contact visuel avec l'ensemble des étudiants, la capacité à dispenser une leçon de manière cohérente et systématique en lien avec ses objectifs de cours; l'utilisation de nombreuses analogies et exemples provenant du vécu ou de l'environnement des étudiants, et enfin, la capacité d'isoler les facteurs humains dérangeants et d'établir une démarche d'intervention pertinente.

Ce qui est à améliorer lors de cette prestation en classe

Lors de cette prestation, l'enseignant note toutefois que certains éléments de son enseignement peuvent être améliorés. Une première remarque concerne la participation des étudiants (plutôt faible); d'autres éléments touchent davantage la planification et l'enseignement. Ici, on relève l'absence d'un canevas de préparation de leçon pour chaque cours (il utilise davantage sa mémoire ou quelques repères généraux écrits), le manque de diversification des formules pédagogiques (cours magistral principalement) et le manque de diversification du matériel didactique (utilisation d'un volume seulement). Enfin, on signale le manque de situations d'apprentissage favorisant l'implication des étudiants au cours (étudiants passifs).

3.4.4.5 Bilan formatif II (professeur d'économie)

Ce qui ressort comme éléments de force lors de cette prestation en classe

Lors de ce deuxième bilan formatif, l'enseignant établit des relations plus positives et plus chaleureuses avec ses étudiants en leur portant une plus grande attention, en exprimant davantage son accord par des gestes et en souriant plus. Lors de cette deuxième partie, l'enseignant démontre une plus grande implication dans la démarche d'auto-analyse proposée dans son enseignement. Il montre plus de collaboration et est plus critique face à son acte d'enseignement. Il manifeste également plus d'ouverture et va plus en profondeur dans sa réflexion vis-à-vis les différentes formules pédagogiques

pouvant être utilisées dans ses cours. Il exprime aussi son intérêt et son accord pour diversifier et exploiter davantage le matériel didactique dans ses cours.

Ce qui est à améliorer lors de cette prestation en classe

Ici, plusieurs points abordés lors du bilan formatif I sont soulevés. En effet, on souhaite à nouveau certains changements dans les rapports avec les étudiants (plus souriant, plus d'attention vis-à-vis ses étudiants, etc.), un intérêt plus marqué à motiver et faire participer ses étudiants en salle de classe. Une amélioration est souhaitée quant à la diversification des différentes formules pédagogiques et quant à l'exploitation du matériel didactique en classe. En ce qui a trait au plan de leçon, on souhaite également être plus systématique et rigoureux dans l'élaboration d'un canevas de préparation d'une activité d'enseignement.

3.4.4.6 Bilan sommatif (professeur d'économie) à partir des grilles de compétences pédagogiques de Gagnon et al. (1993)

(Compilations finales des bilans formatifs I et II et constat des échanges entre l'enseignant et le chercheur)

Le bilan sommatif du professeur d'économie (tableau 2, p. 155-158) révèle qu'en ce qui concerne la première catégorie de compétences pédagogiques (Gagnon et al., 1993), **qualités personnelles et relations professionnelles**, les points 1.3 (établit des relations positives et chaleureuses avec les étudiants);1.5 (s'engage avec lucidité dans une démarche d'autocritique et

d'auto-analyse de son acte d'enseigner); 1.6 (cherche à connaître et à comprendre le comportement de ses étudiants) et 1.7 (démontre un intérêt à motiver et faire participer ses étudiants) ont affiché une amélioration significative.

Quant à la seconde catégorie, **langue de communication**, il n'y a eu aucun changement. Cette catégorie avait été jugée «clairement démontrée» tout au long de la démarche d'analyse avec l'enseignant.

Pour cette troisième catégorie, **planification et enseignement**, deux compétences pédagogiques ont subi une amélioration significative, soit les points 3.2 (planifie ses cours en prenant le soin d'y inclure différentes formules pédagogiques et utilise différentes stratégies pour favoriser l'apprentissage des étudiants) et 3.3 (assume hebdomadairement les activités d'enseignement en diversifiant les méthodes et les moyens d'enseignement).

La quatrième catégorie, **intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, est demeurée sans changement tout au long de la démarche d'analyse avec l'enseignant d'économie.

3.4.4.7 Bilan d'objectivation de l'enseignant d'économie rédigé par le chercheur

1) Commentaires généraux sur la démarche poursuivie et compétences pédagogiques observées

L'enseignant d'économie fait remarquer, lors de nos échanges, que «l'enseignant» a, sans aucun doute, un rôle important à jouer dans le processus enseignement-apprentissage, mais l'attitude, la réceptivité, la motivation, les aptitudes et les préférences des étudiants sont des facteurs tout aussi importants qui influencent la qualité d'un cours. Il insiste beaucoup sur le pôle «enseignant» et sur la dimension interactive enseignant-apprenant. À son avis, l'enseignant a beau utiliser toute sorte de méthodes, de procédés et de techniques, si l'auditoire n'est pas au départ bien disposé, il est très difficile voire impossible de donner un bon cours. Il est d'avis que la compétence disciplinaire et l'expérience de l'enseignant sont des facettes fondamentales du processus d'enseignement. Personnellement, il compte beaucoup sur son savoir théorique pour dispenser un bon cours. Il est de ceux qui croient qu'un bon cours, c'est d'abord un cours où il y a de la substance et où on ne perd pas notre temps à essayer de se faire aimer bêtement et essayer de faire aimer des choses sérieuses à des gens qui ne sont pas sérieux, ou qui ne sont tout simplement pas intéressées. Il avoue accorder du temps à ses étudiants dans la mesure du possible, mais il croit que le succès à un cours passe d'abord par l'effort et l'implication personnels des étudiants dans leur cours.

À son avis, beaucoup d'étudiants ne sont pas à leur place au cégep et l'administration du collège n'est probablement pas suffisamment ferme dans ses critères d'admission. Il croit qu'un des gros problèmes de la pédagogie au collégial tient au fait que trop d'étudiants sont mal orientés et n'ont pas la bonne information quant au pourquoi de leur choix. Ou encore, qu'ils arrivent tout simplement mal équipés sur le plan méthodologique et intellectuel ou sans motivation intrinsèque. «Il devient alors difficile de faire cheminer ce monde», dit l'enseignant d'économie. Il mentionne cependant, que malgré tout, il existe de très bons étudiants, intéressés, intéressants, brillants, motivés, travaillants et respectueux (polis) qui veulent apprendre et aller loin.

Du côté plus proprement pédagogique, il croit que l'enseignant n'a pas le choix d'être un bon communicateur et un bon animateur. Selon lui, c'est une question de «survie» dans ce monde collégial. C'est là, à son avis, que les qualités pédagogiques de l'enseignant doivent se faire sentir et c'est aussi pour cela que l'enseignant se doit d'avoir de bonnes qualités de pédagogue. De son point de vue, le bon enseignant, c'est le bon communicateur, c'est celui qui connaît sa matière et qui, par la connaissance de son sujet, de sa matière, de sa discipline, saura intéresser et captiver les étudiants. L'expérience de l'enseignant et ses qualités personnelles (sa personnalité, ses aptitudes, etc.) contribueront à compléter le tableau de ce «bon enseignant».

Il dit ne pas être du genre à perdre de temps à faire des courbettes, à essayer de se faire aimer à tout prix par ses étudiants. Il avoue qu'il considère comme une perte de temps la trop grande importance mise sur le question-

nement pédagogique dans l'enseignement. Pour cet enseignant, lorsque l'on connaît et on maîtrise bien sa matière, cela constitue un bon gage de réussite dans l'enseignement; et bien entendu, il faut, toujours selon ce dernier, posséder ou avoir un auditoire intéressé et motivé à apprendre.

À la suite de nos analyses et de nos échanges verbaux, l'enseignant d'économie est à même de constater qu'en ce qui a trait aux *qualités personnelles et aux relations professionnelles*, les points suivants émergent: il démontre de l'intérêt pour la profession d'enseignant et fait preuve d'éthique professionnelle; il ajuste ses interventions à la connaissance du groupe-classe en tenant compte de son niveau de savoir et en s'efforçant d'amener de nombreux exemples afin de faciliter sa compréhension. De plus, il fait preuve de distinction dans ses manières et ses agirs.

Pour ce qui est de, *la langue de communication*, l'enseignant affiche de nombreux points forts en ce domaine et démontre une excellente maîtrise de la langue parlée et écrite. En effet, il a notamment le verbe facile et possède une diction de qualité. Ses nombreuses années d'enseignement font ressortir une connaissance et une maîtrise importantes et évidentes de la matière enseignée. Il souligne aussi l'importance d'une bonne gestion de la classe. Il parle également de son aptitude, de son expérience et de son efficacité à se faire écouter en classe et à maintenir un climat social favorable à l'ordre et à l'apprentissage.

2) Vision prospective

Suite aux échanges engagés et aux analyses effectuées, l'enseignant est à même de se rendre compte dans quelle direction ses énergies devront être canalisées ultérieurement. Ainsi, il constate que des énergies supplémentaires devront être déployées au niveau des relations avec ses étudiants (relations positives, sourire, attention, etc.). Toujours en ce qui a trait aux étudiants, il est question de manifester un intérêt plus marqué à motiver et à faire participer les étudiants en classe et, de plus, à chercher à comprendre davantage le comportement de ses étudiants (distractions, désintérêt face à la matière, mauvais résultats, etc.). Au niveau de la planification et de l'enseignement, il y a encore, selon les dires de l'enseignant, des progrès à réaliser du côté de la diversification des formules pédagogiques et aussi des méthodes et des moyens d'enseignement. Par exemple, l'utilisation du cours magistral et l'utilisation d'un volume de base devront faire place à de l'innovation pédagogique. Un autre point concerne l'habitude de dresser un plan de leçon, même s'il y a longtemps que l'on donne un même cours.

En ce qui a trait à la perspective de sa pratique professionnelle, l'enseignant d'économie indique qu'il est satisfait dans l'ensemble de ses performances et de sa pratique pédagogique dans l'ensemble et, en ce sens, il ne prévoit pas adopter de gros changements dans sa pratique quotidienne. Il précise qu'il a suivi quelques cours dans PERFORMA et que cela lui suffit. D'ailleurs, sa participation, durant quelques années, à des sous-comités de programmes en économique lui a permis, selon lui, de prendre conscience de bien des choses

dans son enseignement. Cette expérience a été à la fois bénéfique et enrichissante. Il a finalement indiqué qu'il avait apprécié participer à la présente recherche.

Tableau 2
Tableau synoptique des résultats de l'analyse verticale de chacun des enseignants

COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES	ENSEIGNANTS											
	Professeur de géographie			Professeur de sociologie			Professeur de psychologie			Professeur d'économie		
1. Qualités personnelles et relations professionnelles	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif
1.1 Montre de l'intérêt pour la profession d'enseignant	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
1.2 Fait preuve d'éthique professionnelle	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
1.3 Établit des relations positives et chaleureu- ses avec les étudiants	±	±	+	+	+	+	+	+	+	+	±	+
1.4 Ajuste ses interventions à la connaissance du groupe-classe	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
1.5 S'engage avec lucidité dans une démarche d'autocritique et d'auto-amélioration de son acte d'enseigner	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	±	+
1.6 Cherche à connaître et à comprendre le comportement de ses étudiants	±	+	+	±	±	±	±	+	+	+	±	+
1.7 Démontre un intérêt à motiver et faire parti- ciper ses étudiants	±	+	+	±	±	+	+	+	+	±	±	+
1.8 Fait preuve d'une bonne capacité à guider ses étudiants dans leur apprentissage	±	+	+	±	±	+	±	±	±	+	+	+
1.9 S'intègre à l'ensemble du personnel ensei- gnant et collabore activement aux projets et activités du département	+	+	+	±	±	±	±	±	±	+	+	+
1.10 Fait preuve de distinction dans les manières et les agirs, et se présente en tenue vesti- mentaire soignée	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Légende: + = clairement démontré ± = plus ou moins démontré - = non démontré

Tableau 2 (suite)

COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES	ENSEIGNANTS											
	Professeur de géographie			Professeur de sociologie			Professeur de psychologie			Professeur d'économie		
2. Langue de communication	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif
2.1 Démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2.2 Maîtrise la structure du discours écrit	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2.3 Présente tous ses écrits de façon soignée	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2.4 S'exprime oralement dans une langue tenue	+	+	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+
2.5 Utilise une phonétique et une diction de qualité	+	+	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+
2.6 Varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des étudiants	±	+	+	±	+	+	+	+	+	+	+	+
2.7 Intervient pour corriger la langue orale des étudiants	±	±	±	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2.8 Intervient pour corriger la langue écrite des étudiants	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2.9 Explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des étudiants	+	+	+	+	+	+	±	±	+	+	+	+
2.10 Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les étudiants	±	+	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+

Légende: + = clairement démontré ± = plus ou moins démontré - = non démontré

Tableau 2 (suite)

COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES	ENSEIGNANTS											
	Professeur de géographie			Professeur de sociologie			Professeur de psychologie			Professeur d'économie		
	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif
3. Planification et enseignement												
3.1 Démontre qu'il connaît du point de vue pratique les programmes d'enseignement	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3.2 Planifie ses cours en prenant le soin d'y inclure différentes formules pédagogiques et utilise différentes stratégies pour favoriser l'apprentissage des étudiants	+	+	+	+	+	+	+	+	+	±	±	+
3.3 Assume hebdomadairement les activités d'enseignement en diversifiant les méthodes et les moyens d'enseignement	+	+	+	+	+	+	+	+	+	±	±	+
3.4 Structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il dispense	+	+	+	±	±	±	±	+	+	±	±	±
3.5 Prépare des activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3.6 Maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume	+	+	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+
3.7 Exploite au maximum le matériel didactique existant et en crée du nouveau	+	+	+	+	+	+	+	+	+	±	±	±
3.8 Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3.9 Identifie les facteurs humains qui influencent le climat et l'organisation de la classe et planifie une démarche d'intervention	±	±	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+
3.10 Démontre une capacité générale à dispenser une leçon de cours de manière cohérente et systématique	+	+	+	±	±	+	±	+	+	+	+	+

Légende: + = clairement démontré ± = plus ou moins démontré - = non démontré

Tableau 2 (suite)

COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES	ENSEIGNANTS											
	Professeur de géographie			Professeur de sociologie			Professeur de psychologie			Professeur d'économie		
4. Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif	1 ^{er} bilan formatif	2 ^e bilan formatif	Bilan sommatif
4.1 Aménage la classe en fonction des activités à réaliser	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4.2 Établit, justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe	±	±	±	±	±	±	+	+	+	+	+	+
4.3 Donne par écrit ou oralement des consignes simples, claires et adaptées qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4.4 Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des étudiants pour les motiver à apprendre	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4.5 Crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe et s'assure de l'implication de chacun en salle de classe	+	+	+	+	+	+	+	+	+	±	±	±
4.6 Maintient tous les étudiants actifs en classe	±	±	±	+	+	+	±	±	±	±	±	±
4.7 Maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage et met en évidence la réussite des étudiants	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4.8 Intervient sur les facteurs humains et environnementaux qui perturbent l'organisation de la classe	±	±	±	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4.9 Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis	+	+	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+
4.10 Laisse en ordre les locaux et le matériel utilisés	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Légende: + = clairement démontré ± = plus ou moins démontré - = non démontré

CHAPITRE IV
ANALYSE DES DONNÉES: LECTURE HORIZONTALE

4.1 LECTURE HORIZONTALE

Dans cette partie-ci, nous tenterons d'établir un parallèle entre chacune des études de cas (lecture horizontale) afin d'identifier des points de ressemblance (convergents) et de différence (divergents) au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants ayant participé à notre étude. Les résultats-synthèses de la lecture horizontale sont présentés au tableau 3, p. 174-177. Dans ce tableau, on retrouve les résultats des quatre enseignants de notre étude. Chacun des instruments didactiques utilisés dans notre démarche d'analyse est présenté avec les résultats. Les données inscrites dans ce tableau exprime donc les grandes tendances communes et divergentes qui sont ressorties auprès des quatre enseignants de notre étude.

Dans cette analyse horizontale, il est question, d'une part, de faire ressortir les points convergents et divergents de la démarche d'analyse effectuée (1^{er} niveau d'analyse) et ce, principalement, à partir de trois dossiers: l'entrevue semi-dirigée, le bilan sommatif et le bilan d'objectivation (dossiers 1-6-8); les autres informations recueillies (dossiers 3-4-5) serviront à fournir des données supplémentaires pour alimenter et compléter notre analyse. D'autre part, nous effectuons une synthèse de la lecture horizontale en confrontant les résultats obtenus (2^e niveau d'analyse) par le biais de nos différents outils d'analyse (entrevues, auto-évaluations, bilans sommatifs et bilans d'objectivation).

4.1.1 Points convergents et divergents

Entrevues semi-dirigées (Annexe 4 et figure 1)

Les quatre entrevues réalisées auprès des enseignants de notre étude ont fait ressortir certains points qui seront présentés au cours des prochains paragraphes.

Tout d'abord, les entrevues semi-dirigées réalisées auprès des enseignants de notre étude révèlent globalement que les enseignants interviewés sont des professionnels de l'enseignement très qualifiés sur le plan disciplinaire, mais ne possédant pas officiellement, du moins pour trois d'entre eux (enseignant de sociologie, de psychologie et d'économie), de formation pédagogique de type universitaire.

En ce qui a trait à la gestion disciplinaire, ces derniers ont dit utiliser principalement les arguments et la discussion pour faire cesser les problèmes de comportement en classe.

Au sujet de leur pratique professionnelle dans l'enseignement, trois enseignants sur quatre (enseignants de géographie, de sociologie et de psychologie) ont développé des instruments facilitant l'apprentissage ou le rendant plus agréable et pédagogique. À ce sujet, seul l'enseignant de géographie a développé un instrument ayant trait à la gestion de ses groupes et à la gestion du temps dans son enseignement (grille de gestion des groupes). Les autres

enseignants ont plutôt développé des outils ayant trait à la didactique de la matière enseignée: tests, exercices, jeux, fascicules, volumes.

À propos des sessions de formation offertes en cours d'emploi, trois des quatre enseignants (enseignants de sociologie, de psychologie et d'économie) se sont prévalus des services de PERFORMA dans leur collège depuis leur existence.

En ce qui a trait à la vie scolaire et à l'enseignement, les enseignants de notre étude font ressortir l'aspect d'autonomie et de liberté dans leur travail. De plus, ils signalent tous l'importance et la nécessité d'être un bon communicateur et un bon transmetteur de connaissances auprès des étudiants.

Au sujet de la manière de travailler en classe, tous indiquent qu'ils travaillent selon l'approche par objectifs et qu'ils utilisent leur plan de cours comme guide de travail dans leur enseignement. Sur cet autre thème, seul l'enseignant de sociologie affirme s'intéresser à l'application de l'approche par compétences dans ses cours. Il signale avoir commencé à élaborer ses cours en ce sens, même s'il travaille toujours avec l'approche par objectifs.

Quant à la façon de travailler, les enseignants de notre étude indiquent qu'ils travaillent plutôt individuellement et qu'à l'occasion, ils consultent pour des motifs touchant surtout le contenu du cours.

Auto-évaluations de compétences pédagogiques des enseignants de notre étude en fonction de la grille de Champagne et Miller (1983) (Annexe 2)

Dans ce dossier, on remarque que, parmi les compétences pédagogiques des enseignants du collégial ayant participé à notre étude, tous jugent important les dix compétences pédagogiques présentées dans la grille de compétences de Champagne et Miller (1983), sans toutefois en faire une recette miracle²¹. Parmi ces compétences pédagogiques, toutes celles concernant le contenu (la matière) sont identifiées et jugées unanimement comme des points forts. Il s'agit, plus spécifiquement, des compétences pédagogiques suivantes: faciliter l'intégration des connaissances (n° 2); faire comprendre (n° 4); adapter le cours au niveau des étudiants (n° 6) et finalement, présenter la matière de façon structurée (n° 7). À la lumière de ces choix, on peut constater que les enseignants de notre étude jugent qu'ils possèdent des forces évidentes au niveau des compétences pédagogiques ayant trait au contenu (à la matière) à dispenser.

Bilans sommatifs réalisés par le chercheur

Quant aux bilans sommatifs, l'analyse horizontale révèle, dans l'ensemble, que les compétences pédagogiques de la première catégorie, **qualités professionnelles et pédagogiques**, ont été «clairement démontrées» (c'est-à-dire les compétences 1.1 à 1.5 inclusivement). Cependant, cette catégorie de

²¹ Ce constat a été établi lors du second volet de l'entrevue semi-dirigée où les enseignants ont déterminé, à partir de la grille de Champagne et Miller (1983), les comportements pédagogiques qu'ils considéraient comme importants dans leur enseignement quotidien (voir p. 27 et 28). Pour de plus amples détails, on peut se référer également à l'auto-évaluation de compétences pédagogiques de chacun des enseignants et à l'annexe 2, p. 215.

compétences pédagogiques fait ressortir sans exception des améliorations à apporter au niveau de la relation pédagogique avec l'étudiant. Les points suivants sont à travailler: 1.6 (cherche à connaître et comprendre le comportement de ses étudiants); 1.7 (démontre de l'intérêt à motiver et faire participer ses étudiants); 1.8 (fait preuve d'une bonne capacité à guider ses étudiants dans leur apprentissage). Le point 1.9 (s'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et collabore activement aux projets et activités du département) se révèle être également un point à améliorer pour tous les enseignants de cette étude.

Quant à la catégorie, **langue de communication**, les points 2.1 (démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire); 2.3 (présente tous ses écrits de façon soignée); 2.8 (intervient pour corriger la langue écrite des étudiants) et 2.9 (explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des étudiants), sont tous des compétences pédagogiques «clairement démontrées» par les quatre enseignants de notre étude.

Dans cette catégorie, les divergences sont apparues surtout pour les points 2.2 (maîtrise la structure du discours écrit); 2.4 (s'exprime oralement dans une langue tenue); 2.6 (varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves) et 2.7 (intervient pour corriger la langue orale des élèves). Ce sont ces compétences pédagogiques qui ont demandé le plus de travail et qui ont exigé le plus de correctifs. Trois enseignants sur quatre ont eu des améliorations plus ou moins importantes à apporter dans cette catégorie (enseignant de géographie, de sociologie et de psychologie). Par exemple, l'enseignant de sociologie constate qu'il parle trop rapidement et que cela peut

avoir une incidence sur l'attention et le niveau de compréhension de ses étudiants. L'enseignant de psychologie tient à améliorer son langage parlé avec ses étudiants en ayant un langage un peu plus raffiné par moment pour s'assurer que ces derniers comprennent mieux ses explications. De même, l'enseignant de géographie souhaite apporter certains correctifs dans son langage en évitant certaines erreurs de genre et de conjugaison.

Pour la catégorie, **planification et enseignement**, les compétences pédagogiques suivantes ont toutes été «clairement démontrées» par les enseignants de notre étude: démontre qu'il connaît du point de vue pratique les programmes d'enseignement (3.1); prépare des activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe (3.5); maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume (3.6); prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'auto-correction (3.8). En conséquence, ces éléments ont tous été évalués comme des points forts au cours des bilans formatifs I et II.

D'une autre manière, les divergences se sont fait sentir particulièrement au niveau des compétences pédagogiques suivantes: planifie ses cours en prenant le soin d'y inclure différentes formules pédagogiques et utilise différentes stratégies pour favoriser l'apprentissage des étudiants (3.2); assume hebdomadairement les activités d'enseignement en diversifiant les méthodes et les moyens d'enseignement (3.3); structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il dispense (3.4); exploite au maximum le matériel didactique existant et en crée du nouveau (3.7) et démontre une capacité générale à

dispenser une leçon (3.10). Ces compétences pédagogiques ont été présentes ou absentes à divers degrés chez les enseignants de notre étude. Elles ont donc nécessité plus ou moins de correctifs et d'efforts selon les enseignants concernés.

Pour le point 3.10²² de la catégorie **planification et enseignement** reposant sur la grille de Bouchard (1985), les quatre enseignants présentent les points communs suivants: n° 2 (précise l'ordre du jour de cette leçon) correspondant à l'ouverture de la leçon; n° 7 (sollicite une rétroaction des étudiants); n° 14: (effectue un retour-synthèse sur les points majeurs de la leçon) et n° 15 (lance un fil conducteur vers la prochaine leçon...) correspondant à la fermeture de la leçon.

Les enseignants de notre étude ont réfléchi sur leur planification hebdomadaire à partir d'un canevas de leçon qui leur était présenté. Ils se sont aussi questionnés sur la manière de dispenser leur cours à partir d'autres formules pédagogiques (dans le cas de l'enseignant d'économie) ou encore d'autres moyens d'enseignement (dans le cas de l'enseignant de psychologie). Finalement, la grille de Bouchard (1985) a été travaillée plus particulièrement de la part des l'enseignants de sociologie, de psychologie et d'économie en ce qui a trait à la manière d'ouvrir et de fermer plus systématiquement une leçon.

22 Pour aider les enseignants à mieux évaluer la planification d'un enseignement, le chercheur a eu recours au guide de planification (d'évaluation) de Bouchard (1985) que l'on retrouve à l'annexe I de ce mémoire. Pour obtenir de l'information complémentaire, se référer également au premier paragraphe de la page 29.

Au niveau de la catégorie **intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, ce sont les points 4.5 (crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe et s'assure de l'implication de chacun en salle de classe); 4.6 (maintient tous les étudiants actifs) et 4.7 (maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage et met en évidence la réussite des étudiants) qui ont présenté le plus de difficultés pour les enseignants de notre étude.

Dans cette quatrième catégorie, les divergences sont apparues, en particulier, pour le point 4.5 (crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe et s'assure de l'implication de chacun en salle de classe). Cette compétence s'est avérée très bien réussie par l'enseignant de sociologie, tandis qu'à l'opposé, elle a constitué une compétence pédagogique à améliorer pour l'enseignant d'économie. Également, le point 4.6 (maintient tous les élèves actifs en classe) a été assez bien maîtrisé dans le cas de l'enseignant de sociologie et de géographie, voire très bien maîtrisé dans le cas de l'enseignant de psychologie, tandis qu'il n'a pas été démontré explicitement par l'enseignant d'économie dans les leçons que nous avons filmées. Ce point demeure toujours à améliorer pour ce dernier enseignant puisqu'il n'a pas subi de progrès réel au cours de notre démarche d'analyse.

Bilan d'objectivation

L'analyse des différents bilans d'objectivation de notre étude a fait ressortir les quatre éléments suivants:

1) Les quatre enseignants de notre étude ont affirmé avoir apprécié la démarche poursuivie et seraient prêts à refaire une telle expérience s'ils en avaient l'occasion.

2) L'expérience de la vidéoscopie a été vécue de manière très positive et a été considérée comme très enrichissante pour réfléchir sur ses pratiques d'enseignement. Son utilisation a été très aidante pour les quatre enseignants et a permis une plus grande objectivité de la part du chercheur. Les enseignants ont tous apprécié pouvoir visualiser et utiliser différentes grilles pédagogiques pour évaluer leur pratique.

3) Tous ont vécu positivement la démarche d'analyse et se sont sentis respectés dans ce processus. Trois enseignants sur quatre (enseignants de géographie, de sociologie et de psychologie) ont parlé des aspects positif, enrichissant et pertinent que cette approche pourrait avoir chez les enseignants du milieu collégial.

4) Trois enseignants sur quatre (même enseignants que précédemment) ont également indiqué que la démarche d'analyse, qu'ils ont expérimentée dans cette recherche, leur avait permis de mieux circonscrire leurs forces et leurs points à améliorer.

Vis-à-vis les compétences pédagogiques observées et analysées, il est ressorti, de façon générale, que les enseignants de notre étude ont eu l'occasion de prendre conscience, d'enrichir et d'approfondir leur réflexion sur les

différentes compétences pédagogiques proposées. De plus, pour ces derniers, il a même été possible d'amorcer certains changements dans leur pratique quotidienne d'enseignement. En effet, le contenu des bilans d'objectivation et les résultats des bilans sommatifs des quatre enseignants font ressortir une prise de conscience et surtout une progression marquée (voire très marquée dans certains cas - l'enseignant de psychologie en l'occurrence) dans l'application des différentes compétences pédagogiques utilisées (tout au moins pour trois enseignants sur quatre: enseignant de géographie, de sociologie et de psychologie).

D'autre part, le contenu des différents bilans d'objectivation fait également ressortir des points communs vis-à-vis les compétences pédagogiques des enseignants ayant participé à notre étude. En effet, tous ont pu mettre en lumière les différentes forces pédagogiques qu'ils possédaient et ont pu prendre conscience des directions qu'ils avaient à prendre pour améliorer et renforcer leur enseignement.

Un autre point qu'ils partagent concerne la disposition psychologique à poursuivre une démarche semblable dans leur enseignement. En effet, trois enseignants sur quatre (à l'exception de l'enseignant de psychologie) n'ont pas manifesté d'intérêts évidents pour suivre des cours de pédagogie tels qu'offerts actuellement dans le réseau collégial. Toutefois, ils ont dit être intéressés à refaire une démarche comme la nôtre s'ils en avaient, à nouveau, la chance.

Finalement, certaines divergences sont ressorties dans le bilan d'objectivation (vision prospective). Pour l'enseignant de géographie, les principaux

efforts à déployer se situent au niveau de la relation avec l'étudiant et de la planification du contenu.

Pour l'enseignant de sociologie, les efforts à fournir se situent au niveau de la langue de communication, des déplacements en classe et au niveau de la gestion de la classe.

Quant à l'enseignant de psychologie, l'effort à faire se situe au niveau de la participation des étudiants en classe, en particulier envers les étudiants qui ne sont pas motivés et ceux qui ne démontrent pas d'intérêt pour suivre le cours. Certaines améliorations sont aussi à souhaiter vis-à-vis la langue parlée: vocabulaire, structures de phrase. Les autres points concernent surtout la planification des leçons pour chaque cours. Les autres efforts correspondent aux éléments contenus dans la grille de Bouchard, 1985 (voir bilan d'objectivation de l'enseignant de psychologie, p. 137).

Pour l'enseignant d'économie, les améliorations touchent les relations humaines avec les étudiants et la participation de ceux-ci à l'intérieur de ses cours. Du côté de la planification et de l'enseignement, il y a encore des progrès à réaliser du côté de la diversification des formules pédagogiques et aussi du côté des moyens d'enseignement.

4.1.2 Synthèse de la lecture horizontale (entrevues, auto-évaluations, bilans sommatifs et bilans d'objectivation)

Globalement, on constate, en regardant les bilans sommatifs, que les quatre enseignants de notre étude présentent des difficultés pour la première catégorie **qualités personnelles et relations professionnelles** et, par conséquent, des améliorations sont à apporter au niveau de la relation avec les étudiants. En regardant l'auto-évaluation de compétences pédagogiques des enseignants de notre étude (grille de Champagne et Miller, 1983), nous remarquons également que la force des enseignants est beaucoup orientée vers les compétences ayant trait au contenu de la matière (compétences n° 2; n° 4; n° 6; n° 7) et peu vers les compétences touchant la relation avec l'étudiant et celles de l'enseignant (compétences n° 1; n° 3; n° 8; n° 9 et n° 10). Les bilans d'objectivation de chacun des enseignants confirment également cette réalité. En effet, le volet «vision prospective» fait ressortir des améliorations à apporter du côté de la relation avec les étudiants, de la gestion de la classe et de la participation des étudiants en classe (tableau 3 - Résultats-synthèses de la lecture horizontale, p. 174-177).

De plus, les résultats du bilan sommatif de la première catégorie, **qualités personnelles et relations professionnelles** de la grille de compétences pédagogiques de Gagnon *et al.* (1993) indiquent clairement que des améliorations sont encore à souhaiter au niveau de l'intégration des membres du personnel enseignant (point 1.7).

Quant à la deuxième catégorie, **langue de communication**, les bilans sommatifs des enseignants de notre étude démontrent que ce sont les aspects de la langue parlée (point 2.4) de même que les règles et les techniques de l'expression orale (points 2.5 et 2.6) qui reflètent des aspects de la communication orale à travailler et à améliorer. L'auto-évaluation des compétences pédagogiques de la grille de Champagne et Miller (1983) vient en effet appuyer ce fait lorsqu'elle révèle les choix d'importance retenus par les enseignants. De même, les bilans d'objectivation (tableau 3, p. 174-177) indiquent des améliorations à apporter au niveau de la langue parlée.

Dans la troisième catégorie, **planification et enseignement**, les bilans sommatifs démontrent que ce sont surtout les éléments portant sur la diversification des formules pédagogiques et des moyens d'enseignement (points 3.2 et 3.3) en plus de la structuration et la description du plan de leçon (point 3.4) qui constituent des éléments à travailler. Les entrevues révèlent, en effet, que les enseignants interviewés dans notre recherche considèrent que l'enseignant du collégial doit être un bon communicateur et un bon transmetteur de connaissances. Ceci peut nous aider à mieux comprendre ce pourquoi les enseignants de notre étude avaient tendance à peu diversifier leurs formules pédagogiques et à utiliser des moyens d'enseignement plutôt traditionnels. Le bilan d'objectivation des enseignants de notre étude fait également mention d'améliorations à apporter au niveau de la diversification des formules pédagogiques, des moyens d'enseignement et aussi de la structuration et de la description des activités d'enseignement qu'ils assument.

Finalement, pour la quatrième catégorie, **intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, les bilans sommatifs indiquent des lacunes au niveau de l'aspect de la motivation et de la relation avec l'étudiant. Ces éléments ont donc demandé plus de travail de la part des enseignants et demeurent encore des éléments à améliorer (points 4.5; 4.6 et 4.7). Les questions n° 15 et n° 16 des entrevues révèlent que les enseignants de notre étude, tout au moins deux d'entre eux (enseignant de sociologie et d'économie), ne font pas ressortir explicitement, dans leurs réponses, l'importance des aspects de motivation et de relation avec leurs étudiants. Leurs propos sont davantage axés sur la transmission des connaissances (un bon *transmetteur* de connaissances) et l'importance de la matière à transmettre. Quant aux bilans d'objectivation des enseignants de notre étude (volet *vision prospective*), ils font également ressortir cette lacune dans l'enseignement de ces dernières (voir tableau 3 – Résultats-synthèses de la lecture horizontale, pages suivantes).

Tableau 3
Résultats-synthèses de la lecture horizontale

Entrevues semi-dirigées	Bilans sommatifs	Rapports d'objectivation
<p>Bloc A – <u>Formation scolaire et expérience d'enseignement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formation disciplinaire de 2 cycle. • À l'exception de l'enseignant de géographie, aucun ne détient de formation pédagogique de type universitaire. Les enseignants de sociologie et de psychologie ont suivi quelques cours de pédagogie dans le programme PERFORMA. <p>Bloc B – <u>Gestion du groupe-classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La discussion et les arguments sont utilisés par les enseignants pour faire cesser les problèmes de discipline. • La fermeté et l'autorité sont également utilisés comme autres moyens de contrôle de la discipline. <p>Bloc C – <u>La pratique professionnelle et les sessions de formation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trois enseignants sur quatre ont développé des outils pour faciliter l'appren- 	<p>1. <u>Qualités personnelles et relations professionnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les compétences pédagogiques suivantes ont subi certaines améliorations, certaines sont demeurées à améliorer, c'est-à-dire: 1.6 (cherche à connaître et à comprendre le comportement de ses étudiants); 1.7 (démontre de l'intérêt à motiver et faire participer ses étudiants); 1.8 (fait preuve d'une bonne capacité à guider ses étudiants dans leur apprentissage); 1.9 (s'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et collabore activement aux projets et activités du département). <p>2. <u>Langue de communication</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les éléments 2.1 (démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire); 2.3 (présente tous ses écrits de façon soignée); 2.8 (intervient pour corriger la langue écrite des étudiants) et 2.9 (explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des étudiants) sont toutes des compétences pédagogiques qui ont été bien maîtrisées par les enseignants de notre étude. 	<p><u>Commentaires généraux et compétences pédagogiques observées</u></p> <p><i>Commentaires généraux:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tous ont affirmé avoir apprécié la démarche poursuivie et seraient prêts à refaire une telle expérience s'ils en avaient l'occasion. • L'expérience de la vidéoscopie a été vécue de manière très positive et a été considérée comme extrêmement enrichissante pour réfléchir sur ses pratiques d'enseignement. • Tous ont vécu positivement la démarche d'analyse proposée dans cette étude et se sont sentis respectés dans ce processus. • Trois enseignants sur quatre (enseignant de géographie, de sociologie et de psychologie) ont parlé des impacts positifs et des aspects enrichissants et pertinents que cette approche avait eus sur leur enseignement et du bienfait probable qu'elle pourrait avoir chez les autres enseignants du collégial.

Tableau 3 (suite)

Entrevues semi-dirigées	Bilans sommatifs	Rapports d'objectivation
<p>tissage dans leur enseignement (cahiers d'exercice, livres) ou pour le rendre plus stimulant (jeux, tests, exercices, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignant de géographie a développé un outil pour mieux gérer sa classe (grille de gestion des groupes-classes). <p>Bloc D – <u>Vie scolaire et enseignement collégial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Tous font ressortir le côté d'autonomie et de liberté dans leur travail d'enseignant. <p>Bloc E – Compétences pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> Deux enseignants répondent ne pas savoir ce que signifie et représente la notion de «compétences pédagogiques» en éducation (enseignants de sociologie et d'économie). Les enseignants de psychologie et de sociologie ont une idée un peu plus précise de ce que représente cette notion. 	<p>3. <u>Planification et enseignement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Pour cette catégorie, les compétences touchant les programmes d'enseignement, les activités d'enseignement, le contenu d'enseignement et les évaluations ont toutes été bien maîtrisées par l'ensemble des enseignants. Par contre, les compétences concernant les formules pédagogiques, les stratégies d'enseignement, les méthodes et les moyens d'enseignement et le matériel didactique ont été présentes ou absentes à divers degrés. Pour ce qui est du point 3.10 de cette catégorie correspondant à la grille de Bouchard (1985), ce sont les éléments portant sur l'ouverture et la fermeture de la leçon qui présentent encore des améliorations à apporter (points 2-14-15). «La préparation d'une leçon» (canevas) a encore besoin d'améliorations même si elle a subi du progrès à quelques reprises chez certains enseignants de notre étude. 	<ul style="list-style-type: none"> Trois enseignants sur quatre (mêmes enseignants que précédemment) ont également indiqué que la démarche d'analyse leur avait permis de circonscrire et de préciser leurs forces ainsi que les points à améliorer dans leur pratique de tous les jours. <p><i>Compétences pédagogiques observées:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Les enseignants de notre étude ont eu l'occasion de prendre conscience, d'enrichir et d'approfondir leur réflexion sur les différentes compétences pédagogiques observées. Le contenu des rapports d'objectivation et les résultats des bilans sommatifs de la présente étude font ressortir une prise de conscience et surtout une progression marquée (voire très marquée dans le cas de l'enseignant de psychologie) dans l'application des différentes compétences pédagogiques pour chacun des enseignants (à l'exception de l'enseignant d'économie).

Tableau 3 (suite)

Entrevues semi-dirigées	Bilans sommatifs	Rapports d'objectivation
<ul style="list-style-type: none"> Quant à l'image du «bon enseignant», les enseignants de sociologie et d'économie ont tous deux pris une image ou des modèles dans leur entourage. Pour l'enseignant de sociologie, il y a deux modèles: l'enseignant transmetteur de connaissances et l'enseignant-chercheur. L'enseignant d'économie parle, quant à lui, du modèle de son père ou de certains enseignants qui lui ont enseignés. Pour l'enseignant de psychologie, l'image du «bon enseignant» est celle de l'enseignant capable d'intéresser ses étudiants, de les comprendre, de pardonner leurs erreurs, de leur sourire, etc., bien quelqu'un qui est proche d'eux, qui les respecte et qui est capable de les faire cheminer tant sur le plan intellectuel que psychologique. Quant à l'enseignant de géographie, son point de vue est à l'effet qu'il n'y a pas de «bon enseignant» comme tel. Selon lui, s'il existe des critères pour décrire la précédente désignation, ils ne peuvent être que très relatifs. Néanmoins, il affirme que si ces critères existent, ils doivent se trouver dans la façon dont l'enseignant amène sa matière, son contenu. 	<p>4. <u>Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Pour cette catégorie, ce sont les compétences pédagogiques 4.5, 4.6 et 4.7 qui ont présenté le plus de difficultés. Ces compétences touchent respectivement la participation du groupe, l'implication de chacun en salle de classe et le maintien de la confiance face à l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> Tous ont pu mettre les différentes forces pédagogiques qu'ils possédaient et ont aussi pu prendre conscience des directions qu'ils avaient à prendre pour améliorer et renforcer leur enseignement. Trois enseignants sur quatre (à l'exception de l'enseignant de psychologie) n'ont pas manifesté d'intérêts évidents pour suivre des cours de pédagogie tels qu'offerts actuellement dans le réseau collégial, mais ils seraient prêts à refaire une démarche d'analyse comme celle que nous leur avons proposée. <p><u>Vision prospective</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Accroître la relation avec l'étudiant et développer une meilleure compréhension de ses besoins d'apprentissage. Développer une méthode de planification de cours (pour chaque leçon) plus systématique. Raffiner la langue de communication orale: vocabulaire, syntaxe des phrases, prononciation, etc.

Tableau 3 (suite)

Entrevues semi-dirigées	Bilans sommatifs	Rapports d'objectivation
<p>Bloc F – <u>Approche et démarche d'enseignement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • À ce sujet, tous mentionnent qu'ils se guident tout d'abord à partir de leur plan de cours et, par la suite, ils suivent les objectifs d'apprentissage qu'ils se sont fixés dans leur plan de cours. • Quant à l'approche pédagogique choisie (question 18), tous disent utiliser l'approche classique par objectifs d'apprentissage. <p>Bloc G – <u>Relations de travail</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • À ce sujet, tous déclarent unanimement travailler seuls et les consultations entre enseignants, quant il y en a, tournent essentiellement autour des questions du contenu de la matière à transmettre. 		<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la gestion de la classe: discipline, déplacements, etc. • Accroître et favoriser une meilleure participation des étudiants en classe.

4.2 CONFRONTATION DES DONNÉES DE TERRAIN ET DES DONNÉES THÉORIQUES EN LIEN AVEC LES QUESTIONS DE RECHERCHE

L'analyse des données de terrain étant complétée (analyses verticale et horizontale), nous procéderons maintenant à la confrontation des données empiriques avec les données théoriques. De même, nous tenterons de voir comment ces données (données empiriques versus théoriques) peuvent éclairer nos questions de recherche.

Tout d'abord, afin de nous situer dans notre travail, nous nous souviendrons qu'au début de notre étude, nous nous demandions: Comment pourrait-on permettre aux enseignants du collégial d'enrichir et d'approfondir leur réflexion en termes de compétences pédagogiques à acquérir ou à perfectionner? Pour répondre à cette question, nous avons concentré notre questionnement à partir de trois sous-questions, à savoir: Est-il possible de favoriser, chez les enseignants du secteur collégial, le développement d'une démarche rigoureuse de leur pratique d'enseignement à partir, entre autres, de diverses grilles de compétences pédagogiques (habiletés)? Est-il possible de repérer, dans une analyse réflexive sur sa pratique d'enseignement, certaines compétences pédagogiques qui favorisent l'enseignement-apprentissage? Est-il possible de favoriser le développement de compétences pédagogiques sur une durée d'une session de cours?

La première sous-question de recherche est la suivante: **Est-il possible de favoriser, chez les enseignants du secteur collégial, le dévelop-**

pement d'une démarche rigoureuse de leur pratique d'enseignement à partir, entre autres, de diverses grilles de compétences pédagogiques (habiletés)?

Nos résultats de recherche le révèlent et les enseignants eux-mêmes l'ont confirmé, l'utilisation de grilles de compétences et l'utilisation de la vidéoscopie ont aidé les enseignants à prendre conscience de diverses dimensions dont ils n'étaient pas conscients auparavant. Elles les ont aussi aidés à enclencher une réflexion plus systématique et parfois même à opérer des changements, si petits soient-ils, dans leur pratique d'enseignement.

En effet, la consultation des résultats de l'analyse verticale ainsi que de l'analyse horizontale de notre étude démontre que chacun des enseignants a été à même de poursuivre, à l'aide de grilles de compétences pédagogiques et de la vidéoscopie, une réflexion globale et systématique sur ses pratiques pédagogiques. Chaque enseignant a réalisé deux bilans formatifs et un bilan sommatif, à partir des grilles de compétences pédagogiques de Gagnon *et al.* (1993) et de la grille de Bouchard (1985) et a ainsi pu dégager ses forces et ses points à améliorer. De plus, le contenu du bilan d'objectivation de ces derniers fait état de la démarche que chacun a réalisé objectivement et présente une vision prospective des compétences professionnelles et pédagogiques à développer pour chacun d'entre eux.

Pour trois des quatre enseignants (enseignants de géographie, de sociologie et de psychologie), les courtes analyses accompagnant les bilans formatifs,

les résultats des bilans sommatifs et le contenu des bilans d'objectivation démontrent une prise de conscience plus objective et mieux circonscrite de leur acte d'enseignement. À ce sujet, il suffit, pour ne donner qu'un exemple, de regarder le progrès que l'enseignant de psychologie a réalisé par rapport à l'élaboration et la présentation du plan de leçon au début de ses cours (voir lecture verticale des données de l'enseignant de psychologie, p. 126). Le suivi d'un chercheur a également été apprécié par l'ensemble des enseignants de notre étude et jugé fort utile pour aider ces derniers à poser un regard plus objectif et critique sur leur enseignement (consulter les bilans d'objectivation à cet effet - Chapitre III: Présentation des données: lecture verticale).

Cela vient confirmer, en partie, ce qu'Altet (1994) disait lorsqu'elle affirmait que «l'enseignant qui se voit agir (micro-enseignement ou vidéo-formation) comprend ce qu'il fait par l'analyse de ses pratiques à l'aide d'outils formalisés, identifie ce qu'il fait faire aux élèves et repère les distorsions entre ses intentions éducatives, ses pratiques réelles et les opérations mentales mises en oeuvre par les élèves» (*op. cit.* p. 33).

D'une autre manière, voici les propos tenus par Roy (1991) à la suite des conclusions sur son étude auprès des enseignants du collégial: «[...] le professionnel de l'enseignement est un enseignant qui est en réflexion permanente sur ses pratiques et qui, grâce à l'expérience et au perfectionnement, acquiert de plus en plus d'efficacité dans ses interventions [...]» (*op. cit.* p. 20-21).

La deuxième sous-question s'énonce comme suit: **Est-il possible de repérer, dans une analyse réflexive sur sa pratique d'enseignement, certaines compétences pédagogiques qui favorisent l'enseignement-apprentissage?** En consultant les tableaux 2 (p. 155-158) et 3 (p. 174-177) de notre étude, nous pouvons constater que les quatre enseignants ont pu identifier, de manière générale, un certain nombre de compétences pédagogiques (à partir des grilles de compétences pédagogiques de Gagnon *et al.*, 1993 et de Bouchard, 1985) impliqués dans leur enseignement. Voici les compétences pédagogiques qui ont été principalement ciblées et qui ont été les plus significatives pour chacune des catégories de notre étude.

Pour la première catégorie, *relation professionnelle avec leurs étudiants*, les compétences pédagogiques ont été les suivantes: établit des relations positives et chaleureuses avec les étudiants (1.3); cherche à connaître et à comprendre le comportement de ses étudiants (1.6) et démontre un intérêt à motiver et à faire participer ses étudiants au cours par exemple (1.7).

Pour la deuxième catégorie, *langue de communication*, les compétences pédagogiques ont été les suivantes: maîtrise la structure du discours écrit (2.2); s'exprime oralement dans une langue tenue (2.4); varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des étudiants (2.6); intervient pour corriger la langue orale des étudiants (2.7); manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les étudiants (2.10).

Pour la troisième catégorie, *planification et l'enseignement*, les compétences pédagogiques ont été les suivantes: planifie ses cours en prenant le soin d'y inclure différentes formules pédagogiques et utilise différentes stratégies pour favoriser l'apprentissage des étudiants (3.2); assume hebdomadairement les activités d'enseignement en diversifiant les méthodes et les moyens d'enseignement (3.3); structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il dispense (3.4) et exploite au maximum le matériel didactique existant et en crée du nouveau au besoin (3.7). Et finalement, le point 3.10 correspondant à la grille d'évaluation pédagogique de Bouchard (1985). Les énoncés pédagogiques de cette grille ont touché, en particulier, l'ouverture et la fermeture des leçons, c'est-à-dire les énoncés n° 1 (situe cette leçon sur la route d'apprentissage de l'étudiant); n° 2 (précise l'ordre du jour); n° 3 (valorise cette leçon en suggérant à l'étudiant de bonnes raisons de s'engager activement dans les activités d'apprentissage proposées); n° 14 (effectue un «retour synthèse» sur les points majeurs de la leçon) et n° 15 («lance un fil conducteur» vers la prochaine leçon afin de donner à l'élève un avant-goût de son contenu).

Finalement pour la dernière catégorie, *intervention pédagogique et gestion du groupe-classe*, les compétences pédagogiques ont été les suivantes: établit, justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe (4.2); crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe et s'assure de l'implication de tous en salle de classe (4.5); maintient tous les étudiants actifs en classe (4.6) et maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage et met en évidence la réussite des étudiants(4.7).

Dans son étude, Roy (1991) nous dit que la performance des élèves peut être accrue par des pratiques d'enseignement qui concernent la qualité des interventions des enseignants. Parmi ces pratiques d'enseignement, il indique les suivantes: présenter un contenu organisé et structuré; poser des questions claires; allouer suffisamment de temps aux élèves pour réfléchir aux questions posées et pour formuler une réponse; fournir une rétroaction spécifique, etc. On remarquera que ces pratiques d'enseignement, soulevées par Roy (1991), sont semblables à certaines compétences pédagogiques qui ont été identifiées et expérimentées par les enseignants de notre étude.

Voici la troisième et dernière sous-question: **Est-il possible de favoriser le développement de compétences pédagogiques sur une durée d'une session de cours?**

Après avoir travaillé pendant une session de cours avec les enseignants de notre étude, nous pouvons constater l'impact de cette démarche chez ces enseignants. En effet, les bilans formatifs I et II révèlent certains changements de comportements, des modifications des pratiques pédagogiques de ces derniers ainsi qu'une prise de conscience plus marquée des diverses dimensions de l'acte professionnel d'enseignement (voir tableau 2, p. 155-158 et tableau 3, p. 174-177). Même si parfois les changements étaient assez minimes, nous avons tout de même pu constater des efforts et une prise de conscience plus profonde des diverses dimensions de l'acte d'enseignement. Par exemples, l'élaboration de plans de leçon; la sollicitation d'une rétroaction des étudiants; la variation du débit, du ton et du volume de la voix; la précision de l'ordre du jour de la leçon; le

souci de garder un contact visuel avec l'ensemble des étudiants de la classe et l'utilisation à bon escient des aides pédagogiques (tableau, illustrations, transparents, etc.).

Cependant, nous avons pu aussi nous rendre compte que le rythme de progression et le niveau de développement des compétences pédagogiques pouvaient être influencés par certains facteurs comme la disposition et l'implication personnelles des candidats ainsi que leur croyance de départ vis-à-vis la démarche entreprise. Nous avons pu constater combien ces aspects personnels et psychologiques pouvaient avoir une influence sur la qualité de la réflexion de l'aspect pédagogique de la profession d'enseignant. En effet, les divers bilans (bilans formatifs I et II) ont démontré des différences dans les niveaux de réflexion et d'approfondissement de la question pédagogique. Cette constatation reflète, selon notre analyse et notre connaissance de la démarche, les différences que l'on a pu constater au cours des entrevues initiales par rapport au niveau de conscientisation du départ et aussi par rapport à l'importance réelle que l'on accordait à la dimension pédagogique dans l'enseignement.

Pour se rendre compte de cette réalité, il suffit, par exemple de comparer les analyses et les réflexions apportées par l'enseignant de psychologie versus l'enseignant d'économie. Sans vouloir faire de discrimination ou jeter le discrédit, nous avons pu constater certaines différences dans les résultats obtenus, par chacun des enseignants de notre étude, vis-à-vis la démarche d'analyse qu'ils ont effectuée (aspects de la réflexion, profondeur de certains éléments de l'enseignement, le détails des analyses, etc.). À la suite des données obtenues

(notamment en comparant les entrevues initiales et les bilans formatifs, les analyses et les réflexions fournies par les enseignants), il nous est apparu que la prédisposition initiale face à la pédagogie et le niveau de connaissances réelles face à la pédagogie (se référer à l'Annexe 1 - Grille de Champagne et Miller, 1983) avaient des répercussions dans la démarche d'analyse que nous avons fait faire.

Un autre élément fort intéressant et pertinent qui est apparu concerne le nombre de bilans formatifs effectué pour engager des changements significatifs et plus profitables dans notre démarche d'analyse. Sans prétendre à l'objectivité totale, nous avons pu remarquer que le fait de réaliser un troisième enseignement filmé pouvait rentabiliser davantage notre démarche d'analyse (voir note de bas de page n° 13, p. 29: «enseignant de psychologie»). À cet effet, les progrès présentés par l'enseignant de psychologie suite à un troisième enseignement filmé ont clairement démontré les bénéfices d'une analyse supplémentaire de ses pratiques d'enseignement (voir Lecture verticale des données de l'enseignant de psychologie, p. 126 et le tableau 3, p. 174-177).

En ce qui a trait au temps nécessaire pour favoriser la prise de conscience et les transformations des différents schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action, Perrenoud *et al.* (1996) précisent que la transformation de ces schèmes est un travail de longue haleine à la fois incertain et fragile. Selon Perrenoud, lorsque la prise de conscience porte sur des conduites plus complexes et plus profondes, la transformation demande plus de temps et un soutien externe (p. 196). De plus, toujours selon le même chercheur, «lorsque la

prise de conscience incline à devenir une autre personne, il y a résistance et maintien du *statu quo*, dans l'inconfort ou dans le refoulement, selon la capacité qu'on a, très inégale, de supporter les contradictions et la dissonance cognitive». (*ibid.*).

CONCLUSION

Rappelons que le premier chapitre a été consacré tout d'abord à circonscrire la problématique sur l'enseignement au collégial. Suite à cela, nous avons situé les buts et l'importance d'une telle étude et nous avons poursuivi avec la question de recherche proprement dite. La dernière partie de ce premier chapitre est consacrée à la méthodologie.

Dans le second chapitre, nous nous sommes attardé d'abord à définir ce que l'on entend par «professionnel de l'enseignement au collégial» et à faire état de différentes compétences professionnelles et pédagogiques aidantes. Nous avons poursuivi en indiquant quelques axes de développement pour la formation pédagogique des maîtres au collégial. Cela nous a amené à parler de perfectionnement et notamment du programme de perfectionnement des maîtres au collégial: PERFORMA. Par la suite, il a été question de l'approche par compétences actuellement en vigueur dans les programmes d'enseignement dans les cégeps. Finalement, ceci nous a amené à proposer une démarche réflexive pour l'intervention en salle de classe au collégial inspirée de l'approche par compétences de Gagnon *et al.* (1993).

Le troisième chapitre est constitué d'une analyse des données recueillies auprès des enseignants du collégial. Nous avons effectué tout d'abord une description générale de l'institution collégiale afin de situer notre étude. Un modèle de classification de données a été proposé par la suite afin de faciliter l'analyse des données recueillies sur le terrain et nous avons précisé par la suite

le contenu et l'organisation des dossiers. Ce chapitre nous a permis de dresser un profil pédagogique pour chacun des enseignants

L'analyse de ce troisième chapitre démontre que les compétences pédagogiques nécessaires pour l'intervention en classe sont méconnues des enseignants du collégial et parfois même sous-estimées. À cet effet, nous avons pu constater que, pour l'ensemble des entrevues, la pédagogie s'avère peu présente officiellement dans l'environnement de ces enseignants, que se soit par leur formation initiale qu'ils se sont donnée, ou par des sessions de formation quelconques ou encore par des questionnements personnels. Cela vient en effet appuyer ce qui avait été soulevé dans la problématique de cette recherche.

Les résultats de notre recherche vont donc dans le même sens que divers auteurs du milieu collégial dont Grégoire (1986) qui mentionne que la pédagogie au collégial est de loin une préoccupation de premier ordre pour les enseignants de ce niveau. Beaulieu (1987) reprend cette même idée en citant les chiffres tirées de l'étude de Grégoire (1986). Pour sa part, Archambault (1995) indique que, malgré les efforts réalisés ces dernières années en matière de pédagogie, les enseignantes et enseignants du collégial accordent encore une préférence évidente au perfectionnement disciplinaire.

Dans le quatrième et dernier chapitre, nous avons fait, dans un premier temps, une lecture horizontale des données afin de faire ressortir les points convergents et divergents de chacun des enseignants de notre étude (1^{er} niveau d'analyse). Dans un deuxième temps, nous avons effectué une synthèse de la

lecture horizontale des données (2^e niveau d'analyse) en faisant intervenir les différents résultats obtenus à partir des divers outils d'analyse dans notre recherche (croisement de données). Ce chapitre s'achève sur la confrontation des données théoriques et empiriques en relation avec la question de recherche.

Pour ce dernier chapitre, notre étude a fait ressortir, en comparant les propos tenus lors des entrevues initiales, des bilans formatifs et lors du bilan d'objectivation, une progression dans la réflexion de chacun des enseignants sur l'aspect pédagogique. Les commentaires recueillis d'ailleurs dans les bilans d'objectivation démontrent explicitement l'enrichissement et l'approfondissement de la dimension pédagogique dans la démarche poursuivie. Par cette démarche d'analyse, ils ont pu réfléchir sur leur pédagogie et perfectionner certains aspects de leur pratique pédagogique. Par exemple, l'enseignant de psychologie mentionne que la démarche qu'il a suivie est respectueuse et enrichissante pour l'individu; de plus, elle permet de mettre en évidence divers aspects de son enseignement, d'améliorer son enseignement (relations avec les étudiants, planification de son enseignement, la manière de traiter le contenu d'un cours, etc.).

D'ailleurs, Roy (1991) fait remarquer que «[...] le professionnel de l'enseignement est un enseignant qui est en réflexion permanente sur ses pratiques et qui, grâce à l'expérience et au perfectionnement, acquiert de plus en plus d'efficacité dans ses interventions[...]» (*op. cit.*, p. 20-21).

Au début de notre étude, nous nous demandions: Comment pourrait-on permettre aux enseignants du collégial d'enrichir et d'approfondir leur réflexion en termes de compétences pédagogiques à acquérir ou à perfectionner? Nous avons alors formulé trois sous-questions pour répondre à notre questionnement général.

À la première sous-question nous cherchions à savoir s'il était possible de favoriser, chez les enseignants du secteur collégial, le développement d'une démarche rigoureuse de leur pratique d'enseignement à partir, entre autres, de diverses grilles de compétences pédagogiques (habiletés)?

La consultation des résultats de l'analyse verticale et horizontale de notre étude démontre que chacun des enseignants a poursuivi une démarche d'analyse rigoureuse de sa pratique professionnelle d'enseignement par le biais de différentes grilles pédagogiques et de la vidéoscopie. Pour trois des quatre enseignants (enseignant de géographie, de sociologie et de psychologie), les analyses qui accompagnent les bilans formatifs, les résultats des bilans sommatifs et le contenu des bilans d'objectivation démontrent une prise de conscience plus objective et mieux circonscrite de leur enseignement. Il suffit, par exemple, de regarder le progrès que l'enseignant de psychologie a réalisé par rapport à l'élaboration et la présentation du plan de cours au début de ses cours (voir lecture verticale des données de l'enseignant de psychologie p. 126).

Le suivi du chercheur a également été apprécié par l'ensemble des enseignants de notre étude et jugé fort utile pour aider ces derniers à poser un regard

plus objectif et critique sur leur enseignement (consulter, à cet effet, les bilans d'objectivation – Chapitre III: Présentation des données: lecture verticale).

Ces divers résultats de notre analyse sont également appuyés par Altet (1994) qui affirme que la démarche d'analyse des pratiques professionnelles et pédagogiques de l'enseignant à l'aide d'outils formalisés permet à ce dernier de mieux repérer ses intentions éducatives, ses pratiques réelles et de mieux comprendre ce qu'il fait en classe.

À la deuxième sous-question, nous nous demandions s'il était possible de repérer, dans une analyse réflexive sur sa pratique d'enseignement, certaines compétences pédagogiques qui favorisent l'enseignement-apprentissage?

Les tableaux 2 et 3 de notre étude révèlent que les quatre enseignants ont pu identifier, de manière générale, un certain nombre de compétences pédagogiques (à partir des grilles de Gagnon *et al.*, 1993 et de Bouchard, 1985) présent dans leur enseignement. Parmi ces différentes compétences pédagogiques favorisant un meilleur climat de classe, quelques-unes ont été repérées et expérimentées par les enseignants de notre étude. On retrouve par exemple, les compétences pédagogiques suivantes pour la première catégorie: établit des relations positives et chaleureuses avec les étudiants (1.3); cherche à connaître et à comprendre le comportement de ses étudiants (1.6); démontre un intérêt à motiver et à faire participer ses étudiants (1.7), et ainsi de suite pour les trois autres catégories (se référer au chapitre IV «Confrontation des données de terrain et des données théoriques et lien avec la question de recherche», p. 175).

Dans son étude, Roy (1991) nous dit que la performance des élèves peut être accrue par des pratiques d'enseignement qui concernent la qualité des interventions des enseignants. Parmi ces pratiques d'enseignement, il indique les suivantes: présenter un contenu organisé et structuré; poser des questions claires; allouer suffisamment de temps aux élèves pour réfléchir aux questions posées et pour formuler une réponse; fournir une rétroaction spécifique, etc. On remarquera que ces pratiques d'enseignement, soulevées par Roy (1991), sont semblables à certaines compétences pédagogiques qui ont été identifiées et expérimentées par les enseignants de notre étude.

À la troisième sous-question, nous nous interrogeons sur le fait de savoir s'il était possible de favoriser le développement de compétences pédagogiques sur une durée d'une session de cours?

Les résultats de nos analyses démontrent l'impact de la démarche réflexive qui a été entreprise par chacun des enseignants de notre étude au cours, principalement, de la session automne 1995. Il suffit de consulter les résultats des bilans formatifs I et II pour constater les changements de comportement dans les diverses pratiques pédagogiques de ces derniers.

// Concrètement, ces résultats démontrent une prise de conscience plus marquée des diverses dimensions de l'acte professionnel d'enseignement (voir tableau 2, p. 155-158 et tableau 3, p. 174-177). En dépit du fait qu'on ne remarque pas toujours de grands changements dans les diverses pratiques pédagogiques, on peut néanmoins constater une prise de conscience plus

importante des diverses dimensions de l'acte d'enseignement. Cette prise de conscience s'est traduite par la manifestation ou l'accentuation de certains indicateurs pédagogiques comme: l'élaboration de plans de leçon; la sollicitation d'une rétroaction des étudiants; la variation du débit, du ton et du volume de la voix; la mention de l'ordre du jour au début de chaque période de cours; un souci de garder un contact visuel avec l'ensemble des étudiants de la classe et l'utilisation à bon escient des aides pédagogiques (tableau, illustrations, transparents, etc.). /

En ce qui a trait au temps nécessaire pour favoriser la prise de conscience et les transformations des différents schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action, Perrenoud *et al.* (1996) précisent que la transformation de ces schèmes est un travail de longue haleine à la fois incertain et fragile. Selon Perrenoud, lorsque la prise de conscience porte sur des conduites plus complexes et plus profondes, la transformation demande plus de temps et un soutien externe (p. 196). Sous-jacents aux actions résident des schèmes cognitifs à partir desquels il faut travailler pour obtenir des résultats durables. La modification de ces schèmes passe d'abord par la prise de conscience de ceux-ci.

Il est important de comprendre ici que notre démarche, d'inspiration cognitiviste, veut dépasser l'aspect purement mécanique que l'on rencontre généralement dans une démarche de style behavioriste. Ainsi, il nous est donc possible de parler de «schèmes» puisque notre étude ne s'est pas résumée à faire acquérir des comportements purement et simplement, mais davantage à

amener une prise de conscience et des changements éventuels dans les façons de faire en classe. Ceci nous apparaît l'un des points fondamentaux de notre démarche d'analyse.

Le changement réel et en profondeur, à notre avis, ne peut se produire sans les changements de ces différents schèmes cognitifs dont parlent Perrenoud *et al.* (1996, p. 196), c'est-à-dire les schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons opté pour l'approche cognitiviste dans notre démarche d'analyse auprès des enseignants de notre étude.

Recommandations

L'analyse de la documentation sur la pédagogie au collégiale nous révèle que plusieurs efforts ont été déployés pour améliorer la qualité de l'enseignement dans ce type d'institution (colloques de l'AQPC, activités de recherche du CADRE, programme PERFORMA, etc.; Gingras et Laliberté, 1988). Cependant, nous croyons qu'il y a encore place à amélioration en ce qui concerne l'enseignement et le perfectionnement des enseignants au collégial. D'ailleurs, certains auteurs du collégial, comme Faucher (1991); Forcier (1992); Regnault (1994) ou encore Archambault (1995), de même que les résultats de notre recherche le confirment.

De façon concrète, l'expérience de notre recherche a démontré qu'un encadrement plus serré, des interventions plus individualisées et plus pratiques, à l'aide d'un accompagnateur (intervenant spécialisé en pédagogie), pouvait donner des résultats intéressants et apporter des changements significatifs dans les «façons de faire» des enseignants en classe.

Dans les pratiques pédagogiques des enseignants que nous avons accompagnés, nous avons pu relever quelques éléments qui nous apparaissent encore à développer ou à consolider. Par exemple, il y a un manque de connaissances pratiques du concept de «compétences pédagogiques». Nous croyons qu'un élargissement de la diffusion de l'information à ce sujet serait à souhaiter (bulletins d'information, échanges entre différents professionnels de l'enseignement collégial, capsules d'information, perfectionnement de courte durée, etc.).

Nous avons pu constater que certaines catégories de compétences pédagogiques comme, par exemple, *La planification et l'enseignement*, requerraient davantage d'aide auprès des enseignants. Certaines compétences pédagogiques de cette catégorie sont à développer ou à consolider (exemples: *planifie ses cours en prenant le soin d'y inclure différentes formules pédagogiques; structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il dispense*, etc.).

De même, la gestion de classe nous est apparue un aspect qu'il faudrait davantage traiter avec les enseignants du collégial: la résolution de conflits, la relation avec l'étudiant, le travail d'équipe etc. D'ailleurs, certains des ensei-

gnants de notre étude ont demandé de l'information, des conseils ou de la documentation à ce sujet.

Considérant les résultats de notre recherche, nous pensons aussi qu'il serait intéressant d'appliquer notre démarche d'analyse dans le secteur technique des différents cégeps. En effet, nous sommes amenés à penser, en raison notamment des particularités de ce secteur d'enseignement, que notre démarche d'analyse pourrait être également profitable pour ces enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHESON, K. A. et M.D. GALL (1993). *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un clinicien*. Traduit en français par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, Les Éditions Logiques, Collection Formation des maîtres, Montréal, Québec, 459 pages.
- ALTET, Marguerite (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Pédagogie d'aujourd'hui, Presses universitaires de France, Paris, 264 pages.
- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS (1980). *Teacher Competency: Problems and Solutions*. Education News Service, Sacramento, California, USA, 78 pages.
- ARCHAMBAULT, Guy (1995). Culture, compétence et formation des maîtres. In *Revue l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mai, vol. 8, n° 4, p. 8-9.
- BARBÈS, Pierre (1990). Perspectives sur la compétence. In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, septembre, vol. 4, n° 1, p. 8-11.
- BEAULIEU, Georges (1988). Le perfectionnement des enseignants, vingt ans après, La pédagogie au collégial, 20 ans après: de l'adolescence à la maturité. Actes du 7^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie tenu à Montréal les 3,4,5 juin 1987, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, p. 64-69.
- BEAUCHESNE, Claude (1991). *Le professeur de Cégep: un maître en humanisme?* Enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, p 76-81.
- BOUCHARD, Claude (1985). *Guide d'un stage d'enseignement à l'ordre secondaire ou collégial*. Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation, Chicoutimi, p. 15-16.
- BOUCHARD, Colette (1977). *Grille d'analyse de la pratique scolaire*. Centre de développement en environnement scolaire, Trois-Rivières, 173 pages.
- BRIEN, Robert (1994). *Science cognitive et formation*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec, 212 pages.
- CHABOT, André. 1993. *Programmation automne 1993: PERFORMA*. Cégep de Chicoutimi, Chicoutimi, Québec, 14 pages.

- CHAMPAGNE, Marc et François MILLER (1983). *L'exploration pédagogique: une analyse détaillée de son enseignement*. Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 36 pages.
- CODY, Nadia (1993). *Des pratiques d'enseignement de stagiaires en formation coopérative des maîtres: une étude anthropopédagogique*. Mémoire de maîtrise, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, 205 pages.
- COHEN, Elizabeth (1994). *Le travail de groupe: stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*. Les éditions de la Chenelière, Montréal, Québec, 207 pages.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1990). *Vers l'an 2000: les priorités de développement de l'enseignement collégial*. Document de consultation, Gouvernement du Québec, 73 pages
- CONSEIL DES COLLÈGES (1992). *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, Gouvernement du Québec, 325 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Des conditions de réussite au collégial - Réflexions à partir du point de vue étudiant*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec (Sainte-Foy), septembre, 124 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Pour la réforme du système éducatif: dix années de consultation et de réflexion*. Avis au ministre de l'Éducation, rapport, Québec (Sainte-Foy), 65 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation: le défi d'une réussite de qualité*. Québec, chapitre IV – La pédagogie: sortir de l'uniformité des pratiques, p. 33-42 et chapitre VI – L'évaluation des établissements et du système: développer des pratiques qui permettent de s'améliorer et de rendre compte, p. 53-60.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *L'enseignement supérieur: pour une entrée dans le XXI^e siècle*. Avis, Québec (Sainte-Foy), 201 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*. Rapport annuel 1990-1991, Québec, 57 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 53 pages.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1975). *Le collège: Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Rapport au ministre de l'Éducation, Québec, 185 pages.
- CÔTÉ, Pierre (1985). *Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial*. Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1984-1985, Québec, 104 pages.
- DEBAYS, Jean-Marie (1980). Une collective et collégiale expérience de perfectionnement. In *Revue de l'Enseignement de la philosophie au Québec*, vol. 2, n° 2, mai, p. 158-171.
- DENIS, Guy et Solange DUCHARME (1988). PERFORMA: une réalité à la mesure de l'utopie? In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mai, vol. 1, n° 4, p. 24-27.
- DESSUREAULT, Guy (1981). *Recherche documentaire sur les professeurs du collégial*. Direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec, secteur de la planification, volume I: Formation et perfectionnement, 217 pages.
- DESSUREAULT, Guy (1983). *Recherche documentaire sur les professeurs du collégial*. Direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec, secteur de la planification, volume II: Caractéristiques professionnelles et socio-culturelles, 244 pages.
- DÉSILETS, Mario et Claude BRASSARD (1994). La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste. In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mai, vol. 7, n° 4, p. 7-10.
- DÉSILETS, Mario et Jacques TARDIF (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, décembre, vol. 7, n° 2, p. 19-22.
- DEVELAY, Michel (1994). *Peut-on former des enseignants?* Éditions ESF, Paris, 156 pages.
- DUCHARME, Solange (1986). Quel est votre style d'enseignement. Actes du 6^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale tenu au Château Frontenac les 4,5,6 juin 1986, Québec, p. 43-57.
- FAUCHER, Gaston (1991). Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain. In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mai, vol. 4, n° 1, p. 33-38.

- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1974). *Six facettes du développement des cégeps*, Montréal, 160 pages.
- FERNANDEZ, Julio (1990). *La boîte à outils des formateurs*. Éditions Saint-Martin, Montréal, Québec, 135 pages.
- FILLION, Richard (1995). Éléments pour un enseignement efficace. In revue de *l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, décembre, vol. 9, n° 2, p. 34-35.
- FONTAINE, Suzanne (1993). *L'activité pédagogique: bilan et perspective de renouveau*. Conseil supérieur de l'éducation, Québec (Sainte-Foy), 1993, 86 pages.
- FORCIER, Paul (1993). Enseigner...oui, mais comment. In Revue de *l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mars, vol. 6, n° 3, p. 21-26.
- FORCIER, Paul (1992). Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial: quelques axes de développement. In Revue de *l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mai, vol. 5, n° 4, p. 23-28.
- FORTIER, Claude (1974). *Atelier n° 16: Le milieu collégial*. In Colloque provincial; la formation des maîtres au Québec; l'université à l'écoute du milieu, 17-18-19 octobre, Sherbrooke, pagination multiple.
- GAGNON *et al.* (1993). *Pour un stage réussi: guide pratique*. Éditions Behaviora, Québec, 142 pages.
- GAGNON *et al.* (1993). *Projet d'école et anthropopédagogie*. Éditions Behaviora, Québec, 80 pages.
- GAUTHIER, Benoît (1984). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Presses de l'université du Québec, 2e édition, Québec, 584 pages.
- GINGRAS, Paul-Émile (1993). *Une appréciation prospective de PERFORMA*. Rapport de recherche, Université de Sherbrooke, PERFORMA, 108 pages.
- GINGRAS, Paul-Émile et Jacques LALIBERTÉ (1988). Vingt ans de vie pédagogique collégiale. In Revue de *l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mai, vol. 1, n° 4, p. 28-34.
- GINGRAS, Paul-Émile (1994). Le domaine et le modèle de la recherche au collégial. In Revue de *l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mars, vol. 7, n° 3, p. 17-20.

- GINGRAS, Paul-Émile (1993). Le perfectionnement des enseignants. In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, p. 5-8.
- GINGRAS, Paul-Émile. (1992). Vers la réforme scolaire. In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, p. 4-7.
- GOBLE, M. Norman et James F. PORTER (1977). *L'évolution du rôle du maître: perspectives internationales*. UNESCO, Paris, 257 pages.
- GOULET, Jean-Pierre (1994). Pour en finir avec la réforme. In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, décembre, vol. 8, n° 2, p. 18-25.
- GOYETTE, Gabriel et Michelle LESSARD-HÉBERT (1987). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Presses de l'université du Québec, Sillery, Québec, 204 pages.
- GRÉGOIRE, Bernard (1986). Le point de vue d'un étudiant. Actes du 6^e colloque annuel de *l'Association québécoise de pédagogie collégiale* tenu au Château Frontenac les 4,5,6 juin 1986, Québec, p. 65-68.
- GRÉGOIRE, Réginald (1986). Étude de la pratique professionnelle des enseignants de cégep ou l'autre cégep. Actes du 6^e colloque annuel de *l'Association québécoise de pédagogie collégiale* tenu au Château Frontenac les 4,5,6 juin 1986, Québec, p. 71-78.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA FORMATION DES MAÎTRES (1976) (Université de Sherbrooke). *La formation et le perfectionnement des enseignants: rapport du groupe de travail sur la formation des maîtres*, Sherbrooke, juin, 237 pages.
- INCHAUSPÉ, Paul (1992). *L'avenir du cégep*. Éditions Liber, Montréal, Québec, 208 pages.
- LARUE, Marcel et Margaret WHYTE (1987). *Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps: enquête*. La Commission de l'enseignement professionnel, Conseil des collèges, Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial, Québec, 219 pages.
- LAVOIE, Carole et Johanne PAINCHAUD (1993). La compétence: une définition. In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mars, vol. 6, n° 3, p. 16-20.
- LEFEBVRE, Denis (1986). Le point de vue d'un DSP. Actes du 6^e colloque annuel de *l'Association québécoise de pédagogie collégiale* tenu au Château Frontenac les 4,5,6 juin 1986, Québec, p. 79-85.

- LEGAULT, Jean-Pierre (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Les Éditions Logiques, Montréal, Québec, 126 pages.
- LEGENDRE, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, Éditeur limitée, Montréal, Québec, 1500 pages.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle (1997). *Recherche-action en milieu éducatif*. Éditions Nouvelles, Montréal, 122 pages.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle et al. (1996). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Éditions Nouvelles, 2^e édition, Montréal, 130 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *Les états généraux de l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Gouvernement du Québec, Québec, p. 49-71.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1993). *Des collèges pour le Québec dans le XXI^e siècle, Orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, 39 pages.
- MORIN, Bernard et Michel ST-ONGE (1986). Conception de l'enseignement: état d'une expérimentation. Actes du 6^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale tenu au Château Frontenac les 4,5,6 juin 1986, Québec, p. 35-41.
- NAULT, Thérèse. (1994) *L'enseignant et la gestion de la classe*. Les Éditions Logiques, Montréal, Québec, 117 pages.
- PAQUAY et al. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Perspectives en éducation, De Boeck & Laurier S.A., Paris, Bruxelles, 267 pages.
- PAQUETTE, Claude (1985). *Intervenir avec cohérence*. Éditions Québec/Amérique, Montréal, Québec, 310 pages.
- PERRENOUD, Philippe (1995). Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, décembre, vol. 9, n° 2, p. 6-10.
- PERRENOUD, Philippe (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, octobre, vol. 9, n° 1, p. 20-24.
- PERRENOUD, Philippe (1996). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Éditions L'Harmattan, Paris, 254 pages.

- PINEAU, Gaston (1978). *Formation continue des enseignants: une stratégie inter-organisationnelle au collégial, Performa*. Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente et Université de Sherbrooke, Direction générale de l'éducation permanente, 105 pages.
- POISSON, Yves (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec, Sillery, Québec, 174 pages.
- POSTIC, Marcel (1992). *Observation et formation des enseignants*. Presses universitaires de France, 4^e édition mise à jour, Paris, 336 pages.
- POSTIC, Marcel (1988). *Observer les situations éducatives*. Presses universitaires de France, Paris, 311 pages.
- PROULX, Jean (1994). *Enseigner mieux: stratégies d'enseignement*. Cégep de Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec, 340 pages.
- REGNAULT, Jean-Pierre (1994). De la discipline à l'enseignement. In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mars, vol. 7, n° 3, p. 33-36.
- ROBIDAS, Guy et Jean-Claude FREDETTE (1984). *Grilles d'évaluation formative et sommative des habiletés*. Université de Sherbrooke, Faculté d'Éducation, 45 pages.
- ROMANO, Guy (1995). *Environnement pédagogique et apprentissage au niveau collégial*. Collège François-Xavier-Garneau, Québec, 94 pages.
- ROY, Daniel (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rapport de recherche, Service de recherche et de perfectionnement, Cégep de Rimouski, Rimouski, 158 pages.
- SABOURIN, Robert (1976). *Expérience globale: bilan de la deuxième étape et prospectives*. Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, janvier, 233 pages.
- SENÉCHAL, Gilles (1993). *La mission éducative: État de la question*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec (Sainte-Foy), 54 pages.
- SCHÖN, Donald, A. (1996). *Le tournant réflexif*. Les éditions Logiques, collection Formation des maîtres, Montréal, Québec, 532 pages.
- TARDIF, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques, Montréal, 1992.

- TOUZIN, Ghislain (1994). *Élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignement par compétences*. Cégep de Chicoutimi, Québec, 278 pages.
- TREMBLAY, Gilles (1994). À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale. In *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mars, vol. 7, n° 3, p. 12-16.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (1974). *Colloque provincial, La formation des maîtres au Québec: l'université à l'écoute du milieu*, 17-18-19 octobre, Atelier n° 16, le milieu collégial, p. 2-11.

ANNEXE 1

Grilles d'observation des compétences pédagogiques

COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES*			
1. Qualités personnelles et relations professionnelles	Clairement démontré (✓)	Plus ou moins démontré (✓)	Non démontré (✓)
Le professeur...			
1.1 ...montre de l'intérêt pour la profession d'enseignant (fixe des objectifs reliés au cours, approfondit sa matière, amène des éléments nouveaux, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 ...fait preuve d'éthique professionnelle (discrétion, honnêteté, responsabilité, ponctualité, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 ...établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, langage verbal et non-verbal, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 ...ajuste ses interventions à la connaissance du groupe-classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 ...s'engage avec lucidité dans une démarche d'autocritique de ses étudiants et d'auto-amélioration de son acte d'enseigner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 ...cherche à connaître et à comprendre le comportement de ses étudiants (distractions, manque de motivation, mauvais résultats).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7 ...démontre un intérêt à motiver et faire participer ses étudiants au cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8 ...fait preuve d'une bonne capacité à guider ses étudiants dans leur apprentissage (leur pose des questions, fait faire des liens dans la matière, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9 ...s'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et collabore activement aux projets et activités du département.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10 ...fait preuve de distinction dans les manières et les agirs, et se présente en tenue vestimentaire soignée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* Tiré de Gagnon et al. (1993). *Pour un stage réussi: guide pratique*. Éditions Behaviora, Québec, 142 pages.

COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES			
2. Langue de communication	Clairement démontré (✓)	Plus ou moins démontré (✓)	Non démontré (✓)
Le professeur...			
2.1 ...démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 ...maîtrise la structure du discours écrit (préparations d'activités d'enseignement, matériel didactique, transparents, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 ...présente tous ses écrits de façon soignée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 ...s'exprime oralement dans une langue tenue (structure de phrase, vocabulaire précis et enrichi).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 ...utilise une phonétique et une diction de qualité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 ...varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 ...intervient pour corriger la langue orale des étudiants (vocabulaire, structure de phrase, concordance de temps, diction, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8 ...intervient pour corriger la langue écrite des étudiants (orthographe, vocabulaire, structure du discours, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9 ...explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10 ...manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES			
3. Planification et enseignement	Clairement démontré (✓)	Plus ou moins démontré (✓)	Non démontré (✓)
Le professeur...			
3.1 ...démontre qu'il connaît du point de vue pratique les programmes (philosophie, objectifs, contenu et démarche d'apprentissage,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 ...planifie ses cours en prenant le soin d'y inclure différentes formules pédagogiques et utilise différentes stratégies pour favoriser l'apprentissage des étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 ...assume hebdomadairement les activités d'enseignement en diversifiant les méthodes et les moyens d'enseignement (cours magistral, travail en équipe, la méthode de cas, séminaires).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 ...structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il dispense: objectifs, mise en situation, démarche pédagogique, matériel didactique et mode d'évaluation (plan de leçon).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 ...prépare des activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6 ...maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7 ...exploite au maximum le matériel didactique existant et en crée du nouveau (transparents, exercices, affiches, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8 ...prépare des évaluation cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9 ...identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe et planifie une démarche d'intervention adéquate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10 ...démontre une capacité générale à dispenser une leçon de cours de manière cohérente et systématique (se référer au document fourni à cet effet).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES			
4. Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	Clairement démontré (✓)	Plus ou moins démontré (✓)	Non démontré (✓)
Le professeur...			
4.1 ...aménage la classe en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, disposition des lieux, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 ...établit, justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 ...donne par écrit ou oralement des consignes simples, claires et adaptées qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 ...profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre (thèmes, vécu d'un élève, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 ...crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe et s'assure de l'implication de chacun en salle de classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 ...maintient tous les étudiants actifs (activités supplémentaires pour les plus rapides, supports pour les plus lents, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 ...maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage et met en évidence la réussite des étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8 ...intervient sur les facteurs humains et environnementaux qui perturbent l'organisation de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9 ...gère le temps en fonction des objectifs poursuivis (en tenant compte de la matière à couvrir selon l'échéancier établi dans la programmation du cours).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10 ...laisse en ordre les locaux et le matériel utilisés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GUIDE D'ÉVALUATION D'UNE INTERVENTION PÉDAGOGIQUE (UNE LEÇON)*

Identification de la leçon:

Date
Heure
Local
Groupe

L'enseignant (stagiaire) a-t-il...		
Début de la leçon	1) ...situé cette leçon sur la route d'apprentissage de l'élève, en précisant comment elle fait suite à la leçon précédente?	
	2) ...précisé «l'ordre du jour» de cette leçon?	
	3) ...valorisé cette leçon en suggérant à l'élève de bonnes raisons de s'engager activement dans les activités d'apprentissage proposées?	
	4) ...respecté un ordre logique dans le déroulement de cette leçon?	
	5) ...démontré son habileté à présenter son enseignement sous forme de problème à résoudre, de situation à imaginer?	
	6) ...démontré son habileté à rapprocher son enseignement de la réalité du vécu actuel ou futur de l'élève?	
	7) ...sollicité une rétroaction des élèves (question, commentaire ou discussion) pour vérifier leur compréhension?	

* Tiré de Bouchard (1985). *Guide d'un stage d'enseignement à l'ordre secondaire ou collégial*. Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation, Chicoutimi, p. 15-16.

L'enseignant (stagiaire) a-t-il...	
8) ...utilisé, à bon escient, des aides pédagogiques (tableau, modèles, illustrations, matériel audio-visuel, ...)?	
9) ...proposé des événements pertinents et suffisants pour permettre à l'élève d' <u>encoder</u> les nouveaux apprentissages à réaliser puis de <u>développer sa performance</u> ?	
10) ...fait en sorte que l'élève puisse recevoir une rétroaction quant à la qualité de sa performance par rapport à ses apprentissages?	
11) ...tout au long de la leçon, mis en évidence le sens des activités proposées?	
12) ...gardé un contact visuel avec l'ensemble des élèves de la classe?	
13) ...démontré un souci de la correction dans la langue parlée et écrite (pour lui-même et pour les élèves)?	
Fin de la leçon	14) ...effectué un «retour synthèse» sur les points majeurs de la leçon?
	15) ...«lancé un fil conducteur» vers la prochaine leçon, afin de donner à l'élève un avant-goût de son contenu?

ANNEXE 2

**Auto-évaluation de compétences pédagogiques
des enseignants à partir de la grille de
Champagne et Miller (1983)**



COMMUNICATION EN CLASSE:
PERFORMANCE DU PROFESSEUR

ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES
PAR OBSERVATION

Avant
l'observation

Après
l'observation

jugées importantes	points forts	points faibles	COMPÉTENCES	non démontrée	démontrée faiblement	démontrée suffisamment	démontrée fortement
			1. Stimuler la motivation				
			2. Faciliter l'intégration des connaissances				
			3. Susciter la participation				
			4. Faire comprendre				
			5. Favoriser la rétention				
			6. Adapter le cours au niveau des étudiants				
			7. Présenter la matière de façon structurée				
			8. Varier les stimuli				
			9. Appliquer les règles et techniques de l'expression orale				
			10. Maintenir un bon climat dans la classe				

* Tiré de Champagne et Miller (1983). *L'exploration pédagogique: une analyse détaillée de son enseignement*. Service pédagogique universitaire, Université Laval, 36 pages.

AUTO-ÉVALUATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS À PARTIR DE LA GRILLE DES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES DE CHAMPAGNE ET MILLER (1983)

Compétences pédagogiques retenues par les enseignants
et appréciation personnelle de ceux-ci

	Professeur de géographie		Professeur de sociologie		Professeur de psychologie		Professeur d'économie	
	Point fort	Point à améliorer	Point fort	Point à améliorer	Point fort	Point à améliorer	Point fort	Point à améliorer
1. Stimuler la motivation	✓		✓		✓			✓
2. Faciliter l'intégration des connaissances	✓		✓		✓		✓	
3. Susciter la participation	✓			✓	✓			✓
4. Faire comprendre	✓		✓		✓		✓	
5. Favoriser la rétention		✓	✓			✓	✓	
6. Adapter le cours au niveau des étudiants	✓		✓		✓		✓	
7. Présenter la matière de façon structurée	✓		✓		✓		✓	
8. Varier les stimuli	✓			✓	✓		✓	
9. Appliquer les règles et techniques de l'expression orale	✓			✓		✓	✓	
10. Maintenir un bon climat dans la classe		✓	✓		✓		✓	

ANNEXE 3

**Horaire des enseignements observés
et sujet des leçons enseignées**

HORAIRE DES ENSEIGNEMENTS OBSERVÉS

	Professeur de géographie	Professeur de sociologie	Professeur de psychologie	Professeur d'économie
Leçon n° 1	<p>Matière: Géographie</p> <p>Sujet: Les catastrophes naturelles</p> <p>Date: 14 octobre 1995</p> <p>Heure: 13h20</p>	<p>Matière: Sociologie</p> <p>Sujet: La conception d'un question- naire sociologique et l'analyse d'en- trevues</p> <p>Date: 8 novembre 1995</p> <p>Heure: 14h20</p>	<p>Matière: Psychologie</p> <p>Sujet: La chimie des émotions et les troubles psycho- somatiques</p> <p>Date: 26 octobre 1995</p> <p>Heure: 14h20</p>	<p>Matière: Économie</p> <p>Sujet: La demande et l'offre agrégées</p> <p>Date: 14 novembre 1995</p> <p>Heure: 11h00</p>
Leçon n° 2	<p>Matière: Géographie</p> <p>Sujet: Les différentes notions néces- saires à la réalisa- tion d'une carto- graphie en géographie</p> <p>Date: 14 novembre 1995</p> <p>Heure: 13h20</p>	<p>Matière: Sociologie</p> <p>Sujet: Qu'est-ce que la société?</p> <p>Date: 11 décembre 1995</p> <p>Heure: 8h00</p>	<p>Matière: Psychologie</p> <p>Sujet: La santé mentale</p> <p>Date: 16 novembre 1995</p> <p>Heure: 14h20</p>	<p>Matière: Économie</p> <p>Sujet: La banque centrale du Canada et la politique moné- taire</p> <p>Date: 4 décembre 1995</p> <p>Heure: 10h20</p>

ANNEXE 4

**Questionnaire de l'entrevue semi-dirigée administré auprès
des quatre enseignants**

QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

- 1) Quelle formation académique initiale possédez-vous?
- 2) Pouvez-vous me décrire votre expérience d'enseignement?
- 3) Avez-vous toujours enseigné les mêmes cours, quels sont-ils?
- 4) Pouvez-vous me décrire le genre de groupe que vous avez eu depuis que vous enseignez, les comportements de vos élèves?
- 5) Lorsque votre classe est distraite ou turbulente, comment vous y prenez-vous pour la ramener à l'ordre et capter l'attention?
- 6) Avez-vous développé au cours de votre pratique professionnelle un instrument quelconque concernant votre spécialité ou concernant l'enseignement de votre discipline?
- 7) Avez-vous déjà participé à des sessions de formation ou à des colloques touchant votre discipline ou l'enseignement de votre discipline?
- 8) Connaissez-vous le programme PERFORMA, pouvez-vous me parler de ce que vous savez à ce sujet?
- 9) Vous arrive-t-il parfois d'avoir le goût qu'il y ait des changements dans votre département? Si oui, de quel ordre?
- 10) Si vous aviez des recommandations à faire au niveau de l'enseignement de votre matière (didactique ou pédagogique), dans quel sens les feriez-vous?
- 11) Comment décrivez-vous l'enseignant du cégep, le considérez-vous semblable à tout autre enseignant du système scolaire?

- 12) D'après vous, y aurait-il des actions quelconques qui pourraient être prises de la part des professeurs pour améliorer la qualité de leur enseignement? Si oui, de quel ordre?
- 13) Croyez-vous que le professeur de cégep doive posséder des qualités ou encore des compétences particulières pour exercer sa profession?
- 14) Personnellement, vous arrive-t-il de vous poser des questions en matière d'enseignement? Si oui, est-ce plutôt des questions d'ordre disciplinaire, didactique ou pédagogique?
- 15) Si je vous parle de «compétences pédagogiques», cela a-t-il une signification pour vous? Si oui, qu'est-ce que cela évoque concrètement pour vous?
- 16) Si je vous parle du «bon professeur», avez-vous une image qui vous vient en tête? Comment le décririez-vous?
- 17) Lorsque vous enseignez, procédez-vous selon une démarche précise ou au contraire, y allez-vous plutôt de manière intuitive selon votre expérience?
- 18) Y a-t-il une approche particulière que vous utilisez à l'intérieur de vos cours (ex.: approche par compétence) ou simplement travaillez-vous en fonction d'objectifs généraux?
- 19) Trouvez-vous important le travail entre collègues ou êtes-vous plutôt du genre à travailler seul(e) (l'expérience et les trucs des autres profs)?
- 20) Quand vous consultez vos collègues, quels sont les motifs habituels de consultation (cela tourne autour de quel axe)?