

Le développement professionnel des professeurs du collégial : des enjeux communs et quelques parcours types



Michelle Lauzon
Conseillère pédagogique
Collège de Maisonneuve

Dans un article précédent¹, j'ai présenté quelques résultats d'une recherche² menée à partir de la question suivante : *comment les professeurs³ actuels ont-ils appris leur profession d'enseignant au fil de leur évolution au collégial*? Cette étude visait à rendre disponible l'expérience de développement professionnel des générations antérieures aux nouvelles cohortes de professeurs et à ceux qui cherchent à favoriser leur insertion dans la profession.

Elle s'est intéressée simultanément aux différentes dimensions du développement professionnel des professeurs : comment ceux-ci ont-ils acquis leurs savoirs professionnels ? Mais aussi, qu'ont-ils cherché à apprendre ? Quels ont été les effets du contexte sur leur apprentissage ? Et, enfin, retrouve-t-on dans cet apprentissage des étapes communes à plusieurs ?

Cet article résume les résultats relatifs à cette dernière question. Il propose une vision globale de l'apprentissage de l'enseignement comme profession tel qu'il se vit à différents moments de la carrière. Les résultats de la recherche permettent d'identifier

1. Lauzon, Michelle, « Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 4, 2002.
2. Sous le titre *Évolution de la pratique des enseignants du collégial*, cette recherche a été subventionnée par PAREA. Elle a fait l'objet d'une thèse de doctorat en éducation intitulée *L'apprentissage de l'enseignement, une construction personnelle et sociale*, soutenue à l'UQÀM en 2001. Le rapport de recherche porte le même titre que la thèse. Il est disponible dans les bibliothèques des collèges et à l'adresse suivante : Service de développement pédagogique, Collège de Maisonneuve, 3800 rue Sherbrooke Est, Montréal, H1X 2A2.
3. Exceptionnellement, le présent texte n'est présenté qu'au masculin, compte tenu du très grand nombre d'occurrences du terme « professeur » qu'il contient.

certaines étapes importantes et les enjeux de développement professionnel qui les caractérisent. L'analyse de différents types de parcours de développement illustre l'importance de l'insertion dans la profession en évoquant les liens entre le vécu de cette période et le développement ultérieur. Toutefois, on constate que les autres étapes ne sont pas moins importantes. Ces différents résultats suggèrent quelques pistes pour favoriser le développement professionnel des professeurs.

UNE APPROCHE BIOGRAPHIQUE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les professeurs de cégep constituent un groupe professionnel particulier qui s'est formé à la fin des années 60. Relativement peu de recherches empiriques ont porté sur ce corps enseignant. Toutefois, certaines études réalisées dans les années 80 et 90 ont fait connaître sa pratique et quelques-unes ont signalé des difficultés pédagogiques ou identitaires vécues par les professeurs (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986 ; Berthelot, 1991 ; Howe et Ménard, 1994 ; Condamine, 1997 ; Robitaille, 1998).

Le plus souvent, ces chercheurs n'analysent pas les difficultés des professeurs dans une perspective développementale. La question reste ouverte. Peut-il s'agir, dans bien des cas, de difficultés de parcours, typiques de certaines étapes cruciales du développement dans la profession ? Certaines difficultés sont-elles inhérentes à l'exercice d'une profession pour laquelle la plupart des professeurs de cégep n'avaient pas reçu de formation initiale autre que disciplinaire ?

Ces considérations m'ont amenée à adopter une approche biographique pour la collecte de données afin de donner la parole aux professeurs et de refléter leur perspective. L'encadré de la page suivante expose quelques données sur la méthodologie de recherche et sur l'échantillon.

Ces choix méthodologiques se relient aussi à la définition du développement professionnel qui préside à la recherche. Notons que, dans la littérature de recherche en éducation, le *développement professionnel* du personnel enseignant est le plus souvent envisagé à partir de la perspective de ceux qui veulent intervenir pour faciliter, soutenir, orienter ce développement. Le domaine du développement professionnel correspond alors à celui du perfectionnement, de la formation continue.

Cependant, et c'est le cas dans cette recherche, le développement professionnel peut aussi être envisagé dans un sens plus large, désignant alors « comment les enseignants se développent

MÉTHODOLOGIE

- ◆ L'approche est qualitative.
- ◆ La méthode de collecte des données s'inspire des « récits de pratique » (Bertaux, 1976, 1980, 1986). Les récits recueillis sont ciblés sur les pratiques d'apprentissage de l'enseignement sur le terrain.
- ◆ Chaque participant s'est prêté à deux entretiens individuels d'environ 90 minutes. La première portait sur les étapes traversées dans l'apprentissage de l'enseignement, sur le contexte et les modalités d'apprentissage qui prévalaient à chaque étape. La seconde entrevue mettait l'accent sur les objets d'apprentissage et suscitait des réflexions sur l'ensemble du parcours.
- ◆ La stratégie d'échantillonnage visait à diversifier le plus possible les personnes interviewées en vue d'augmenter l'étendue et la portée des données recueillies.
- ◆ L'échantillon compte 8 enseignantes et 11 enseignants répartis dans deux collèges différents et spécialistes de 16 disciplines différentes. Ils ont de 5 à 27 ans d'expérience. La moitié d'entre eux ont un perfectionnement pédagogique assez important ; les autres en ont peu ou pas du tout.
- ◆ Une analyse thématique a été menée récit par récit ; les thèmes émergents ont été regroupés et organisés progressivement en lien avec les axes du cadre conceptuel. L'analyse transversale des thèmes a ensuite permis de comparer leur signification selon les étapes d'apprentissage.

dans les conditions sociales actuelles de leurs vies, de leurs carrières, et de leurs expériences des cultures et des contextes éducationnels existants » (Raymond, Butt et Townsend, 1992, p. 143). Cette conception met l'accent sur les changements qui se déroulent chez les acteurs, plutôt que sur la formation ou le perfectionnement, et elle considère le contexte social de pratique comme terreau des transformations. Le développement professionnel désigne « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées dans les situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, p. 5).

La démarche de la recherche consistait à recueillir auprès des participants un récit de leur apprentissage de la profession d'enseignant au cégep. La section suivante présente l'analyse qui a fait émerger des récits individuels certaines étapes communes à plusieurs, notamment dans leur thématique centrale. La section consacrée aux types de parcours utilise le cadre de référence dégagé à partir de l'analyse des étapes et les résultats recueillis à propos des autres questions de recherche (Comment ont-ils acquis leurs savoirs professionnels ? Qu'ont-ils cherché à apprendre ? Quels ont été les effets du contexte sur leur apprentissage ?) pour expliciter différentes trajectoires qui s'amorcent à partir d'une insertion « facile » ou « difficile ».

LES ÉTAPES IDENTIFIÉES : DES ENJEUX COMMUNS

Sans y avoir été préparés, sans peut-être avoir jamais réfléchi en ces termes à leurs années d'enseignement, les participantes et les participants, lors de la première entrevue, devaient identifier les étapes de leur apprentissage de la profession

d'enseignant au collégial. D'emblée, tous ont considéré l'ensemble de leurs années de pratique et y ont découpé des étapes. Ils indiquaient ainsi qu'ils concevaient cet apprentissage comme un processus qui se poursuit durant toute la carrière.

Compte tenu de carrières plus courtes et d'autres plus longues chez les 19 personnes participant à la recherche, le nombre d'étapes identifiées varie. Les participants étaient invités à donner un titre à chacune des étapes afin d'évoquer une thématique centrale de l'étape. La mise en relation des titres évoque la trame et la cohérence particulières de chaque parcours individuel.

Lorsqu'on analyse les titres des étapes et les significations que les participants y rattachent, on peut dégager de l'ensemble des parcours individuels quatre grandes étapes correspondant chacune à un enjeu important de développement professionnel. Le tableau 1 de la page suivante présente ces enjeux et leurs principales manifestations.

Les débuts : insertion dans la profession

Dans l'ensemble du groupe, la période couvrant les débuts dans la profession correspond en moyenne aux trois premières années d'expérience. Plusieurs des titres donnés à l'étape des débuts se rattachent à une thématique globale d'intégration au milieu collégial et d'insertion dans la profession. Chez certains, les titres évoquent la découverte de l'enseignement et du milieu collégial : « Prise de contact avec le collégial » ; « Découvrir le métier : un grand emballement ». Pour d'autres, c'est la plus ou moins grande difficulté de ce passage qui est signalée par les titres : « Atterrissage réussi » ; « Relever le défi : suis-je capable d'être prof ? ». Pour quelques autres, ce sont les préoccupations liées aux contenus à maîtriser et aux cours à préparer qui dominent : « Centré-e sur la matière » ; « Préparer tous les numéros de cours ».

Enfin, certains évoquent leur manque de préparation formelle pour affronter les tâches nouvelles : « Apprendre en le faisant », « Intuitions pédagogiques », tandis que d'autres signalent qu'ils cherchaient à acquérir cette formation ou à se perfectionner dès les débuts : « S'équiper pour être un bon prof » ; « Formation pédagogique générale ». Dans la période des débuts, les apprentissages poursuivis correspondent à un but que tous partagent : la familiarisation avec les tâches et le milieu de travail.

Si elle exige de tous beaucoup d'adaptation, cette étape est vécue comme relativement facile par certains tandis qu'elle est plutôt difficile ou même très stressante pour d'autres. Cette divergence s'explique lorsqu'on considère les différences dans les contextes de pratique et dans les antécédents des uns et des autres. Les résultats concernant l'étape des débuts soulignent que l'insertion des participants dans l'enseignement collégial ne se limitait pas à une intégration à un milieu de travail, mais

Tableau 1 – Les enjeux correspondant aux quatre étapes de développement professionnel des participants

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

concernait pour une large part l'insertion dans une profession pour laquelle ils n'avaient pas de préparation professionnelle spécifique.

2^e étape : engagement dans la profession

L'étape de l'engagement dans la profession, du moins pour les personnes qui l'ont déjà franchie, s'étale en moyenne sur quatre à six ans. Les buts qui orientent les apprentissages de l'enseignement sont alors plus diversifiés, compte tenu non seulement de différences de contextes, mais aussi des acquis et des projets individuels découlant de la période précédente. L'analyse des titres de la deuxième étape suggère cependant que, à cette période de la carrière, l'engagement à plus long terme dans la profession enseignante se révèle être un enjeu commun à tous.

Certains titres soulignent justement le choix de s'engager davantage dans l'enseignement : « Engagement croissant dans l'enseignement » ou, au contraire, un recul : « Mi-enseignant, mi-entrepreneur » ; « Départ vers d'autres horizons ». D'autres évoquent une crise personnelle reliée à la poursuite de la carrière enseignante : « Désenchantement » ; « Questions pédagogiques et remise en question » ; « Rupture avec l'héritage ». Quelques titres indiquent qu'un premier niveau d'adaptation a été réalisé et suggèrent une certaine stabilisation permettant

le passage à un autre ordre de préoccupations : « Fignoler les cours » ; « Diversifier sa pédagogie ».

Plusieurs titres de la deuxième étape sous-entendent un changement dans le contexte d'enseignement : passage de l'éducation des adultes au secteur régulier ; changement de secteur d'enseignement : « De prof de sciences à prof du technique » ; changement de collège ; passage d'un contexte offrant beaucoup de soutien à un autre qui en offre peu : « Seconds débuts en solitaire : seul maître à bord ». Notons que ces changements sont recherchés ou consentis dans la perspective d'un engagement croissant ou continu dans l'enseignement.

Enfin, un dernier groupe de titres donnés à la deuxième étape explicitent un projet qui préside à un engagement à long terme dans l'enseignement. Il s'agit souvent d'un projet de formation entrepris pour élargir son répertoire de cours ou pour se donner des outils pédagogiques. Par exemple, mentionnons « Respécialisation » et « Formation didactique ». Il peut aussi s'agir du projet de diversifier sa pratique en y incluant des recherches et des collaborations diverses, des tâches connexes à l'enseignement : « Relever de nouveaux défis ».

L'enjeu de l'engagement dans la profession est clairement présent chez tous. Il peut soulever des problèmes qui ne seront pas nécessairement résolus au cours de la deuxième période du

parcours. Très souvent, l'engagement s'amorce en début de période. Il se peut aussi qu'un désir d'engagement soit présent et que les conditions objectives de l'engagement fassent défaut. L'enjeu peut aussi susciter hésitation, crise même. Par ailleurs, le choix de s'engager se manifeste par l'importance des thèmes de consolidation des acquis, par l'approfondissement des savoirs et la diversification des expériences. Ces démarches conduisent en quelque sorte à explorer plus largement les territoires de la pratique et à développer ses habiletés pour s'implanter sur ces divers territoires.

3^e étape : développement professionnel orienté par un projet

En ce qui concerne la troisième étape, elle est toujours en cours chez huit participants, tandis que sa durée moyenne est de 10 ans chez la majorité des participants qui ont identifié une quatrième étape. Les titres donnés à cette étape reflètent pour la plupart l'émergence d'une nouvelle orientation donnée au développement professionnel. Cette nouvelle orientation peut faire suite à l'exploration de rôles diversifiés ou à l'approfondissement des connaissances. Elle peut découler d'une maîtrise acquise ou émerger d'une sortie de crise.

Certains titres soulignent en effet la façon dont s'effectue la sortie d'une période difficile : « Chercher de l'aide en pédagogie » ; « Confirmation venue du dehors » ou explicitent l'orientation du développement professionnel qui en résulte : « Consolidation intellectuelle » ; « Devenir un enseignant authentique ». La troisième étape est ici marquée par la clarification d'un but, la découverte d'un contexte propice aux apprentissages recherchés ; elle est aussi le moment où ce but se rapproche de façon satisfaisante, où la crise est jugulée, où une certaine sérénité devient possible.

Parmi les autres titres manifestant que le passage à une troisième étape désigne une orientation nouvelle donnée au développement professionnel, un premier groupe témoigne d'une orientation vers la création d'outils didactiques où mettre en pratique son savoir et son expérience : manuels, outils utilisant l'ordinateur. Dans un deuxième groupe, une sorte de retour à l'essentiel de la relation pédagogique se manifeste : « Recentration sur l'enseignement » ; « Développer la qualité de la relation avec les étudiants ». Un autre titre évoque plutôt l'exercice d'un leadership au niveau du programme. Ces thématiques, comme les précédentes, suggèrent que cette troisième étape s'actualise dans un projet de personnalisation de son apport, de ses façons de faire.

Pour certains professeurs expérimentés, cette période est sous le signe d'un changement de contexte vécu difficilement ou d'une mise en disponibilité. Les conditions d'élaboration d'un projet en continuité avec les intérêts développés sont compromises ; c'est une réorientation difficile.

Certains acquis de base étant assurés, l'enjeu d'une troisième étape consiste à donner un sens nouveau, une direction nouvelle, au développement professionnel. Des projets de plus grande envergure émergent dans une continuité avec ce qui a été entrepris à l'étape précédente. Souvent une certaine forme de remise en question préside à cette étape. La troisième étape du parcours peut constituer l'aboutissement d'une quête qui se poursuivait depuis les débuts. Les étapes précédentes ont été traversées difficilement, on s'est accroché et c'est maintenant qu'on trouve un contexte favorable aux apprentissages recherchés. Il peut s'agir aussi d'une réorientation des valeurs et des priorités de développement. Les investissements affectifs sont redirigés vers un but clarifié. La connaissance de soi est prise en compte. Dans l'ensemble, l'enjeu de cette période suscite des démarches pour se développer en vue d'augmenter la pertinence et l'impact de ses interventions soit au niveau de la relation avec les étudiants, soit sur le plan didactique.

4^e étape : approfondissement du sens de son action

Neuf participants ont décrit une quatrième étape qui se poursuivait au moment de l'entrevue. Chez les plus expérimentés, cette étape renvoie à deux thématiques principales. La première est celle d'un nouveau projet. Le plus souvent, ce projet va dans le sens de l'approfondissement des réflexions pédagogiques et il manifeste un désir de partager ces réflexions : « Grandes réflexions pédagogiques » ; « Investir dans la pédagogie » ; « Le juste retour : donner ce que j'ai reçu ». La deuxième thématique évoque des situations où le professeur vit une remise en question du sens de son action en raison des changements du contexte, qu'il s'agisse du contexte de son enseignement (ses cours), du contexte départemental ou, plus largement, du contexte institutionnel. Pour les personnes plus expérimentées, les titres et la signification de cette étape renvoient à la préoccupation de retrouver un sens, de maintenir une certaine sérénité : « Changements de matière » ; « Réaction contre l'idéologie ambiante ». Il arrive toutefois qu'un contexte démobilisant s'améliore et fasse place aux projets : « Période creuse et renouveau ».

L'enjeu de cette étape est de rester en démarche de projet, alors que la majeure partie de la carrière est derrière soi. Chez certains, l'approfondissement des réflexions pédagogiques et la possibilité de transmettre son expérience aux collègues donnent une orientation nouvelle aux projets. Chez d'autres, apparaît un questionnement face à des changements de contexte qui remettent en question le sens de leur travail.

Les enjeux de ces quatre grandes étapes peuvent aussi être envisagés comme une suite de « tâches développementales » qui structurent le parcours de tous les professeurs : s'insérer dans la profession ; décider de s'y engager et définir le type de pratique qu'on veut développer ; réfléchir périodiquement sur ses buts et se donner de nouvelles orientations, approfondir le

sens de son action. Pour chacun, ces tâches se présentent dans un contexte comportant certaines contraintes et certaines opportunités. Aussi, chacun les aborde avec les atouts et les projets développés au cours des périodes antérieures.

LES PARCOURS OBSERVÉS

La figure 1 présente le schéma des parcours observés. Ce schéma dispose les parcours obtenus en partant de l'entrée dans l'enseignement et du caractère plutôt facile ou plutôt difficile des débuts, une étape où l'on peut détecter un enjeu d'insertion. On parle d'insertion facile bien qu'elle ne le soit jamais vraiment. Il s'agit d'une insertion facilitée ; de façon prédominante, elle est décrite comme agréable ou de façon positive. Par opposition, l'insertion difficile se caractérise par la prédominance d'un stress à caractère pénible, par un contexte social indifférent, ou même hostile, qui ne facilite en rien les choses.

L'engagement dans la profession se réalise lorsqu'il y a coïncidence entre le désir d'engagement du professeur et les possibilités concrètes de travail. Si le désir est présent et que les conditions de possibilité ne sont pas satisfaisantes, l'engagement est contrarié. S'il y a incertitude de la part du professeur quant à son désir d'engagement, même alors que les conditions de possibilité sont présentes, on peut parler d'engagement différé. Dans le cas où le professeur vit une crise à la suite de la période d'insertion, l'engagement est également différé. Lorsqu'un professeur quitte l'enseignement (départ), c'est qu'il renonce à s'engager. Selon la façon dont les professeurs vivent l'enjeu de l'engagement, différents scénarios se déploient alors pour les étapes suivantes, comme l'indiquent les résultats de cette recherche. Au-delà de l'étape de l'engagement, certains parcours incluent une période de crise professionnelle ; dans d'autres, un départ, une période creuse signalent également des moments difficiles ou une remise en question.

Ce schéma d'ensemble permet de voir qu'une insertion vécue comme facile conduit plus souvent à l'engagement dans la profession mais pas nécessairement. Une insertion vécue comme difficile aboutit souvent à une crise ou même à un départ, mais peut aussi être suivie d'un engagement. Enfin, ce n'est pas parce que l'engagement est différé ou contrarié qu'il ne s'accomplira pas ultérieurement, pouvant conduire à une étape subséquente orientée par des projets. À l'opposé, si l'engagement a eu lieu, des crises subséquentes peuvent le remettre en question.

Notons que pour huit professeurs qui ont décrit une insertion plutôt facile, cette étape a été suivie par une étape d'engagement dans la profession et dans leur développement professionnel. Trois autres ont décrit une insertion facile mais un engagement différé ou contrarié. Par ailleurs, des huit qui décrivent une insertion difficile, quatre passent à un engagement

alors que les autres vivent une crise et qu'un professeur démissionne. Même si ce dernier est ensuite revenu sur sa décision, son départ à ce moment précis signifiait l'abandon de l'enseignement.

On observe à la fois des tendances et des paradoxes. En cherchant à les expliquer, on constate que les insertions vécues comme faciles ou comme difficiles ne signifient pas toutes la même chose au regard du projet professionnel du professeur. Également, la traversée facile ou difficile de cette étape est interprétée différemment par les professeurs, notamment compte tenu du contexte où elle a été vécue.

Analysons maintenant quelques caractéristiques du processus d'apprentissage dans différents types de parcours.

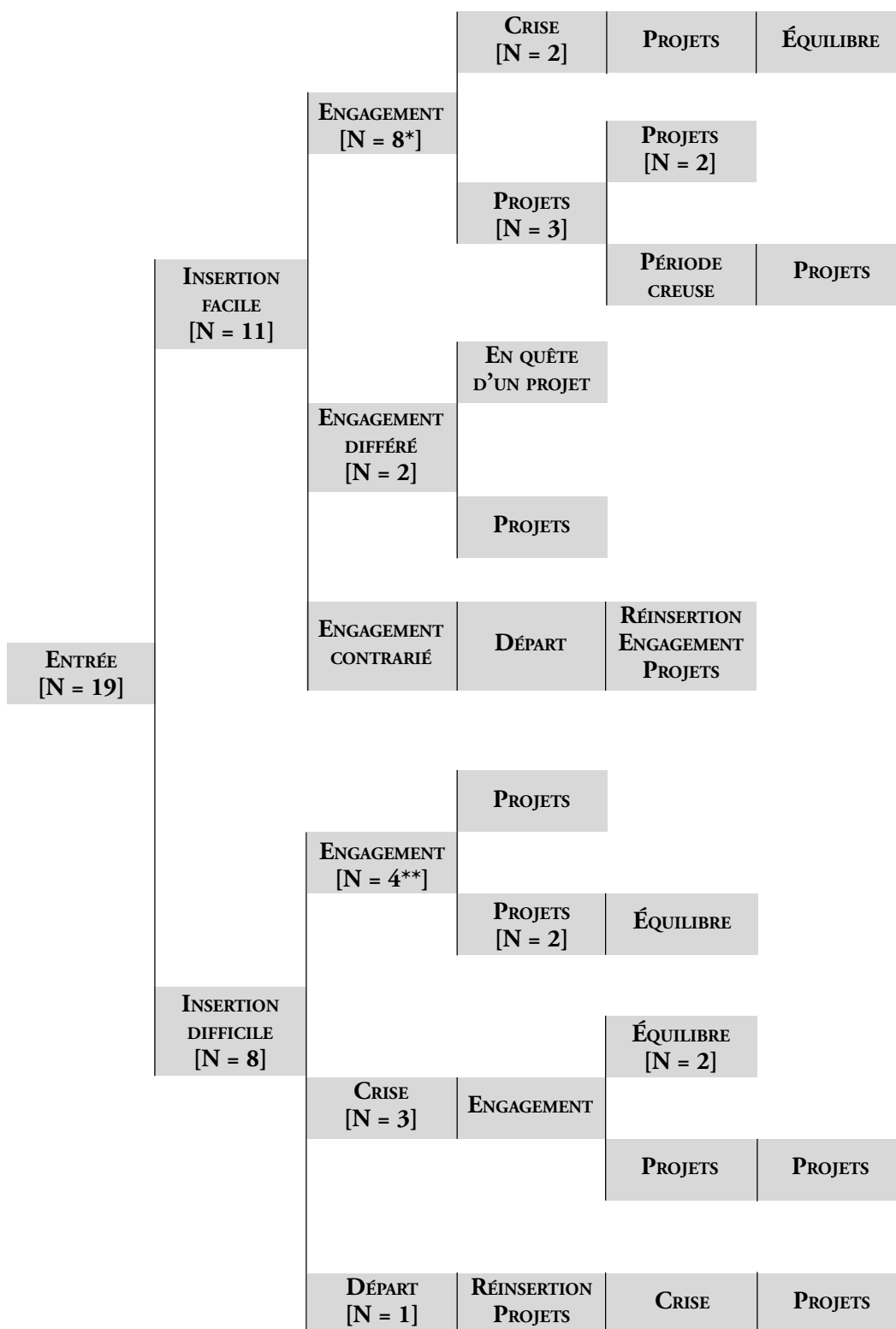
Insertion facile et engagement

Huit professeurs vivent un début de parcours apparemment sans faille : insertion facile et engagement. Quels sont les contextes d'apprentissage et les modalités qui contribuent à faciliter ce début de parcours ?

Parmi les caractéristiques de contexte qui distinguent ce groupe de celui des professeurs dont l'insertion est difficile, on note tout particulièrement que, dans l'ensemble, ces huit professeurs sont mieux préparés. Six d'entre eux ont une expérience de l'enseignement et quatre ont une formation. Finalement, une seule personne de ce groupe débute son emploi sans avoir de formation ni d'expérience. Toutefois, d'autres facteurs sont très positifs pour cette dernière, notamment une tâche où elle bénéficie d'un encadrement et un département où les relations sont très collégiales, à preuve son insertion, peu après son entrée en poste, dans un groupe ayant entrepris une formation pédagogique. Une autre caractéristique distinctive se retrouve sur le plan du contexte d'enseignement. La moitié des professeurs de ce groupe qualifient la matière de leurs cours comme étant familière ou même facile. Parmi les autres, trois ont accès à beaucoup de documentation et d'aide des collègues. Dans ce groupe, la préparation des cours semble beaucoup moins stressante que dans le groupe à insertion difficile. De plus, aucun de ces professeurs n'est en situation de surtâche et trois font leurs débuts dans l'enseignement en travaillant à temps partiel.

Six de ces huit professeurs décrivent leur contexte départemental comme plutôt collégial. Ils y développent des relations qu'on pourrait qualifier de mentores, soit avec une personne soit avec une équipe. Ces relations restent très informelles mais constituent un soutien apprécié. Dans les deux autres cas, le département n'offre pas de soutien. Ces deux professeurs ont de l'expérience et se greffent à d'autres groupes pour échanger. Toutefois, l'un d'eux fait partie d'un département où les relations sont conflictualisées et, à moyen terme, ce facteur défavorable contribuera à une crise professionnelle.

FIGURE 1
LES PARCOURS OBSERVÉS REPRÉSENTÉS EN FONCTION DES TÂCHES DÉVELOPPEMENTALES
DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL



* Dans le cas de trois de ces huit professeurs, il n'y a pas d'étape subséquente.

** Dans le cas d'un de ces quatre professeurs, il n'y a pas d'étape subséquente.

En ce qui concerne les modalités d'apprentissage, ce groupe se distingue à plusieurs égards. D'une part, ces professeurs utilisent dès la période des débuts un très grand nombre des modalités répertoriées dans la recherche. Peu invoquent l'apprentissage par essais et erreurs. Ils ont une formation, de l'expérience, ils sont bien entourés : ils peuvent donc transposer des pratiques plutôt que tâtonner. Trois d'entre eux font également état de certaines expérimentations systématiques, de pratiques d'analyse rigoureuse. La majorité d'entre eux consultent leurs collègues et certains travaillent en équipe. Tous rapportent des contacts relativement faciles avec les étudiants, et trois parlent de cueillette systématique du *feed-back* des étudiants dès la période des débuts. Enfin, au cours de la période de leurs débuts, cinq de ces huit professeurs ont entrepris ou poursuivi une formation pédagogique.

On constate que ces professeurs avaient des antécédents (expérience, formation) qui ont facilité leur insertion dans le contexte où ils ont eu à s'insérer, lequel, dans la majeure partie des cas, était un contexte de bonne communication avec les étudiants et de relations collégiales avec les collègues. Ils ont cherché très activement à développer, à faire évoluer leur pratique, utilisant pour cela des moyens présents dans le contexte de travail et d'autres à l'extérieur (formations). Tant leurs antécédents que les contextes où ils se sont insérés ont contribué à leur représentation d'un type de pratique à construire et, par là, à l'identification d'objectifs d'apprentissage, au choix de modalités et à la façon de les utiliser et de les combiner.

Deux professeurs connaîtront une crise après ces débuts vécus comme relativement faciles. Parmi les caractéristiques associées à cette crise, on retrouve, dans un cas, l'effet combiné d'une remise en question professionnelle et d'un isolement vécu dans un département divisé par des conflits idéologiques. Dans l'autre cas, le démantèlement d'un programme force le professeur à se joindre à un autre département. Ce changement signifie alors la perte d'un contexte d'enseignement et d'un contexte d'entraide et de perfectionnement qui avaient donné lieu à des projets partagés. Dans les deux cas, l'insertion dans une équipe apparaît comme un enjeu important dans la poursuite, au-delà de l'étape d'engagement, de projets professionnels à plus long terme.

Insertion facile, engagement différé

Par ailleurs, les professeurs qui décrivent des débuts faciles mais reportent leur engagement présentent des caractéristiques communes. Leur contexte d'enseignement est celui de cours qu'ils ont à monter seuls ou presque dans un programme technique en voie d'élaboration. Le contexte départemental est amical mais n'offre pas de soutien pédagogique. Les préoccupations pour la préparation des cours sont importantes. Celle-ci requiert de compléter les compétences disciplinaires par l'autodidaxie et par les contacts avec les milieux externes au collège. D'autre part, le

stress lié à la nouveauté des tâches et à la quantité de travail est élevé tout en n'étant pas vécu comme désagréable, compte tenu du caractère stimulant du défi et de l'autonomie d'action laissée aux professeurs. Aussi, chez ces derniers, les modalités d'apprentissage de l'enseignement incluent surtout d'apprendre de sa pratique et par l'interaction avec les étudiants. Les apprentissages disciplinaires font beaucoup appel à l'autodidaxie, aux lectures et aux recherches personnelles. Finalement, l'engagement est différé dans la mesure où les réalisations dans le domaine de la profession enseignée apparaissent à la fois indispensables à l'élaboration d'un enseignement crédible et sources de satisfaction qu'on veut conserver. Quoique de façon différente, ces professeurs ont cherché à concilier les deux pratiques, une pratique professionnelle dans leur discipline et une pratique de l'enseignement, conservant ainsi une pratique d'enseignement à temps partiel pendant des périodes prolongées.

Insertion difficile

Relativement aux contextes, aux objets et aux modalités d'apprentissage, les huit professeurs qui décrivent des débuts difficiles présentent des caractéristiques différentes de ceux qui ont décrit des débuts faciles. Tout d'abord, seulement deux ont de l'expérience dans l'enseignement et quatre n'ont ni formation ni expérience. Aussi, le contexte d'enseignement de la plupart consiste en cours peu familiers qu'ils doivent monter avec très peu de balises ou d'aide. De plus, trois ont vécu une situation de surtâche au cours de la période d'insertion. Pour la majorité de ces professeurs, le département est un lieu où les échanges restent superficiels en ce qui concerne les préoccupations professionnelles. De plus, dans un cas, le département est hostile au nouveau professeur ; dans un autre cas, il n'y a pas de département, les débuts s'effectuant à l'éducation des adultes. Finalement, seulement deux de ces professeurs établissent une relation de type mentorale à un moment ou à un autre de cette étape.

On note aussi que dans ce groupe les préoccupations pour la matière sont très fortes et stressantes, compte tenu du contexte d'enseignement. De plus, dans plusieurs cas, les relations avec les étudiants sont préoccupantes, qu'il s'agisse de trouver la « juste distance » ou de problèmes de communication plus complexes.

Enfin, parmi ces professeurs, plusieurs décrivent à certains égards un apprentissage par essais et erreurs. Ils n'ont pas les références que donneraient la formation ou l'encadrement de collègues pour concevoir leurs pratiques. Également, l'expérimentation systématique n'apparaît pas dans ce groupe lors des débuts. L'apprentissage par interaction avec les collègues étant relativement faible, certains compensent quelque peu en utilisant beaucoup l'interaction avec les étudiants pour s'orienter. À l'exception d'une personne, aucun professeur de ce groupe n'entreprend un perfectionnement pédagogique au cours de la période des débuts.

La dynamique présente dans le groupe qui décrit une insertion difficile comporte des besoins d'apprentissage importants en raison d'une préparation en général assez limitée et d'un contexte qui présente des défis élevés et peu d'aide. Ce contexte oblige à une centration sur des préoccupations disciplinaires et offre peu de possibilités d'apprentissage par l'interaction, sauf dans les cas où les relations avec les étudiants sont un peu plus faciles. Il en résulte, sur le plan de l'acquisition de compétences et des transformations identitaires, que l'enjeu de confirmer sa capacité d'enseigner et le projet professionnel de devenir enseignant sont vécus avec anxiété.

Engagement possible ou différé

Dans la moitié des cas, toutefois, ces débuts difficiles conduisent à un engagement : ces professeurs ont le sentiment d'avoir relevé le défi, de pouvoir aller plus loin. Dans l'autre moitié des cas, c'est un départ ou une crise qui fait suite à ces débuts difficiles.

Quelques éléments ressortent de la comparaison de ces deux sous-groupes (sous-groupe 1 : insertion difficile / engagement ; sous-groupe 2 : insertion difficile / crise ou départ). Il apparaît que, pour le sous-groupe 1, la difficulté des débuts est liée plus particulièrement à la charge de travail et au défi que représente le fait de s'en acquitter de façon satisfaisante quand on a peu de préparation et d'aide. Pour le sous-groupe 2, à ces difficultés vécues par le premier groupe, s'ajoutent des difficultés ou des préoccupations relatives aux rapports avec les étudiants et, dans la plupart des cas, avec les collègues également. Le tout fait en sorte d'accroître l'isolement dans lequel se vit l'insertion. Cette expérience débouche sur la remise en question de soi et de sa place dans l'enseignement.

CONCLUSION

L'apprentissage de l'enseignement des professeurs du collégial, tel que nous le montre cette recherche, ne se limite pas à l'apprentissage de quelques savoirs de base, de trucs, de procédés, qui permettraient à un spécialiste disciplinaire de se sentir à l'aise dans une classe et d'accomplir ses principales obligations. Dans les récits de professeurs, c'est l'apprentissage d'une pratique professionnelle qui se poursuit au cours de toute la carrière. La profession d'enseignant au collégial semble donc nécessiter et susciter un développement professionnel continu.

Les résultats indiquent également que les activités de formation et de perfectionnement formel offertes aux professeurs doivent être diversifiées car les besoins et les intérêts de chacun varient en fonction de ses antécédents, de son contexte de pratique, de ses projets. La prise en compte des enjeux des différentes étapes pourrait orienter l'analyse des besoins.

Aussi, il apparaît que les occasions d'apprendre *de* et *avec* des collègues sont particulièrement importantes, de même que les façons d'apprendre à partir du *feed-back* étudiant. Les mesures et les conditions propres à favoriser la collégialité et l'interconsultation entre collègues constituent un soutien indirect mais essentiel au développement professionnel des professeurs. Enfin, des ressources devraient être offertes pour les professeurs qui vivent une crise professionnelle. ❏

mlauzon@cmaisonneuve.qc.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBIER, J.-M., M.-L. CHAIX et L. DEMAÏLLY, « Éditorial », *Recherche et formation*, (17), 1994, p. 5-8.
- BARTHELOT, M., *Enseigner : qu'en disent les profs ?* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1991.
- CONDAMIN, A., *Au risque d'être soi : crise professionnelle : des enseignants se racontent*, Sainte-Foy, Éditions Septembre, 1997.
- GRÉGOIRE, R., G. TRUCOTTE et G. DESSUTREAU, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes des cégeps ou L'autre cégep*, Québec, Conseil des collèges, 1986.
- HOWE, R. et L. Ménard, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages : étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages*, Rapport de recherche, Laval, Collège Montmorency, 1994.
- RAYMOND, D., R. BUTT et D. TOWNSEND, « Contexts for teacher development : Insights from teachers' stories », In A. HARGREAVES et M. G. FULLAN (dir.), *Understanding teacher development*, New York, Teachers College Press, 1992, p. 143-161.
- ROBITAILLE, M., *Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Montréal, 1998.

Michelle LAUZON détient une maîtrise en psychologie et un doctorat en éducation. Elle a enseigné la psychologie au Collège de Maisonneuve pendant une douzaine d'années. Conseillère pédagogique depuis 1990, elle est répondante locale de PERFORMA depuis 1996. À ce titre, elle a collaboré à l'élaboration du Profil de compétences des enseignants du collégial et du Module d'insertion professionnelle des enseignants du collégial (MIPEC). Elle s'intéresse particulièrement au développement professionnel des enseignants. Sur ce thème, outre la recherche citée dans cet article, elle a rédigé avec Andrée Cantin Expériences de mentorat au collégial (Collège de Maisonneuve, 2002).