

Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner ?



Michelle Lauzon
Conseillère pédagogique
Collège de Maisonneuve

Plusieurs articles de *Pédagogie collégiale* ont fait récemment écho à l'importance des préoccupations actuelles pour l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au collégial. Ces préoccupations se rattachent à la nécessité d'intégrer un grand nombre de nouveaux venus dans la profession au cours de la période de remplacement accéléré du corps professoral qui s'amorce. Toutefois, les mesures mises en œuvre à cette fin soulèvent des questions qui concernent le développement professionnel au-delà de la période des débuts dans l'enseignement, notamment : quelles sont les compétences nécessaires à un enseignant du collégial et comment se développent-elles ?

En lien avec ces questions, cet article rapporte quelques résultats d'une recherche¹ amorcée à partir de la question suivante : *comment les professeurs actuels ont-ils appris leur profession d'enseignant au fil de leur évolution au collégial ?* L'étude s'appuie sur les récits détaillés de 19 professeurs appartenant à trois « générations », soit ceux qui ont respectivement débuté leur carrière dans les années 70, 80 et 90.

UNE APPROCHE DESCRIPTIVE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ENSEIGNEMENT

Les constats suivants sont à l'origine de l'étude. On trouve très peu de données de recherche sur l'expérience de développement professionnel des enseignants du collégial. Or, cette

1. Cette recherche a été subventionnée par PAREA sous le titre *Évolution de la pratique des enseignants du collégial*. Elle a fait l'objet d'une thèse de doctorat en éducation intitulée *L'apprentissage de l'enseignement au collégial, une construction personnelle et sociale*, soutenue en 2001. Un rapport de recherche intégrant l'apport de la thèse sera diffusé en juin 2002.

expérience est intéressante en soi, en raison de la spécificité de la profession enseignante au collégial. Aussi, elle permet d'illustrer les processus à l'œuvre dans un apprentissage en cours de pratique qui, le plus souvent, ne s'appuie pas sur les acquis théoriques d'une formation initiale. Et, pourtant, ces professeurs construisent des savoirs professionnels sur l'enseignement. Comment ?

La recherche s'intéresse simultanément aux différentes dimensions de cet apprentissage : comment les professeurs acquièrent-ils leurs savoirs professionnels ? Mais aussi, que cherchent-ils à apprendre ? Quels sont les effets du contexte sur leur apprentissage ? Retrouve-t-on dans cet apprentissage des étapes communes à plusieurs ? Cet article présente les principaux résultats dégagés en rapport avec la première question et décrit, à l'aide d'exemples fournis par les participants, les principales modalités que revêt l'apprentissage de la profession d'enseignant au collégial. Il est à noter que quelques résultats concernent la relation entre ces modalités d'apprentissage et les étapes que chaque participant a identifiées dans son apprentissage de l'enseignement. L'encadré suivant expose quelques données sur la méthodologie de la recherche et sur l'échantillon.

MÉTHODOLOGIE

- ◆ L'approche est qualitative.
- ◆ La méthode de cueillette 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 entrevues individuelles 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.

**LES MODALITÉS DE
L'APPRENTISSAGE DE LA PROFESSION
PAR LES PROFESSEURS AU COLLÉGIAL**

On a appelé *modalités d'apprentissage* les différentes manières dont les professeurs construisent leurs savoirs. Plus précisément, compte tenu de leurs témoignages, il s'agit des façons d'apprendre, des moyens utilisés et des démarches qui leur ont permis d'améliorer leur pratique.

L'analyse des récits des participants a déterminé le regroupement en trois catégories des modalités qui interviennent dans les apprentissages que ceux-ci rattachent à leur développement professionnel (voir Tableau 1). Deux groupes de modalités incluent des démarches d'apprentissage informelles, qu'il s'agisse d'apprentissage par la pratique ou d'apprentissage par l'interaction. Un autre groupe réunit des modalités dites formelles au sens où elles impliquent que les écrits plutôt que l'expérience constituent la source première des savoirs construits et que la démarche est orientée vers l'appropriation de savoirs formellement reconnus.

Apprentissage par la pratique

L'apprentissage par la pratique met en jeu différentes modalités d'action et de réflexion ; différents types d'essais, plus improvisés ou plus contrôlés, différents types de réflexion, plus intuitive ou plus analytique, se combinent.

Le volet action regroupe diverses façons de construire des savoirs pratiques à partir d'essais. Dans le volet réflexion, on retrouve différentes modalités dont le point commun est le suivant : pour apprendre, le professeur se situe en recul des actions posées afin d'examiner son expérience et sa pratique. Ce sont des modalités axées sur la recherche ou sur la transformation du sens des actions.

A) Le volet action

Ces façons d'apprendre aboutissent principalement à augmenter le répertoire d'actions ou de pratiques, et à améliorer

Tableau 1

MODALITÉS D'APPRENTISSAGE DE LA PROFESSION PAR LES PROFESSEURS AU COLLÉGIAL

CATÉGORIES		MODALITÉS
Apprentissage par la pratique	<i>Volet action</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre par essais et erreurs • Faire des expériences • Transposer, adapter • Expérimenter systématiquement
	<i>Volet réflexion</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Découvertes • Réfléchir sur son expérience • Analyser sa pratique
Apprentissage par l'interaction	<i>avec les étudiants</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Observer ; écouter • Questionner, rechercher le <i>feed-back</i> ; échanger
	<i>avec les collègues</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre d'eux : observer, écouter ; analyser leur matériel • Apprendre avec eux : consulter, rechercher le <i>feed-back</i> ; analyser ensemble ; débattre ; produire ensemble
Apprentissage formel		<ul style="list-style-type: none"> • Formations universitaires • Formations non créditées • Formations autodidactes • Travaux de recherche

la maîtrise de celles-ci. Des savoirs procéduraux et contextuels reliés à ces pratiques sont élaborés.

APPRENDRE PAR ESSAIS ET ERREURS

Plusieurs participants disent avoir fait certains apprentissages par essais et erreurs. D'autres parlent d'apprentissage « sur le tas », de tâtonnement.

Pour certains, ce mode réfère à une façon d'apprendre associée à des moments

difficiles. Une erreur peut se vivre comme un choc² « J'ai présenté ma correction d'examen en classe et je me suis fait planter par les étudiants qui étaient très habitués à argumenter. » (11b) Le fait de devoir faire des essais dans une situation qu'on connaît mal, c'est « beaucoup de travail sans garantie de résultats » (5a).

2. Dans le texte qui suit les numéros entre parenthèses réfèrent à la numérotation des participants à la recherche.

D'autres parlent en termes de rodage, d'ajustements avec l'expérience, de « bricolage », pour décrire une situation où ils ont amélioré une façon de faire par approximations successives. Les « erreurs » n'ont pas ici le même impact. Les essais ressemblent plutôt à des tests. « Je suis devenu bricoleur. J'assemblais les blocs de matière de différentes façons. » (13)

Quelques-uns réalisent, parfois avec le recul, que des modèles non identifiés guidaient alors leurs essais. « C'était un apprentissage sur le tas guidé par des modèles et par l'image que j'avais de moi comme communicateur et comme enseignant. » (5a)

L'apprentissage par essais et erreurs est évoqué surtout dans les récits de la période des débuts, et ce, par la plupart des professeurs entrés sans formation pédagogique. Quelques professeurs ayant, eux, débuté avec une formation pédagogique parlent de leurs essais de cette période en disant qu'ils « expérimentaient ». Ils décrivent une situation où ils appliquaient une idée ou des connaissances acquises, plutôt qu'une situation d'apprentissage par tâtonnement. « J'expérimentais différentes façons de laisser beaucoup d'initiative aux étudiants. » (7a)

Au-delà de la période des débuts, l'apprentissage par essais et erreurs est rarement évoqué. Toutefois, ce mode peut réapparaître lorsque le professeur vit une situation réellement difficile à laquelle ses acquis ne l'ont pas préparé. À preuve, le témoignage de cet enseignant qui cherchait une façon d'intervenir pour résoudre une crise départementale : « C'était un apprentissage sur le tas, à l'aveuglette, coûteux, pénible émotivement. » (7b)

FAIRE DES EXPÉRIENCES

Cette expression est utilisée ici pour désigner les situations où les professeurs ont appris en « expérimentant » quelque chose. Expérimenter correspond alors davantage à « faire l'expérience de » quelque chose qu'à mener une expérimentation avec une certaine visée de vérification.

Ce sont des expériences spontanées, inspirées par l'intuition et par la réflexion, ou des essais tentés pour mettre à profit sa créativité. Les exemples de ce type d'essais concernent surtout des façons d'intervenir en classe. « Je réfléchissais à toutes sortes d'idées entre les cours, des idées à tester. Puis, à un moment donné, j'étais en classe et je l'essayais parce que l'occasion se présentait. » (13) L'idée pourra être reprise de façon plus systématique. « Spontanément, en classe, j'ai créé un exemple à partir d'un événement impressionnant dont j'avais été témoin la veille. Ça a tellement bien marché que, par la suite, j'ai réutilisé souvent cette formule de l'exemple « vécu ». » (14)

Ces exemples apparaissent surtout dans le récit des premières étapes. Toutefois, certains professeurs expérimentés valorisent

beaucoup la spontanéité et disent chercher à se placer dans des conditions pour « laisser une place à l'aléatoire, nécessaire tant à l'apprentissage qu'à l'enseignement » (13).

TRANSPOSER, ADAPTER

Les professeurs utilisent très souvent les verbes « appliquer » ou « expérimenter » pour décrire une démarche où il s'agit de transposer des savoirs ou d'adapter des façons de faire à un nouveau contexte. Cette modalité d'apprentissage figure dans tous les récits. Dans les exemples fournis, appliquer une manière de faire, c'est la recréer.

Dans la période des débuts, il s'agit d'exemples où les professeurs ont transféré dans le contexte de leur pratique au collégial leurs savoirs pédagogiques, théoriques ou pratiques. « J'expérimentais ce que j'avais appris sur les déplacements en classe, le balayage visuel et tout ça. » (2b). « Quand j'étais auxiliaire d'enseignement à l'université, j'avais appris à créer des problèmes spécifiques pour découvrir ce que les étudiants comprenaient ou pas. J'ai appliqué ça dans mes cours au cégep. » (9)

Très souvent, il s'agit aussi de mettre en œuvre une planification ou une stratégie pédagogique élaborée conjointement avec des collègues ou de reprendre un matériel réalisé par d'autres, ce qui crée un besoin d'adaptation à sa réalité propre. Une première adaptation résulte de l'appropriation personnelle ; des adaptations subséquentes tiendront compte des résultats obtenus.

Au cours des étapes suivantes, cette modalité d'apprentissage demeure très importante et s'actualise en appliquant de nouveaux savoirs théoriques tirés du perfectionnement, de la recherche ou de lectures, en transférant ses propres savoirs pratiques à de nouveaux contextes ou en développant de nouvelles façons de faire à partir de pratiques empruntées à des collègues. La recherche d'idées nouvelles s'affirme comme une activité importante.

EXPÉRIMENTER SYSTÉMATIQUEMENT

L'expérimentation renvoie à des situations d'apprentissage où les essais ont un caractère systématique et où l'analyse des résultats est rigoureuse. En cela, l'expérimentation se distingue des autres façons de faire des essais pour apprendre de son action.

Ces expérimentations touchent l'enseignement en classe et se retrouvent plutôt dans les récits de la troisième ou de la quatrième étape. Le professeur conçoit une stratégie ou un matériel nouveau, puis l'utilise en se donnant divers moyens de vérifier si les résultats prévus sont atteints.

J'ai monté une innovation pédagogique, j'ai monté une version du cours où les étudiants peuvent faire les apprentissages de façon autonome sans venir au cours. Je voulais voir si les résultats de ces étudiants se compareraient à ceux d'étudiants de même force qui avaient suivi le cours traditionnel. (1)

Dans certains cas, l'expérimentation s'effectue en marge d'un perfectionnement dans PERFORMA. Dans d'autres cas, l'expérimentation d'un matériel ou d'un manuel se réalise en liaison avec des travaux de recherche menés dans le but de produire le matériel lui-même. Plusieurs de ces expérimentations impliquent la participation de collègues.

Dans ces divers exemples, l'expérimentation se situe à l'intérieur d'une démarche d'une certaine envergure ; souvent, elle est associée au développement d'un cadre de référence théorique, fourni par le perfectionnement, la recherche documentaire et l'écriture. À l'origine de l'expérimentation, on retrouve le goût d'innover et le désir de non seulement vérifier si ça marche, mais aussi de « comprendre pourquoi une stratégie fonctionne » (1). Les professeurs qui développent des pratiques ou du matériel nouveau par l'expérimentation systématique intègrent ces éléments à leur pratique de façon durable.

B) La réflexion

Deux groupes de modalités relèvent de la réflexion. Dans le premier, la réflexion explore les aspects affectifs de l'expérience et s'oriente vers la compréhension du sens de l'expérience personnelle. Dans l'autre groupe, l'analyse aboutit à expliciter des dimensions en jeu dans les situations de pratique, ainsi que des rapports de cause à effet.

Les apprentissages vécus comme des découvertes sont aussi analysés ici. Ces expériences d'apprentissage mobilisent des réactions affectives et suscitent une réflexion sur le sens.

DÉCOUVERTES

Les participants disent expressément avoir *découvert* des savoirs importants pour le développement de leur pratique d'enseignant. Il s'agit d'expériences ouvrant sur la possibilité d'apercevoir, de saisir et de comprendre quelque chose qu'on ne soupçonnait pas.

L'apprentissage par la découverte se situe à la frontière de l'expérience vécue et de la réflexion. Les exemples fournis comprennent des découvertes vécues comme rapides, inattendues, alors que d'autres paraissent résulter d'une prise de conscience progressive, d'un travail souterrain. Plusieurs découvertes portent sur la profession, sur les liens avec les étudiants et avec les collègues, et sur soi-même comme professeur et comme personne. Finalement, c'est la relation à la profession qui en est l'objet.

Il y a les découvertes immédiates et agréables des débuts : on a du plaisir à enseigner, on découvre une profession qui s'exerce en collégialité et on est touché de voir les étudiants se mobiliser et répondre à la relation qu'on leur propose. « C'était de découvrir cette relation chaleureuse avec les étudiants. J'étais touchée. » (2b) Il y a aussi des découvertes stressantes dans les débuts : le métier s'exerce dans une grande solitude, compte tenu de l'indifférence apparente des collègues et du collègue ; on aurait besoin d'aide pour les aspects relationnels de l'enseignement.

Au cours des autres étapes, les découvertes font souvent suite à une période de doute et s'inscrivent dans un cheminement personnel. La pratique professionnelle amène à découvrir des aspects de soi, des fragilités qu'on ignorait, des capacités dont on avait douté. Également, les découvertes sur soi réalisées dans la vie personnelle entraînent une réflexion sur les implications pour la pratique professionnelle.

RÉFLÉCHIR SUR SON EXPÉRIENCE

Cette modalité fait référence à l'observation de soi en action, à l'écoute de ses réactions affectives, à la mise au jour de savoirs tacites, à la réflexion sur sa propre façon d'apprendre ou de ressentir. Être à l'écoute de ses réactions affectives signifie être alerté par ce que l'on ressent afin de comprendre une situation. « Comment ça se fait que je ne suis pas à l'aise de corriger des rapports de labs, au point que je n'en donne plus à faire ? » (7b) Cette attention à la présence et à la signification de réactions affectives met sur la piste d'une compréhension de certains enjeux et elle entraîne un changement dans la pratique.

D'autres réflexions contribuent à faire émerger des valeurs auxquelles on tient ou à préciser la conception que l'on se fait des buts à poursuivre. Certains cherchent à expliciter la théorie guidant leur action. Plusieurs, en particulier parmi les plus expérimentés, insistent sur le caractère continu de ce type de réflexion qui porte finalement sur le sens et sur l'impact de son action.

Plusieurs exemples concernent la mise en relation d'expériences reliées à la pratique professionnelle avec des expériences personnelles significatives, passées ou présentes. En réfléchissant au comportement des étudiants, les professeurs se demandent : comment j'apprends ? Qu'est-ce qui me motive ? Comment je me sens dans telle situation ? « En réfléchissant sur mon propre apprentissage, je me disais ce qui a été important, ce sont les gens et les lectures qui m'ont donné le goût d'apprendre. » (13)

Dans les débuts, pour certains, la réflexion porte sur la question : suis-je à ma place dans l'enseignement ? Plus tard, la question se pose autrement. À titre d'exemple, le témoignage

de ce professeur au statut précaire malgré son expérience : « Ce qui m'a plu dans le passé, c'est l'absence de routine. En devenant permanent, je vais plus souvent redonner les mêmes cours. [...] Mais comme, moi, ce sont les étudiants qui m'intéressent, plus que la matière si tu veux, alors les groupes changent, il y a toujours du nouveau. » (9)

La relation avec les étudiants et l'évolution personnelle au fil de l'expérience constituent les objets privilégiés de réflexions prenant appui sur ce qui est ressenti dans la pratique. « En fait, tu ne peux pas demander à personne de fonctionner si tu ne lui dis pas à cette personne qu'elle a une certaine importance. » (16)

ANALYSER SA PRATIQUE

Cette modalité se définit comme une démarche rigoureuse, une recherche de cohérence, une évaluation attentive des résultats de sa pratique. Il s'agit de démarches assez systématiques d'observation du déroulement d'une action et d'évaluation de ses résultats. La perspective est très souvent celle d'une recherche d'efficacité.

Quelques participants font état de telles démarches entreprises dès l'étape des débuts. L'un analyse chaque semaine avec un collègue le « vécu » du cours en vue de préparer le cours suivant. Un autre, travaillant seul, écrit une préparation détaillée avant chaque cours et l'annote ensuite en fonction du « vécu ». Un autre encore utilise des tests formatifs à chaque cours et réajuste en conséquence son enseignement de la semaine suivante. Ces professeurs conservent cette approche aux étapes ultérieures.

Quelques autres participants rapportent des démarches semblables entreprises après l'étape des débuts. Les observations systématiques portent sur le déroulement du cours, sur les façons dont les étudiants travaillent en classe ou en laboratoire et sur les apprentissages effectivement réalisés à la suite d'une période d'enseignement donnée. Certaines observations servent à planifier de façon plus réaliste au moment de redonner le cours. D'autres s'inscrivent comme le prélude d'expériences à tenter, une recherche d'hypothèses explicatives. « Observer ce que les étudiants comprennent et ne comprennent pas. Pourquoi telle chose marche ou ne marche pas avec eux ? » (7a). Ces démarches débouchent aussi sur une évaluation de la cohérence de sa pratique. « Est-ce que mon plan de cours correspond à ce que je fais vraiment ? » (6a)

Le caractère systématique de ces démarches ressort de la régularité des observations, du fait qu'il y a prise de notes. Les critères d'efficacité et de cohérence témoignent de préoccupations pour les résultats de l'action.

Apprentissage par l'interaction

L'apprentissage par l'interaction renvoie à un ensemble de modalités où l'interaction sociale, plus particulièrement avec les étudiants et avec les collègues, joue un rôle important comme lieu de découverte et de construction des savoirs. L'interaction donne accès aux savoirs des autres et elle permet d'incorporer la contribution d'autrui à la réflexion personnelle.

A) Interactions avec les étudiants

Tous les professeurs mentionnent explicitement l'interaction avec les étudiants comme source d'apprentissages pour eux. La majorité y fait référence dans le récit de chacune des étapes.

L'interaction avec les étudiants est citée comme source d'apprentissages concernant la façon de donner l'enseignement. Ainsi, les professeurs tiennent compte des réactions des étudiants dans le choix des contenus, de l'approche pédagogique, du matériel didactique et des modes d'évaluation. Également, les participants soulignent que c'est en observant, en écoutant et en échangeant avec les étudiants qu'ils ont appris à les connaître et à communiquer avec eux.

Plusieurs participants disent recueillir la *feed-back* des étudiants à l'aide d'un questionnaire. La plupart d'entre eux l'ont fait dès leur première session d'enseignement et ont continué à le faire avec une certaine régularité depuis. Dans plusieurs cas, ces professeurs non seulement recueillent une appréciation générale du cours, mais ils cherchent aussi à vérifier dans quelle mesure certains changements ou des innovations introduites dans le cours ont été appréciés.

Je me fais évaluer par mes étudiants depuis 20 ans et j'ai conservé tous les résultats. À chaque fois que j'introduis un contenu ou une activité nouvelle, j'ajoute une question à ce sujet. Je dis toujours aux étudiants : faites-moi des commentaires pour m'aider. (6b)

Cependant, la plupart des modalités d'apprentissage par l'interaction avec les étudiants impliquent plutôt des interactions informelles. Aussi, il s'agit surtout d'interactions qui ont lieu en classe. Plusieurs attachent également une importance particulière aux consultations individuelles ou aux conversations à l'extérieur de la classe.

Les façons d'apprendre par l'interaction avec les étudiants s'appuient sur l'observation en cours d'interaction et quelquefois sur une observation en recul, comme celle que fait le professeur dans une classe au travail. Le plus souvent, ces observations sont faites spontanément, sans planification particulière. Les exercices et les problèmes faits en classe, les discussions, les travaux de laboratoire, la consultation individuelle ou en petit groupe permettent des observations plus individualisées.

L'apprentissage découle de l'analyse et de la réflexion à partir de ce matériel recueilli par l'observation. Il s'effectue aussi au sein de l'interaction elle-même. L'exemple suivant l'illustre bien. Une enseignante rapporte qu'après quelques années d'expérience, elle est devenue plus stricte dans ses évaluations. Un taux d'échec plus élevé l'a confrontée à une nouvelle réalité lors de la remise des évaluations : la réaction des étudiants découvrant en classe leur échec. Tout à son travail de correction, elle n'avait pas anticipé que les étudiants réagiraient autant et de façon aussi émotive. En classe, elle observe ces réactions en direct. Du coup elle réalise, plus que jamais auparavant, l'impact de ses évaluations sur les étudiants. Une signification importante est passée dans l'interaction ; elle s'est rappelé ses propres réactions à l'évaluation. Ce fut une expérience vécue et non simplement des observations détachées. Dès lors, elle s'est mise à offrir plus systématiquement du soutien aux étudiants confrontés à l'échec.

La consultation individuelle, les échanges plus personnels avec les étudiants passant au bureau du professeur s'avèrent aux yeux de plusieurs participants des interactions particulièrement importantes pour leur apprentissage du métier. Comme l'exprime un professeur,

en écoutant les étudiants, on recueille des confidences sur ce que les étudiants vivent par rapport à d'autres professeurs. Prof un tel, prof un tel, prof un tel. Ça fait prendre conscience que l'étudiant qui est là vit plein d'affaires dans sa relation avec le prof, en dehors de sa relation académique. Il vit plein d'affaires personnellement avec le prof. (16)

B) Interactions avec les collègues

La moitié des participants accordent de l'importance à cette modalité d'apprentissage à toutes les étapes. Parmi les autres, on retrouve deux sous-groupes : ceux qui y accordent de l'importance à certaines étapes et les autres qui, dans l'ensemble, y réfèrent assez peu. Cette modalité joue toutefois un certain rôle chez tous car, même à distance, on peut apprendre des collègues. Par exemple, on peut les observer et consulter les documents qu'ils produisent.

Dans l'apprentissage par l'interaction avec les collègues, on retrouve des modalités qui renvoient à la réalité « apprendre *des* collègues » (on les observe, on les consulte) et d'autres qui renvoient plutôt à « apprendre *avec* les collègues ». En travaillant en équipe avec des collègues, le professeur peut avoir accès aux pratiques de ces derniers, mais aussi à la façon dont ceux-ci les élaborent.

Les exemples qui relèvent de la modalité « apprendre *des* collègues » incluent l'observation. Il ne s'agit toutefois pas d'observation en classe, une expérience qu'aucun des participants ne rapporte avoir vécue. Quelques-uns parmi les moins expérimentés expriment d'ailleurs leur regret à cet égard.

Des participants affirment, cependant, avoir appris en observant leurs collègues dans leurs interactions avec les étudiants à l'extérieur de la classe comme, par exemple, dans le cas où les bureaux partagés facilitent cette observation : « Je n'avais pas assez de mes deux yeux pour les regarder aller. Il y avait des profs vraiment dynamiques là-dedans, des profs qui avaient confiance en eux et qui allaient chercher les étudiants. » (9)

Dans le récit des débuts, les professeurs donnent davantage d'exemples où ils apprennent *des* collègues. Dans les étapes subséquentes, il y a plus d'exemples où ils apprennent *avec* eux. Dans les débuts, les modalités où l'on apprend des collègues incluent la consultation, la recherche de suggestions ou d'avis.

Certains exemples vécus à la période des débuts font état de relations qui se rapprochent du mentorat entre un nouveau professeur et un plus expérimenté. Les participants soulignent toutefois que c'est une relation qui n'est pas à sens unique ; il y a apport de part et d'autre. « On préparait tout ensemble ; on choisissait le contenu, les exercices, les vidéos, etc. On avait beaucoup d'affinités. Toutes les deux, on était portées à vouloir rendre notre enseignement concret, pratique, pour les étudiants. Alors, j'apportais mes idées et ma collègue les a appréciées. » (2a)

Dans les étapes suivantes, les exemples de consultation impliquent souvent des professeurs qui ne sont pas du département et qui possèdent des compétences spécifiques. « J'ai consulté un prof de philo pour organiser un séminaire dans mon cours. Je voulais traiter de questions éthiques. » (6b) Dans les consultations adressées aux membres du département, il s'agit souvent de valider des outils, des idées, des projets pédagogiques, une réflexion. C'est une recherche active de commentaires sur ce qu'on pense, sur ce qu'on fait et sur les outils avec lesquels on le fait, qui peut se transformer en situation d'interconsultation ou de débat.

Un ensemble de situations d'apprentissage rapportées par les participants comporte une part importante d'échanges avec un ou plusieurs collègues. Les sources de savoir incluent alors non seulement les modèles d'action des collègues, mais aussi la confrontation de ces modèles et, bien souvent, les théories qui sous-tendent les différents modèles dont les échanges favorisent la mise au jour et l'explicitation. Le professeur est partie prenante de l'interaction et pris à partie dans certains débats ; sa pratique et les présupposés de celle-ci autant que ceux des collègues constituent l'information qui peut être traitée dans ce type d'apprentissage.

Apprentissage formel

À partir des récits des professeurs, cette recherche apporte un éclairage qui met l'accent sur les modalités d'apprentissage

informelles. Les propos spontanés des participants ont toutefois fait voir l'importance de modalités d'apprentissage formel. Différents moyens sont utilisés par les professeurs : formation créditée ou non créditée ; recherche documentaire, lectures, travaux d'écriture, exercices pratiques réalisés dans le cadre d'apprentissages autodidactes ; travaux de recherche effectués dans un cadre formel.

Tous les professeurs ont recours aux modalités d'apprentissage formel pour développer leur expertise disciplinaire. À cette fin, quelques professeurs combinent les formations, créditées ou non, aux apprentissages autodidactes. Lorsqu'un professeur cherche à acquérir des connaissances pratiques, il le fera par le biais de formations non créditées (par exemple, des stages en entreprise) ou par le biais de travaux pratiques personnels.

Les apprentissages reliés à la discipline, et particulièrement ceux visant la mise à jour, se poursuivent souvent en autodidacte, à partir de lectures. Outre les lectures, ces activités d'apprentissage incluent la prise de notes et l'écriture, les expériences en laboratoire pour vérifier sa compréhension de la matière, le développement de savoir-faire pour utiliser divers matériels ou logiciels. Elles incluent aussi la recherche des « bons » documents, la planification de son travail et la démarche éventuelle de validation de ses apprentissages. Au cours de ces apprentissages, les préoccupations disciplinaires et didactiques sont liées.

En ce qui concerne la pédagogie, on observe des différences importantes entre les professeurs quant à leur recours à des modalités formelles d'apprentissage. Quelques-uns ont complété des formations universitaires en pédagogie, ce qui ne les empêche nullement de mentionner avoir tiré parti des apprentissages par la pratique. Les formations théoriques sont appréciées pour les idées à expérimenter qu'on peut en dégager et pour le cadre de référence qu'elles peuvent fournir pour expliquer les observations faites en classe. Dans certains cas, les formations pédagogiques sont appréciées essentiellement en ce qu'elles sont des occasions d'apprentissage par l'interaction avec des collègues. Dans le meilleur des cas, une formation pédagogique aura offert des éléments théoriques et une stimulation à expérimenter en même temps qu'un lieu d'échanges sur ces expérimentations et aussi d'échanges libres.

CONCLUSION

Les résultats que l'on vient de présenter éclairent les modalités de l'apprentissage sur le terrain de la profession d'enseignant au collégial. Cet apprentissage emprunte surtout des modalités informelles. Dans les deux groupes de modalités informelles, il s'agit d'apprentissage par l'expérience, c'est-à-dire un apprentissage où l'action (ou l'interaction) se combine à la réflexion pour produire un savoir. Les connaissances

théoriques peuvent toutefois intervenir, et interviennent, elles peuvent faciliter et enrichir le processus, mais leur maîtrise n'est pas un but de ces apprentissages.

Dans l'apprentissage par l'action, la réflexion porte sur les résultats de l'action. La question posée est : dans quelle mesure ces résultats valident-ils la stratégie utilisée et la compréhension qui présidait au choix de celle-ci ? Dans l'apprentissage par l'interaction avec les autres, le *feed-back* d'autrui est une source de validation, de même, éventuellement, que leurs propres réflexions sur les actions et les expériences vécues qui en ont découlé. Compte tenu que l'enseignement est un travail interactif, dans l'ensemble, l'action des professeurs se situe toujours dans un contexte d'interaction immédiate ou symbolique avec les étudiants. Leurs réactions tacites ou explicites figurent de façon importante parmi les résultats de l'action.

Tant dans les modalités d'apprentissage par la pratique que dans celles qui font appel directement à l'interaction, la réflexion est importante. Les résultats de la recherche illustrent la façon dont les professeurs apprennent *dans et de leur pratique*, à la manière des « praticiens réflexifs³ ». Les mesures d'insertion et de formation visant l'apprentissage initial de l'enseignement et le développement professionnel continu des enseignants du collégial pourront s'enrichir en s'appuyant sur ces résultats pour adapter au collégial une approche de soutien au développement de la pratique réflexive. ❏

mlauzon@cmaisonneuve.qc.ca

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).

3. Cette expression renvoie à une approche du développement professionnel qui s'inspire des travaux de D. A. Schön. Elle apparaît dans le titre de son premier ouvrage sur le sujet, *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*, paru en 1983.