

**Le perfectionnement des professeurs de  
l'enseignement professionnel des cégeps**



**E37C54  
L37  
1986  
QCSE**



## Présentation

Le rapport de recherche sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps découle d'un mandat élaboré en août 1984 par la Commission de l'enseignement professionnel. La responsabilité de la recherche était confiée en novembre 1984 à Marcel LaRue, enseignant au cégep de Lévis-Lauzon et engagé pendant huit mois à la permanence de la Commission, par le biais d'un prêt de service. Nous tenons à souligner la collaboration du collège et du département de provenance de Monsieur LaRue. Ils ont contribué au bon déroulement du projet en facilitant le dégagement du chercheur et en lui fournissant des informations et des conditions de validation touchant certaines parties de l'étude.

Le mandat confié à Monsieur LaRue définissait ainsi les principaux objectifs du travail à entreprendre:

- effectuer un relevé des principaux besoins de perfectionnement identifiés par les enseignants du secteur professionnel collégial;
- identifier les problèmes rencontrés par les enseignants et les administrateurs en matière de perfectionnement de ce groupe d'enseignants du collégial;
- proposer des solutions applicables à court et à moyen termes.

A partir de ce mandat, le chercheur a préparé un devis détaillé prévoyant différentes étapes d'analyse et de consultation avant l'élaboration des recommandations à adresser à la Commission. Il s'agissait d'une synthèse de la littérature touchant le perfectionnement, d'une enquête auprès d'un échantillon de d'enseignants et d'une cueillette d'informations ou de consultations auprès d'autres groupes et organismes (les Directeurs des services pédagogiques, les fédérations syndicales, les coordonnateurs provinciaux, les comités de perfectionnement, les responsables de développement pédagogique dans les collèges, les

universités québécoises, le ministère de l'Education du Québec (à cette date) et les ministères d'Education d'autres provinces).

En un premier temps, l'étude du devis détaillé a amené la Commission à apporter certaines précisions aux paramètres de l'étude.

Il a été convenu que l'enquête porterait uniquement sur les professeurs des collèges publics. La comparaison entre les collèges publics et privés n'était pas jugée utile, étant donné la nature des conditions de perfectionnement prévues dans les conventions collectives des cégeps. De plus, la situation des enseignants oeuvrant à l'éducation des adultes différerait tellement de celle des enseignants des programmes réguliers, que la Commission préférerait en faire un éventuel dossier à part, une fois qu'elle aurait en mains les résultats de l'actuelle étude.

Les limites de ses propres ressources ainsi qu'une analyse des objectifs des travaux menés concurremment à la Fédération des cégeps sur le dossier du perfectionnement ont également amené la Commission à réduire le nombre de groupes et d'organismes à consulter et à identifier cinq éléments devant faire partie de l'étude à effectuer pour son compte:

1. une synthèse bibliographique;
2. une enquête statistique auprès des enseignants du secteur professionnel;
3. une enquête à questions ouvertes auprès des coordonnateurs provinciaux de programmes professionnels;
4. une cueillette d'informations auprès des ministères d'Education des autres provinces;
5. les recommandations du chercheur.

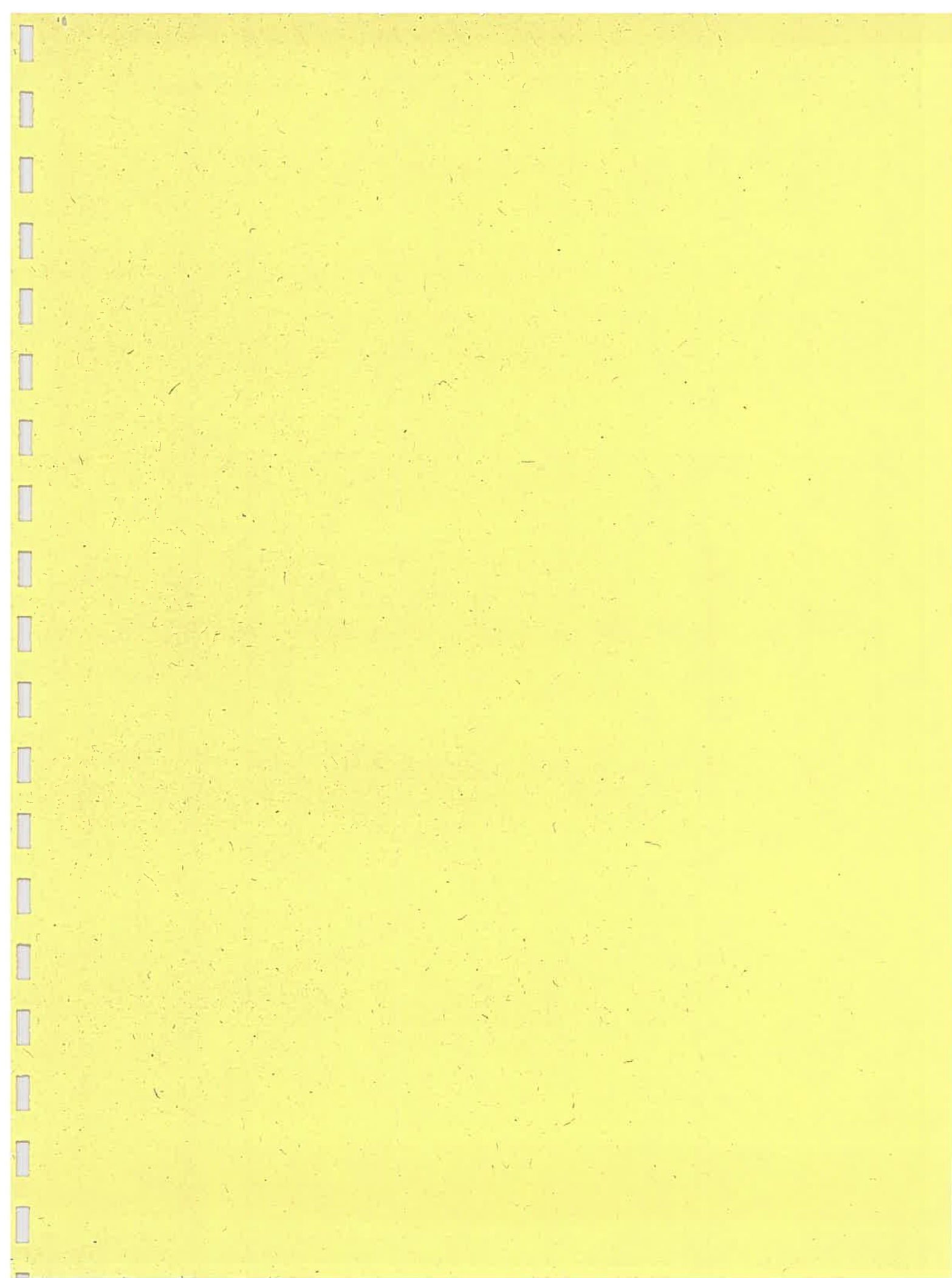
A cause du temps limité dont disposait le chercheur, les analyses et la rédaction touchant les parties trois et quatre de l'étude ont été effectuées par Margaret Whyte, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement professionnel.

L'ensemble des cinq parties du texte constitue le rapport actuel, tel qu'il a été présenté à la Commission et au Conseil des collèges.

La Commission invite le lecteur à tirer le maximum de profit de cette étude, qui comprend à la fois des informations et des éléments de réflexion. Elle souhaite ainsi contribuer à un des grands débats touchant l'enseignement collégial et, en contrepartie, recueillir des commentaires et éclaircissements lui permettant de vérifier la justesse de ce portrait et la valeur des orientations qu'on lui propose.

Margaret Whyte  
Coordonnatrice  
Commission de l'enseignement  
professionnel







DOC-0 9044

# 1006452

E37C54

L 37

1986

QCSE

**Le perfectionnement des professeurs  
de l'enseignement professionnel  
des cégeps**

**Etude réalisée pour le compte de la Commission  
de l'enseignement professionnel du  
Conseil des collèges**

- ☒ **Enquête**
- ☐ **Réponses des responsables des comités pédagogiques**
- ☐ **Bilan des politiques des autres provinces**
- ☐ **Synthèse de la littérature**
- ☐ **Recommandations**

Marcel LaRue

1er trimestre 1986

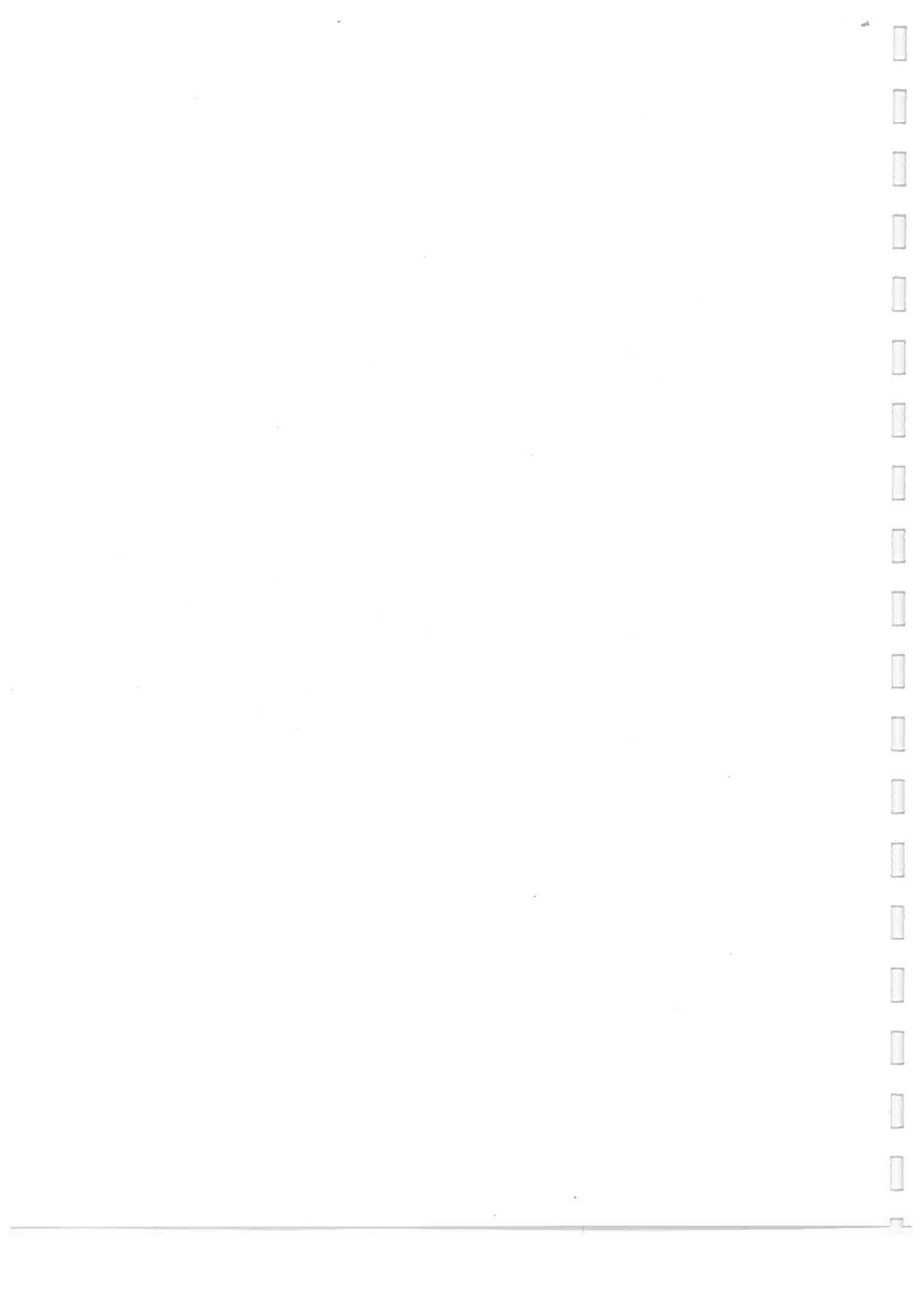


## Table des matières

|                                                                                                   | <u>Page</u> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 1.0 Nature de l'enquête.....                                                                      | 1           |
| 1.1 Présentation de l'enquête.....                                                                | 1           |
| 1.2 Objectifs du questionnaire.....                                                               | 1           |
| 1.3 Le cadre du questionnaire.....                                                                | 1           |
| 1.4 Pré-expérimentation.....                                                                      | 1           |
| 1.5 La population rejointe.....                                                                   | 2           |
| 1.6 Envoi des questionnaires.....                                                                 | 3           |
| 1.7 Taux de réponse.....                                                                          | 3           |
| 1.8 Le traitement statistique.....                                                                | 4           |
| 1.9 L'interprétation des résultats.....                                                           | 5           |
| 1.10 Remarque terminologique.....                                                                 | 5           |
| 2.0 Caractéristiques des répondant(e)s.....                                                       | 6           |
| <b>Informations générales</b> .....                                                               | 6           |
| 2.1 Age.....                                                                                      | 6           |
| 2.2 Sexe.....                                                                                     | 6           |
| 2.3 Collège des répondant(e)s.....                                                                | 7           |
| 2.4 Statut d'emploi.....                                                                          | 8           |
| 2.4.1 permanence.....                                                                             | 8           |
| 2.4.2 mise en disponibilité.....                                                                  | 9           |
| 2.4.3 travail à temps plein ou à<br>temps partiel.....                                            | 9           |
| 2.5 Discipline d'enseignement.....                                                                | 10          |
| <b>Scolarité et expérience</b> .....                                                              | 12          |
| 2.6 Préparation initiale dans la discipline.....                                                  | 12          |
| 2.7 Préparation initiale en pédagogie.....                                                        | 13          |
| 2.8 Acquisition supplémentaire de scolarité<br>et obtention d'un diplôme.....                     | 15          |
| 2.9 Niveau reconnu pour fins de traitement.....                                                   | 18          |
| 2.9.1 Niveau de scolarité.....                                                                    | 18          |
| 2.9.2 Niveau d'expérience.....                                                                    | 20          |
| 2.10 Années d'études réalisées.....                                                               | 22          |
| 2.11 Années d'enseignement et d'expérience.....                                                   | 25          |
| 2.11.1 Années d'enseignement au collégial..                                                       | 25          |
| 2.11.2 Années d'expérience dans la<br>discipline où les professeurs<br>oeuvrent présentement..... | 27          |
| 2.12 Nombre de cours enseignés.....                                                               | 29          |
| 2.13 Les points saillants sur les caractéristiques<br>des répondant(e)s.....                      | 30          |

|                                                                                                                                                                      |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 3.0 Les activités de perfectionnement.....                                                                                                                           | 36     |
| 3.1 Année où on a consacré le plus de temps au perfectionnement.....                                                                                                 | 36     |
| 3.2 Année où on a consacré le moins de temps au perfectionnement.....                                                                                                | 37     |
| 3.3 Temps consacré à différentes activités de perfectionnement.....                                                                                                  | 40     |
| 3.4 Les trois dernières activités de perfectionnement réalisées.....                                                                                                 | 40     |
| 3.4.1 Nature.....                                                                                                                                                    | 40     |
| 3.4.2 Date du perfectionnement.....                                                                                                                                  | 41     |
| Année.....                                                                                                                                                           | 41     |
| 3.4.3 Durée des 3 dernières activités de perfectionnement.....                                                                                                       | 43     |
| 3.4.4 Organisme responsable du perfectionnement.....                                                                                                                 | 43     |
| 3.5 Période de perfectionnement.....                                                                                                                                 | 45     |
| 3.6 Frais personnels encourus pour le perfectionnement.....                                                                                                          | 46     |
| 3.7 Par qui devraient être assumés les frais.....                                                                                                                    | 46     |
| 3.8 Les point saillants sur les activités de perfectionnement.....                                                                                                   | 47     |
| <br>4.0 La préparation initiale et la formation acquise en cours d'emploi.....                                                                                       | <br>51 |
| 4.1 Importance relative de la préparation initiale et de la formation acquise dans la discipline et en pédagogie.....                                                | 51     |
| 4.2 Evaluation de l'adéquation de la préparation initiale dans la discipline et en pédagogie en regard des tâches à réaliser au moment de commencer à enseigner..... | 52     |
| 4.3 Evaluation de l'adéquation de la formation initiale en regard des tâches à réaliser maintenant.....                                                              | 54     |
| 4.4 Les points saillants touchant la préparation initiale et la préparation acquise dans la discipline et en pédagogie.....                                          | 55     |

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.0 Satisfaction des professeurs en regard des activités de perfectionnement.....                             | 58  |
| 5.1 Dans la discipline.....                                                                                   | 58  |
| 5.2 En pédagogie.....                                                                                         | 59  |
| 5.3 Les points saillants.....                                                                                 | 60  |
| 6.0 Comparaison avec les collègues de la même discipline évoluant à l'extérieur de l'enseignement.....        | 62  |
| 6.1 Exigences comparatives en ce qui a trait au perfectionnement.....                                         | 62  |
| 6.2 Fréquence des échanges.....                                                                               | 63  |
| 6.3 Les points saillants.....                                                                                 | 64  |
| 7.0 Conditions de travail des enseignant(e)s.....                                                             | 66  |
| Les points saillants.....                                                                                     | 75  |
| 8.0 Difficultés ayant empêché les professeurs de participer à des activités de perfectionnement désirées..... | 76  |
| Les points saillants.....                                                                                     | 82  |
| 9.0 Connaissance des ressources disponibles de perfectionnement.....                                          | 83  |
| Les points saillants.....                                                                                     | 86  |
| 10.0 Politiques touchant le perfectionnement.....                                                             | 87  |
| 10.1 Salaire, scolarité, expérience.....                                                                      | 87  |
| 10.2 Reconnaissance du perfectionnement.....                                                                  | 89  |
| 10.3 Organisation du perfectionnement.....                                                                    | 90  |
| 10.4 Importance relative de 6 hypothèses de perfectionnement.....                                             | 93  |
| 10.5 Remplacement d'un professeur en stage.....                                                               | 94  |
| 10.6 Importance relative des différents besoins touchant le perfectionnement.....                             | 95  |
| 10.7 Objet du perfectionnement.....                                                                           | 96  |
| 10.8 Les points saillants.....                                                                                | 96  |
| 11.0 Bilan global.....                                                                                        | 101 |



## **1.0 Nature de l'enquête**

### **1.1 Présentation de l'enquête**

Cette enquête est une des constituantes d'une recherche plus large portant sur l'ensemble du perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel. Cette recherche, lancée par la Commission de l'enseignement professionnel fut réalisée entre les mois de novembre 1984 et octobre 1985.

### **1.2 Objectifs du questionnaire**

**Général:** Identifier comment les professeurs perçoivent les différentes facettes de la problématique du perfectionnement.

**Spécifiques:** 1-Identifier les besoins des professeurs en regard de leur tâche d'enseignement.

2-Cerner les besoins spécifiques de l'enseignement professionnel en ce qui a trait au perfectionnement.

3-Analyser les problèmes rencontrés par les professeurs dans leurs activités de perfectionnement.

4-Identifier l'opinion des professeurs en regard des politiques actuelles de perfectionnement.

5-Procéder à des recommandations en ce qui touche à l'organisation et à la planification des activités de perfectionnement.

### **1.3 Le cadre du questionnaire**

Le cadre détaillé du questionnaire apparaît à l'annexe 1. Disons simplement que 5 grandes lignes nous ont servi à le constituer:

1-les caractéristiques des professeurs;

2-les qualifications perçues en regard des tâches à accomplir;

3-les activités de perfectionnement réalisées;

4-les orientations souhaitées en regard du perfectionnement;

5-l'organisation du perfectionnement.

### **1.4 Pré-expérimentation**

Le questionnaire fut pré-expérimenté auprès de 12 personnes occupant des postes de professeurs, directeur des services pédagogiques, professionnels, chercheurs.

## **1.5 La population rejointe**

La population totale des professeurs du collégial de l'enseignement professionnel étant évaluée à près de 4000 personnes, nous ne pouvions nous permettre de procéder à l'envoi de questionnaires à tous les professeurs. Aussi avons nous dû procéder par voie d'échantillonnage. Pour obtenir un échantillon représentatif de l'ensemble des professeurs du collégial de l'enseignement professionnel, nous avons procédé de la façon suivante.

1- Obtention de la permission de la Commission d'accès à l'information de consulter le fichier nominatif des professeurs du réseau collégial.

2- Obtention de la part du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Science et Technologie("Ressources informationnelles") du fichier désiré. Cependant la seule liste disponible portait sur les professeurs oeuvrant au collégial au cours de l'année 1983-1984. Il va sans dire qu'un tel fichier comportait certaines erreurs par rapport à la liste des professeurs oeuvrant réellement au cours de l'année 1984-1985. Le fichier ainsi obtenu comprenait 4001 noms, regroupant des professeurs rattachés à l'enseignement professionnel. Il faut remarquer que la classification dans le fichier se fait selon la proportion de la tâche exercée par le professeur. Ainsi, par exemple, un professeur de biologie, oeuvrant à plus de 50% en chimie, est classé par le fichier en chimie. Nous avons également restreint l'étude aux professeurs des collèges publics, en raison du fait que nous identifions la situation du perfectionnement différente dans les collèges privés.

3- Dans l'établissement des variables pouvant modifier les réponses, nous avons retenu:

- la discipline d'enseignement: nous croyons que des différences importantes peuvent jouer d'une discipline à l'autre;
- la taille du département: nous supposons que les conditions de perfectionnement ne sont pas les mêmes pour les petits et les gros départements;
- le site géographique des collèges: la proximité ou l'éloignement des sites de perfectionnement peuvent avoir une incidence sur les activités de perfectionnement.

Nous avons donc procédé comme suit dans l'identification de l'échantillon:

3.1 Les disciplines ont été regroupées en catégories, selon la classification utilisée par la DGEC: a) techniques biologiques, b) techniques physiques, c) techniques humaines, d) techniques de l'administration, e) arts et lettres.

3.2 Toutes les disciplines de l'enseignement professionnel ont été placées par ordre de nombre de professeurs qui y sont rattachés. Cette liste apparaît à l'annexe 2.

3.3 Nous avons retenu la discipline occupant le rang supérieur et le rang médian.

3.4 Nous avons classé les collèges en deux catégories: les collèges des régions métropolitaines de Québec et de Montréal, et les autres situés à l'extérieur des deux régions métropolitaines. Cette classification apparaît à l'annexe 3.

3.5 Le croisement de ces variables a donné 40 sous-groupes, dont la liste apparaît à l'annexe 4. Le nombre de professeurs faisant ainsi partie de notre échantillon s'est élevé à 457 professeurs, soit 11.7 % de la population globale.

## **1.6 Envoi des questionnaires**

Nous avons mis à la poste les 457 questionnaires le 12 avril 1985. L'envoi comprenait une lettre explicative (annexe 5), le questionnaire (annexe 6) et une enveloppe de retour pré-adressée mais non-timbrée. Une première lettre de rappel fut envoyée le 26 avril et une seconde le 10 mai (annexe 7).

Nous avons adressé une lettre aux 40 responsables de la coordination des départements sélectionnés afin de vérifier et corriger la liste de base ayant servi à l'envoi des questionnaires (annexe 8). 31 d'entre eux (elles) nous ont retourné la liste modifiée (s'il y avait lieu) des professeurs de leur département. Pour ces 31 départements, le nombre de professeurs que nous avions représentaient 80% de la population réelle.

Nous avons également fait traduire le questionnaire afin de l'adresser à 57 professeurs oeuvrant au niveau des collèges anglophones. La lettre accompagnant le questionnaire, le questionnaire lui-même ainsi que les deux lettres de rappel sont inclus dans l'annexe 9.

## **1.7 Taux de réponse**

Au moment de l'envoi des questionnaires au traitement informatique, 209 professeurs nous avaient retourné leur copie, soit un taux de réponse de 45.7%. Si on y ajoute les questionnaires arrivés plus tard que la date limite (14) et si on abaisse le nombre de la population de base en supprimant les noms de ceux(celles) qui ne font plus partie des effectifs des départements (changement de collège, décès, abandon de l'enseignement...) (32) nous obtenons un taux de réponse de 52.2 %. Nous

considérons ce taux de réponse comme élevé et très satisfaisant , tenant compte que le questionnaire fut envoyé dans une période coïncidant avec le surplus de travail caractéristique de la fin de la session. Certains professeurs nous ont fait le reproche de ne pas avoir timbré l'enveloppe de retour, ce qui aurait pu augmenter le taux de répondant(e)s.

### **1.8 Le traitement statistique**

Pour toutes les questions nous avons obtenu les distributions de fréquences en valeurs de base et en pourcentage. Une distribution de fréquence permet de savoir, par exemple, qu'à un choix de réponses tant de personnes ont répondu "A", tant "B", tant "C". De là on en tire également les pourcentages(%).

Nous avons également cherché à établir le plus de liens possibles entre les différentes réponses. C'est ainsi que nous avons "croisé" les réponses obtenues à une question avec toutes celles qui nous apparaissaient intéressantes ou susceptibles de contenir des informations pertinentes. Un tel "croisement" entre les réponses permet de voir, par exemple, s'il y a un lien entre certaines caractéristiques(sexe, âge, scolarité) et certaines réponses; si ce sont les mêmes personnes qui répondent positivement à deux questions différentes, etc...

Une telle façon de faire coûte du temps et du texte! Cependant nous croyons que la quantité d'informations obtenues ne pourra qu'être utiles à la Commission. Pour faciliter la consultation du rapport nous avons présenté ces informations en cascade. Ainsi par exemple, en mettant en relation les questions 27, 28 et 29, c'est en analysant la question 28 que nous présentons les liens potentiels avec la question 27; c'est en analysant la question 29 que nous présentons les liens potentiels avec les questions 27 et 28, etc...C'est ainsi que l'analyse de chaque question a habituellement l'allure suivante:

#### **Exemple: Professeurs mis en disponibilité**

**Statistiques générales touchant cette variable**

**(âge)**

liens entre la variable âge et la variable principale (le fait d'être mis en disponibilité)

**(sexe)**

liens entre la variable sexe et la variable principale (le fait d'être mis en disponibilité)

....

Seules les variables ayant un lien avec la variable principale sont énumérées. Cependant, dans certains cas nous avons cru utile de noter l'absence de liens entre les différentes variables.

### **1.9 L'interprétation des résultats**

Certaines recherches ont démontré que la population des répondant(e)s était parfois différente de la population des non-répondant(e)s. Par contre, nous pouvons quand même affirmer que les répondant(e)s à notre questionnaire constituent un échantillon représentatif de la population impliquée, puisqu'à partir des variables retenues, nous avons procédé au hasard pour la constitution de l'échantillon.

Lorsque nous utilisons le mot "significatif" dans le texte, en parlant de lien ou de relation entre deux variables ou deux réponses, il signifie la majorité du temps qu'un test statistique a permis de vérifier ce lien.

D'autre part, lorsque les répondant(e)s omettaient leur choix à une réponse, nous avons fait le traitement statistique sur le nombre réel de réponses obtenues. L'annexe 10 présente la méthodologie utilisée pour l'interprétation de certaines réponses que nous n'avions pas prévues dans la confection du questionnaire.

Nous avons voulu également présenter les résultats selon une approche simplifiée facilitant la lecture et la consultation. C'est ainsi qu'un certain nombre de tableaux ne comportent pas les pourcentages de réponses pour tous les choix qui étaient offerts. Nous avons plutôt regroupé certaines réponses: par exemple, lorsque les réponses possibles étaient "grandement en accord", "en accord", "en désaccord", "grandement en désaccord", nous avons davantage classé les répondant(e)s en deux catégories: "en accord", "en désaccord".

Nous avons également présenté les résultats (pourcentages) la plupart du temps avec des valeurs entières, en raison du fait que l'ajout des décimales ne sert qu'à alourdir le texte. Les décimales sont incluses lorsque nous croyons qu'elles peuvent avoir une certaine connotation sur l'interprétation des résultats.

### **1.10 Remarque terminologique**

Dans le rapport, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte. Cependant, nous avons utilisé la double formulation ("enseignant(e)s", "ils-elles") à toutes les fois où cela était possible.

## **2.0 Caractéristiques des répondant(e)s**

Ce chapitre traite des caractéristiques générales des répondants. Les variables traitées sont de deux types:

### **Informations générales:**

- 2.1 Age
- 2.2 Sexe
- 2.3 Collège des répondant(e)s
- 2.4 Statut d'emploi
  - 2.4.1 permanence
  - 2.4.2 mise en disponibilité
  - 2.4.3 travail à temps plein ou à temps partiel
- 2.5 Discipline d'enseignement

### **Scolarité et expérience**

- 2.6 Préparation initiale dans la discipline
- 2.7 Préparation initiale en pédagogie
- 2.8 Acquisition supplémentaire de scolarité et de diplôme
- 2.9 Niveau reconnu pour fins de traitement
  - 2.9.1 Niveau de scolarité
  - 2.9.2 Niveau d'expérience
- 2.10 Années d'études réalisées
- 2.11 Années d'enseignement et d'expérience
  - 2.11.1 Années d'enseignement au collégial
  - 2.11.2 Années d'expérience dans la discipline où les professeurs oeuvrent présentement
- 2.12 Nombre de cours enseignés
- 2.13 Les points saillants sur les caractéristiques des répondant(e)s

## **Informations générales**

### **2.1 Age**

L'âge moyen des répondant(e)s se situe à 40.2 ans (écart-type de 7.7). L'âge moyen des hommes est de 40.9 ans et celles des femmes de 39.3. On peut noter que 72% des professeurs ont entre 32 et 45 ans.

### **2.2 Sexe**

Les valeurs obtenues pour le sexe des répondant(e)s est très près des valeurs de l'échantillon de base que nous possédions selon le fichier gouvernemental.

|               | <u>Hommes</u> | <u>Femmes</u> |
|---------------|---------------|---------------|
| Echantillon   | 53.8%         | 46.2%         |
| Répondant(e)s | 54.8%         | 45.2%         |

Comme on peut le constater la population des répondant(e)s, en ce qui a trait au sexe, est semblable à celle de l'échantillon.

### **2.3 Collège des répondant(e)s**

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les collèges furent regroupés en deux catégories: les collèges situés dans les régions immédiates de Québec et de Montréal, et ceux situés à l'extérieur. Nous partions de l'hypothèse que ces professeurs peuvent obtenir de meilleures facilités de perfectionnement que ceux demeurant à l'extérieur de Québec ou Montréal. Les collèges furent ainsi regroupés selon les deux catégories suivantes:

#### **Collèges situés dans les régions de Québec et Montréal**

AHUNTSIC  
BOIS-DE-BOULOGNE  
DAWSON  
F.X.GARNEAU  
JOHN ABBOTT  
LEVIS-LAUZON  
LIMOILLOU  
MAISONNEUVE  
ROSEMONT  
SAINTE-FOY  
VANIER  
VIEUX-MONTREAL

Total: 12 collèges pour  
282 répondant(e)s (61.7%)

#### **Collèges situés à l'extérieur des régions de Québec et Montréal**

AMIANTE  
CHICOUTIMI  
DRUMMONDVILLE  
GASPE  
JOLIETTE  
JONQUIERE  
LIONEL-GROULX  
OUTAOUAIS  
RIMOUSKI  
RIVIERE-DU-LOUP  
SAINT-JEROME  
SHAWINIGAN  
SHERBROOKE  
TROIS-RIVIERES

Total: 14 collèges pour  
175 répondant(e)s (38.3%)

Le taux de réponses obtenu par collège s'est échelonné entre 24.2% et 100%. Les collèges classés dans les régions de Québec et Montréal ont répondu à un taux de 44.7%, alors que les autres répondaient à un niveau de 47.7%.

(âge)

La moyenne d'âge par collège varie de 32.3 ans à 58 ans. Les professeurs habitant les collèges de Québec et Montréal ont une moyenne d'âge de 41 ans et les autres de 38.9 ans.

(sexe)

Dans 15 collèges, le nombre de répondants masculins est plus élevé que les répondantes féminines. C'est l'inverse dans 8 collèges. Trois collèges possèdent un nombre de répondants égal pour les hommes et les femmes. La population des répondant(e)s en comparaison de la population de l'échantillon est la suivante:

|               | <u>Québec-Montréal</u> | <u>Autres</u> |
|---------------|------------------------|---------------|
| Echantillon   | 61.7%                  | 38.3%         |
| Répondant(e)s | 44.7%                  | 47.7%         |

## **2.4 Statut d'emploi**

### **2.4.1 Permanence**

Parmi les répondant(e)s, 96% ont un statut de permanent, et 4% sont considérés comme non-permanents.

(âge)

Comme on pouvait le prévoir, la moyenne d'âge des professeurs permanents est plus élevée (40.6 ans), que celles des non-permanents (34 ans).

(sexe)

Sur les 9 personnes non-permanentes, 5 sont des hommes, 4 des femmes. Cette différence n'est cependant pas significative ("statistiquement parlant"). Il n'y a donc pas de différence entre les hommes et les femmes en regard de la permanence ou de la non-permanence.

(appartenance à un collège)

Il n'y a pas de différence significative entre l'appartenance à une des deux catégories de collège et le statut d'emploi au niveau de la permanence.

## **2.4.2 Mise en disponibilité**

Parmi les répondant(e)s, 9 professeurs (4%) sont mis en disponibilité.

### **(âge)**

Leur moyenne d'âge est de 37 ans, comparativement à 40.3 ans pour les professeurs qui ne sont pas mis en disponibilité.

### **(sexe)**

Parmi les professeurs mis en disponibilité, 3 sont des hommes et 6 des femmes. Il n'y a pas de différence statistique significative entre les hommes et les femmes et le fait d'être mis en disponibilité.

### **(appartenance à un collège)**

Il n'y a pas de différence significative entre l'appartenance à une des deux catégories de collège et le statut d'emploi au niveau de la mise en disponibilité.

### **(programme)**

Les neuf professeurs mis en disponibilité relèvent de 4 programmes:

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| 141(inhalothérapie-anesthésie): | 2 |
| 180(techniques infirmières):    | 3 |
| 351(éducation spécialisée):     | 3 |
| 412(secrétariat):               | 1 |

## **2.4.3 Travail à temps plein ou à temps partiel**

10 professeurs (5%) indiquent qu'ils travaillent à temps partiel. Les raisons qu'ils invoquent pour une telle situation sont:

- tâche offerte par le collège: 3
- congé d'études: 2
- congé de maternité: 2
- contacts avec le milieu du travail: 2
- remise en question de son rôle de professeur: 1.

### **(âge)**

Les enseignant(e)s travaillant à temps partiel (10) ont une moyenne d'âge de 35.8 ans, comparativement à 40.4 pour ceux qui travaillent à temps complet.

**(sexe)**

Parmi les professeurs travaillant à temps partiel, 3 sont des hommes et 7 des femmes. Il n'y a cependant pas de différence statistique significative entre les deux groupes en ce qui a trait au travail à temps plein ou à temps partiel.

**(appartenance à un collège)**

Il n'y a pas de différence significative entre l'appartenance à une des deux catégories de collège et le statut d'emploi au niveau du travail à temps partiel ou à temps complet.

**(programme)**

Ces professeurs se répartissent presque également entre les 10 programmes. En effet, chaque programme possède un répondant travaillant à temps partiel, sauf les programmes 247(systèmes ordinés) et 410(techniques administratives), qui n'en ont pas, et le programme 412(secrétariat) qui en possède 3.

**(formation initiale dans la discipline)**

Les 10 professeurs travaillant à temps partiel donnent la même réponse en ce qui a trait à leur formation initiale dans la discipline: "formation spécifique et expérience de travail dans cette discipline".

**(diplôme dans la discipline)**

5 professeurs travaillant à temps partiel possèdent un diplôme professionnel d'une école technique ou d'un cégep, et 5 détiennent un baccalauréat dans leur discipline. Seulement deux de ces professeurs ont augmenté leur niveau de scolarité et ont obtenu un diplôme supplémentaire depuis la fin de leur formation initiale; deux autres sont cependant en congé de perfectionnement.

**(permanence)**

On peut remarquer une différence significative entre la "permanence" et le fait de travailler à temps partiel ou complet. En effet sur les 8 professeurs non-permanents, 3 travaillent à temps partiel(38%), alors que seulement 7 permanents sur 150 (5%) travaillent dans les mêmes conditions.

## **2.5 Discipline d'enseignement**

La distribution des échantillons est déjà présentée à l'annexe 3. Le nombre de répondant(e)s par programme est présenté au tableau qui suit.

| <u>Programme</u>                | <u>Réponses</u> | <u>Envois</u> | <u>Pourcentage</u> |
|---------------------------------|-----------------|---------------|--------------------|
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 12              | 26            | 46%                |
| 180(techniques infirmières)     | 47              | 108           | 43%                |
| 243(électrotechnique)           | 29              | 69            | 42%                |
| 247(systèmes ordinés)           | 3               | 8             | 38%                |
| 351(éducation spécialisée)      | 26              | 51            | 51%                |
| 393(documentation)              | 15              | 23            | 65%                |
| 410(techniques administratives) | 27              | 56            | 48%                |
| 412(secrétariat)                | 19              | 26            | 73%                |
| 511(arts plastiques)            | 6               | 14            | 43%                |
| 570(arts appliqués)             | 23              | 76            | 30%                |

La distribution des hommes et des femmes selon les programmes est la suivante:

|                                 | <u>Hommes</u> | <u>Femmes</u> |
|---------------------------------|---------------|---------------|
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 7             | 5             |
| 180(techniques infirmières)     | 3             | 44            |
| 243(électrotechnique)           | 29            | 0             |
| 247(systèmes ordinés)           | 3             | 0             |
| 351(éducation spécialisée)      | 16            | 10            |
| 393(documentation)              | 8             | 7             |
| 410(techniques administratives) | 21            | 6             |
| 412(secrétariat)                | 0             | 19            |
| 511(arts plastiques)            | 4             | 2             |
| 570(arts appliqués)             | 22            | 1             |
| Total                           | 113           | 94            |

(2 répondant(e)s n'ont pas identifié leur programme ou leur sexe)

(âge)

L'âge moyen des répondant(e)s par programme est le suivant:

|                                 | <u>Age moyen</u> |
|---------------------------------|------------------|
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 34.2             |
| 180(techniques infirmières)     | 41.0             |
| 243(électrotechnique)           | 40.8             |
| 247(systèmes ordinés)           | 37.7             |
| 351(éducation spécialisée)      | 38.3             |
| 393(documentation)              | 40.4             |
| 410(techniques administratives) | 35.4             |
| 412(secrétariat)                | 38.6             |
| 511(arts plastiques)            | 45.8             |
| 570(arts appliqués)             | 47.0             |

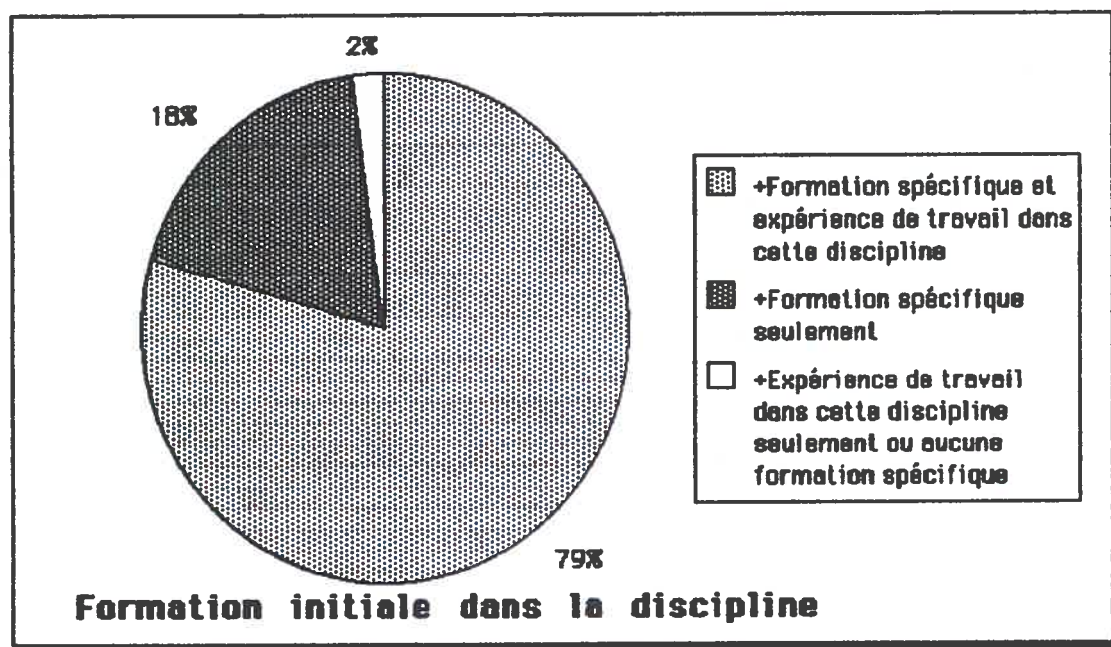
Nous n'avons pas trouvé de lien entre l'appartenance à un programme et le statut de "permanence".

## Scolarité et expérience

Dans cette partie du questionnaire, nous désirions connaître quel type de formation possédait le professeur au moment où il avait commencé à enseigner au niveau collégial, en regard de sa discipline et de sa pédagogie. Nous cherchions également à connaître quelle a été l'acquisition de scolarité ou d'expérience depuis ce moment.

### 2.6 Préparation initiale dans la discipline

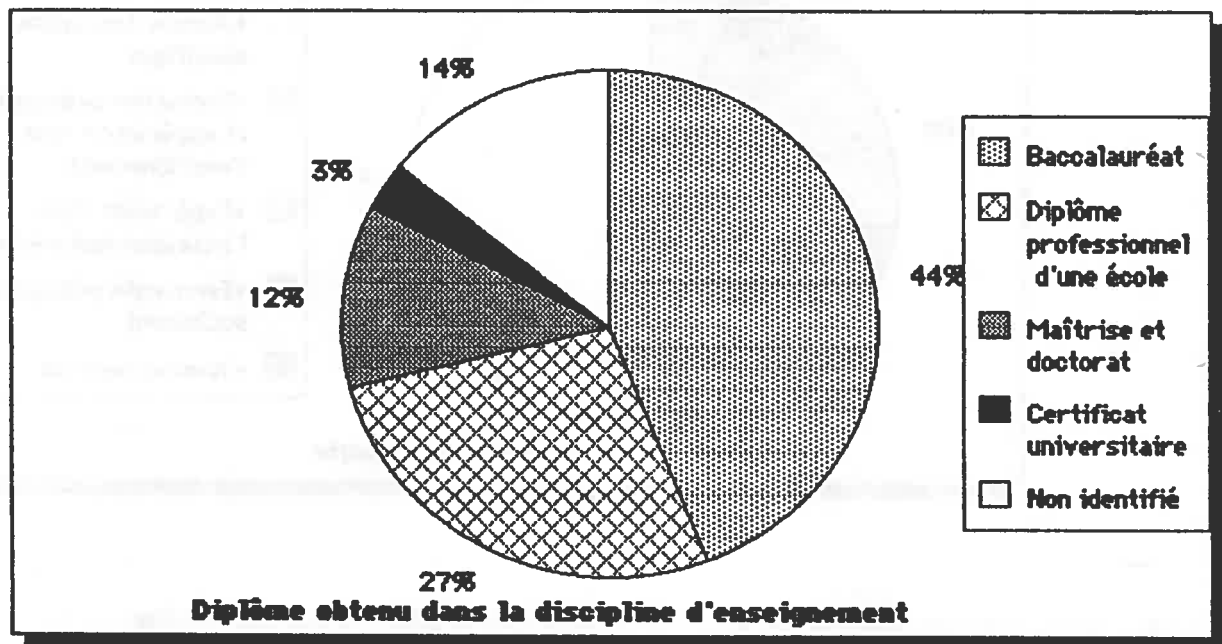
Cette préparation est identifiée par la figure qui suit.



Comme nous pouvons le constater, 97% des professeurs indiquent posséder une formation spécifique en regard de leur discipline d'enseignement. Il n'y a pas de différence significative entre la préparation initiale dans la discipline et :

- +l'âge,
- +le sexe,
- +la situation géographique du collège,
- +le statut de permanence,
- +le fait d'être mis en disponibilité.

En termes de diplôme, cette formation est évaluée de la façon suivante:

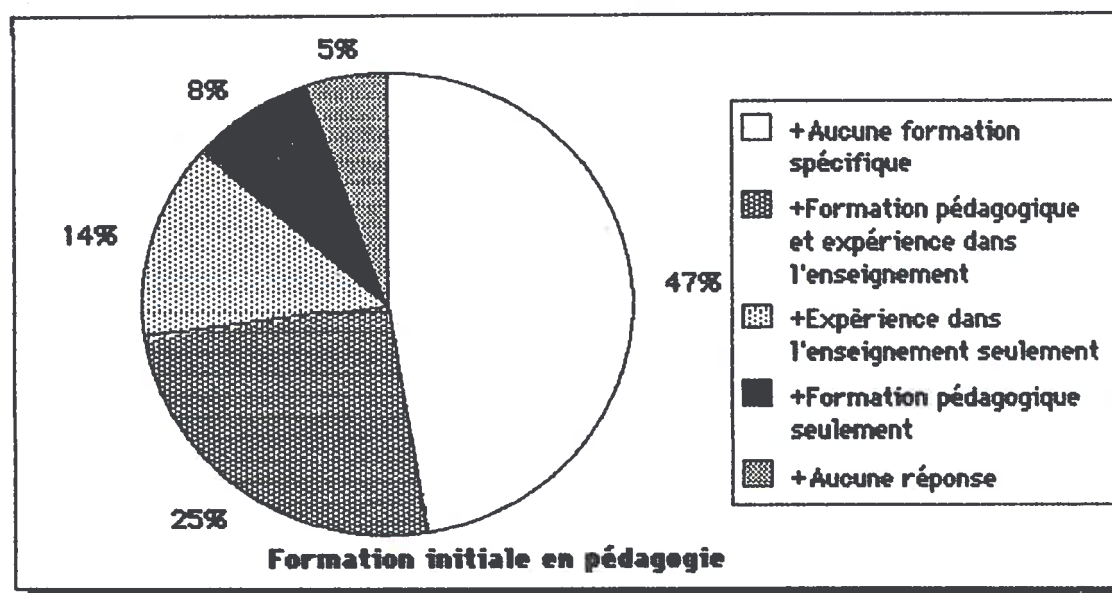


On retrouve une différence entre les différents programmes:

- +Majorité de diplômes professionnels d'une école technique ou d'un cégep dans les programmes 141(inhalothérapie-anesthésie), 412(secrétariat), 570(arts appliqués);
- +Majorité de baccalauréats dans les programmes 180(techniques infirmières), 351(éducation spécialisée), 393(documentation), 410(techniques administratives);
- +Egale proportion dans les programmes 243(électrotechnique), 247(systèmes ordines), 511(arts plastiques).

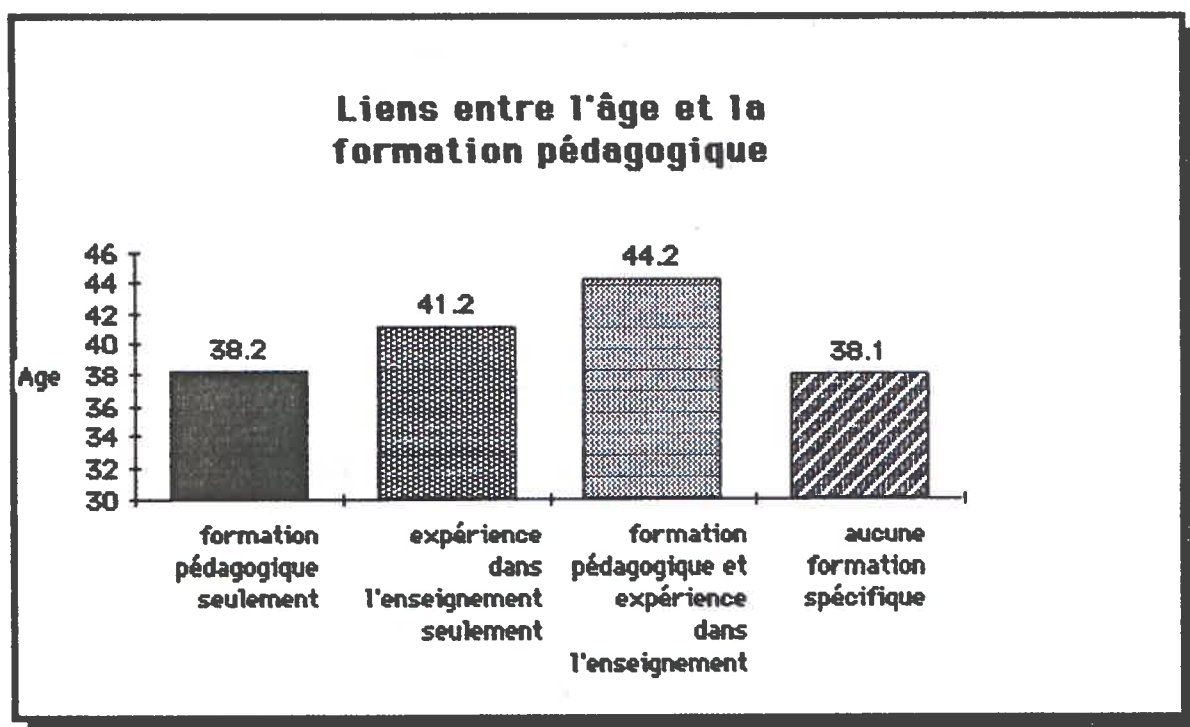
## **2.7 Préparation initiale en pédagogie:**

Cette préparation est identifiée sur la figure au haut de la page suivante:



(âge)

Les liens entre l'âge et la sorte de formation pédagogique sont présentés au tableau qui suit:



Il n'y a pas de lien entre la formation initiale en pédagogie et:

- +le sexe,
- +l'appartenance à un collège classé en deux catégories,
- +le diplôme obtenu,
- +le fait d'être mis en disponibilité,
- +l'appartenance à un programme.

Il est intéressant de constater qu'au moment de commencer à enseigner, 33% des professeurs avaient une double formation (dans la discipline et en pédagogie).

La formation reconnue par le plus haut niveau d'études réalisées en pédagogie amenant un diplôme est identifiée comme suit:

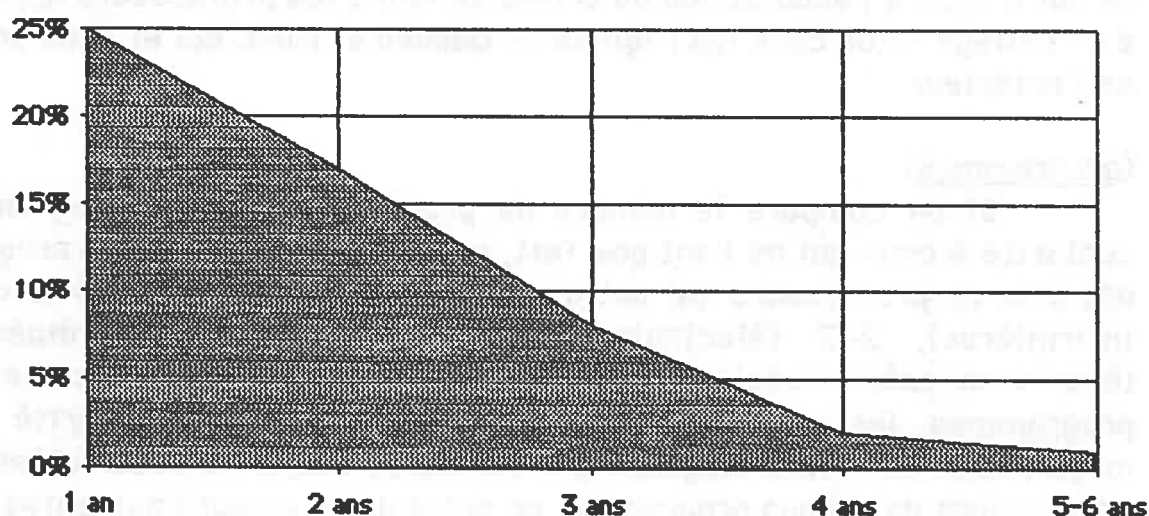
|                           |     |
|---------------------------|-----|
| +Baccalauréat             | 14% |
| +Certificat universitaire | 8%  |
| +Maîtrise                 | 2%  |

On ne remarque pas de différence entre les hommes et les femmes, et le diplôme obtenu.

## **2.8 Acquisition supplémentaire de scolarité et obtention d'un diplôme**

Parmi les répondant(e)s, 55% ont indiqué avoir élevé leur niveau de scolarité depuis leur début dans l'enseignement collégial. Le nombre d'années de scolarité ainsi augmenté est comme suit:

**Années supplémentaires de scolarité**



Il y a donc là un effort certain de recherche de perfectionnement d'autant plus que ne fait pas partie du 55% tout le perfectionnement inférieur à un an de scolarité, ni le perfectionnement non "crédité".

(âge)

Il n'y a pas de différence en regard du choix de réponse et l'âge des répondant(e)s. Cette constatation est un peu surprenante, car on aurait pu s'attendre que les professeurs plus vieux étaient plus susceptibles d'avoir eu le temps d'augmenter leur scolarité.

Il n'y a pas de lien entre l'augmentation de la scolarité et:

- +le sexe des répondants,
- +la situation géographique des collèges regroupés en deux catégories,
- +le fait d'être mis en disponibilité ou non,
- +la formation initiale dans la discipline.

(la formation initiale en pédagogie)

On peut remarquer que les professeurs n'ayant pas de formation initiale en pédagogie sont deux fois plus nombreux que leurs collègues par rapport à l'augmentation de la scolarité.

(appartenance à un collège)

Dans 12 collèges, il y a plus de professeurs qui ont augmenté leur scolarité que de professeurs qui ne l'ont pas fait; c'est l'inverse dans 10 collèges; le nombre est égal dans les 4 autres. Pour chaque collège, la proportion de professeurs qui ont acquis au moins une année supplémentaire de scolarité varie de 0% à 83%. Il n'y a pas de différence en ce qui a trait à l'acquisition de scolarité entre les professeurs appartenant à un collège situé dans les régions de Québec et Montréal et ceux provenant de l'extérieur.

(programmes)

Si on compare le nombre de professeurs qui ont augmenté leur scolarité à ceux qui ne l'ont pas fait, on se rend compte que 5 programmes ont plus de professeurs qui ont augmenté leur scolarité : 180 (techniques infirmières), 243 (électrotechnique), 247 (systèmes ordinés), 351 (éducation spécialisée), 410 (techniques administratives). Dans les autres programmes, les professeurs ayant conservé la même scolarité sont en majorité. Si on fait la moyenne des années de scolarité accumulées par les professeurs de chaque programme, on obtient les valeurs suivantes:

programmeannées de scolarité  
supplémentaires accumulées

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| 243(électrotechnique)           | 1.5 |
| 247(systèmes ordinés)           | 1.3 |
| 180(techniques infirmières)     | 1.3 |
| 351(éducation spécialisée)      | 1.0 |
| 410(techniques administratives) | 1.0 |
| 570(arts appliqués)             | 0.9 |
| 412(secrétariat)                | 0.8 |
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 0.5 |
| 393(documentation)              | 0.4 |
| 511(arts plastiques)            | 0.2 |

Nous avons également cherché à connaître si des professeurs avaient obtenu un diplôme supplémentaire depuis leur début dans l'enseignement au niveau collégial. 50% des professeurs ont répondu affirmativement à cette question. Les diplômes ainsi obtenus furent:

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| +certificat universitaire | 24% |
| +baccalauréat             | 9%  |
| +maîtrise et doctorat     | 17% |

Il y a un lien significatif entre le sexe des répondants et l'acquisition d'un diplôme. Ainsi le tableau qui suit montre que les femmes qui ont obtenu un diplôme supplémentaire sont plus nombreuses que celles qui n'en ont pas obtenu alors que c'est l'inverse chez les hommes.

|        | <u>Obtention d'un diplôme</u> | <u>Non</u> |
|--------|-------------------------------|------------|
| Hommes | 43%                           | 57%        |
| Femmes | 61%                           | 39%        |

Il n'y a pas de différence significative entre l'obtention d'un diplôme supplémentaire et

- +l'âge des répondant(e)s,
- +la catégorie géographique où se place leur collège,
- +le fait d'être mis en disponibilité,
- +la formation initiale dans la discipline.

Cependant il y a un lien, bien que faible entre le statut de permanent et l'obtention d'un diplôme supplémentaire. Les professeurs permanents sont plus nombreux à avoir acquis un diplôme que les professeurs non-permanents. Un nombre équivalent de professeurs qui ont acquis et qui n'ont pas acquis de diplôme se reflète dans tous les programmes sauf le 180(techniques infirmières) où plus de 3 professeurs

sur 4 ont acquis un diplôme supplémentaire depuis leur début dans l'enseignement au collégial. On peut également remarquer que dans l'obtention d'un diplôme universitaire, les professeurs n'ayant pas de formation initiale en pédagogie sont deux fois plus nombreux que leurs collègues. Il faut aussi noter que 85% des professeurs qui ont acquis un diplôme supplémentaire, ont obtenu un diplôme supérieur au niveau qu'ils avaient en pédagogie au moment de commencer à enseigner au collège (ex: baccalauréat-certificat; maîtrise-baccalauréat...).

Il est intéressant également de constater que 4 professeurs sur 5 qui ont augmenté leur scolarité ont également obtenu un diplôme supplémentaire. De même, 15% des professeurs qui n'ont pas augmenté leur scolarité, ont quand même acquis un diplôme universitaire supplémentaire. Les professeurs à l'extérieur de Québec et Montréal sont légèrement plus nombreux (proportionnellement) à avoir acquis un diplôme que les professeurs des collèges de Québec et Montréal.

## **2.9 Niveau reconnu pour fins de traitement**

### **2.9.1 Niveau de scolarité**

### **2.9.2 Niveau d'expérience**

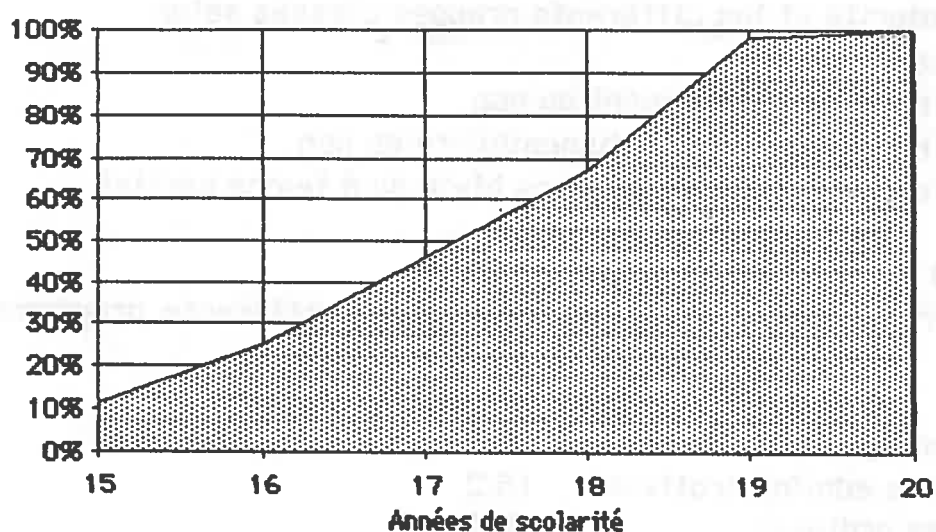
### **2.9.1 Niveau de scolarité**

Le niveau reconnu pour fins de traitement en ce qui a trait à la scolarité pour les répondant(e)s est le suivant:

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| Moins de 15 ans                   | 11% |
| 16ans                             | 14% |
| 17ans                             | 21% |
| 18ans                             | 21% |
| 19ans                             | 30% |
| 20ans                             | 2%  |
| Moyenne: 17.4 ans(écart-type=1.6) |     |

Le tableau qui suit présente les fréquences cumulées pour ces mêmes valeurs. On peut ainsi constater que 1 professeur sur 2 a 17 ans de scolarité ou moins et 2 professeurs sur trois ont 18 ans de scolarité ou moins.

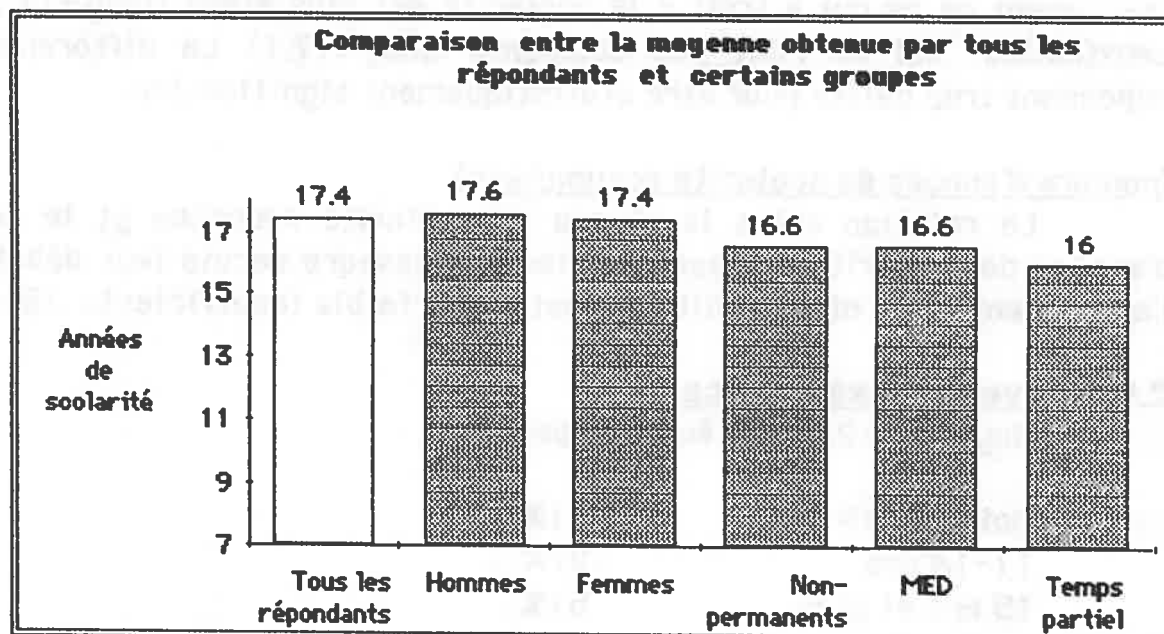
## Fréquences cumulées



(âge)

Les groupes (par niveau de scolarité) varient, au niveau de l'âge, de 37 à 41.9 ans, sauf le groupe de 20 ans de scolarité qui est à 47.6 ans. La corrélation entre l'âge et le niveau de scolarité est très faible à .05.

Une comparaison entre la moyenne obtenue par tous les répondant(e)s et celle de certains groupes est présentée au tableau qui suit.



On peut noter qu'il n'y a pas de différence significative entre le niveau de scolarité et les différents groupes classés selon:

- le sexe,
- le fait d'être permanent ou non,
- le fait d'être mis en disponibilité ou non,
- le fait de travailler à temps plein ou à temps partiel.

**(programme)**

Le niveau moyen de scolarité dans les différents programmes est le suivant:

|                                 |      |
|---------------------------------|------|
| 351(éducation spécialisée)      | 18.3 |
| 410(techniques administratives) | 18.2 |
| 247(systèmes ordinés)           | 18.0 |
| 180(techniques infirmières)     | 17.8 |
| 393(documentation)              | 17.8 |
| 243(électrotechnique)           | 17.6 |
| 511(arts plastiques)            | 17.3 |
| 570(arts appliqués)             | 17.2 |
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 15.3 |
| 412(secrétariat)                | 15.3 |

**(scolarité)**

Comme on pouvait s'y attendre, le niveau reconnu pour fins de traitement en ce qui a trait à la scolarité est plus élevé (moy.=17.7) que ceux(celles) qui ne l'ont pas augmenté (moy.=17.1). La différence est cependant trop petite pour être statistiquement significative.

**(nombre d'années de scolarité accumulées)**

La relation entre le niveau de scolarité reconnue et le nombre d'années de scolarité acquises par les professeurs depuis leur début dans l'enseignement au niveau collégial est assez faible (coefficient= .18).

**2.9.2 Niveau d'expérience**

Moyenne: 12.5 ans (écart-type=3.5)

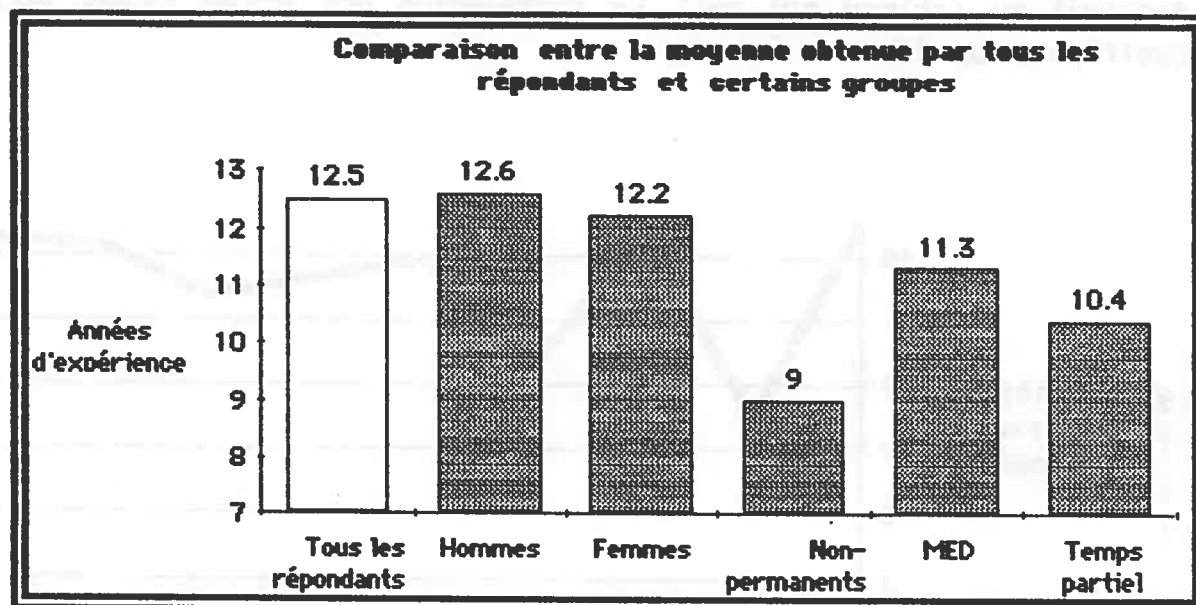
|                 |     |
|-----------------|-----|
| Moins de 10 ans | 21% |
| 11-14 ans       | 27% |
| 15 ans et plus  | 51% |

On peut ainsi constater que 48% des professeurs ont 14 ans ou moins d'années d'expérience reconnues, et 51% ont le maximum de 15 ans.

### (âge)

Plus on vieillit, plus on a de l'expérience (il fallait s'y attendre!). Ainsi pour 104 répondants ayant 15 ans d'expérience, la moyenne d'âge est de 44.7 ans alors que pour les 103 autres ayant moins de 15 ans d'expérience, la moyenne d'âge est de 35.7 ans.

Une comparaison entre la moyenne obtenue par tous les répondant(e)s et certains groupes est présentée au tableau qui suit.



On peut noter qu'il n'y a pas de différence significative en ce qui a trait au niveau de scolarité entre les différents groupes classés selon:

- +le sexe,
- +le fait d'être permanent ou non,
- +le fait d'être mis en disponibilité ou non,
- +le fait de travailler à temps plein ou à temps partiel.

### (programme)

La moyenne obtenue par les différents programmes est la suivante:

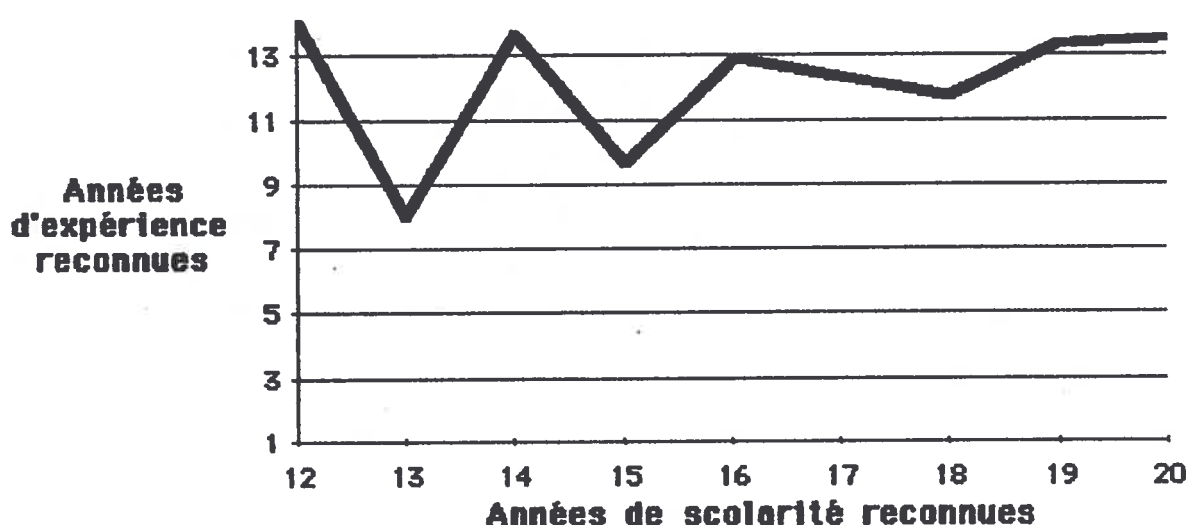
|                                 |      |
|---------------------------------|------|
| 570(arts appliqués)             | 13.6 |
| 180(techniques infirmières)     | 13.4 |
| 351(éducation spécialisée)      | 13.0 |
| 511(arts plastiques)            | 12.8 |
| 393(documentation)              | 12.6 |
| 243(électrotechnique)           | 12.2 |
| 412(secrétariat)                | 12.1 |
| 247(systèmes ordines)           | 11.7 |
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 11.5 |
| 410(techniques administratives) | 9.9  |

### (formation pédagogique)

Les professeurs qui ont identifié leur formation initiale en pédagogie comme comportant à la fois une formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement, ont une moyenne significativement plus élevée que les autres en ce qui a trait au niveau reconnu pour l'expérience.

### (années de scolarité reconnues)

La relation entre le niveau de scolarité et celui de l'expérience apparaît au tableau qui suit. La corrélation est assez faible avec un coefficient de .16.



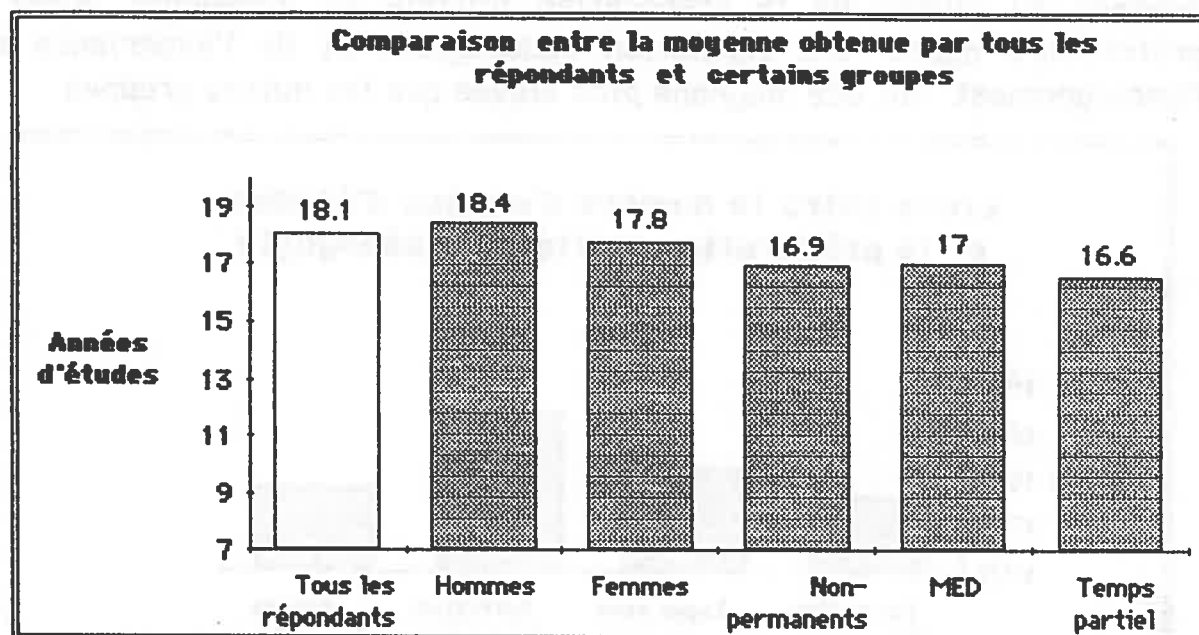
## **2.10 Années d'études réalisées**

Nous avons cherché à connaître quel était le nombre d'années d'études réellement réalisées par les professeurs, étant donné que le niveau de scolarité officiellement reconnu est limité par le plafond de 19 et 20 ans. La moyenne d'années d'études réellement réalisées est de 18.1 ans (écart-type=2). Cette valeur est plus élevée que le niveau reconnu pour fin de traitement en ce qui a trait à la scolarité dont la moyenne est de 17.4 ans.

### (âge)

La corrélation entre l'âge et les années d'études réellement réalisées est nulle.

Une comparaison entre la moyenne obtenue par tous les répondant(e)s et celle de certains groupes est présentée au tableau qui suit.



On peut noter qu'il n'y a pas de différence significative entre le nombre d'années d'études réellement réalisées et les différents groupes classés selon le sexe, le fait d'être permanent ou non, l'acquisition supplémentaire de scolarité et d'un diplôme. Il y a cependant une différence statistiquement significative entre les professeurs mis en disponibilité et ceux qui ne le sont pas; de même on remarque aussi une différence significative entre les professeurs qui travaillent à temps plein et ceux qui travaillent à temps partiel.

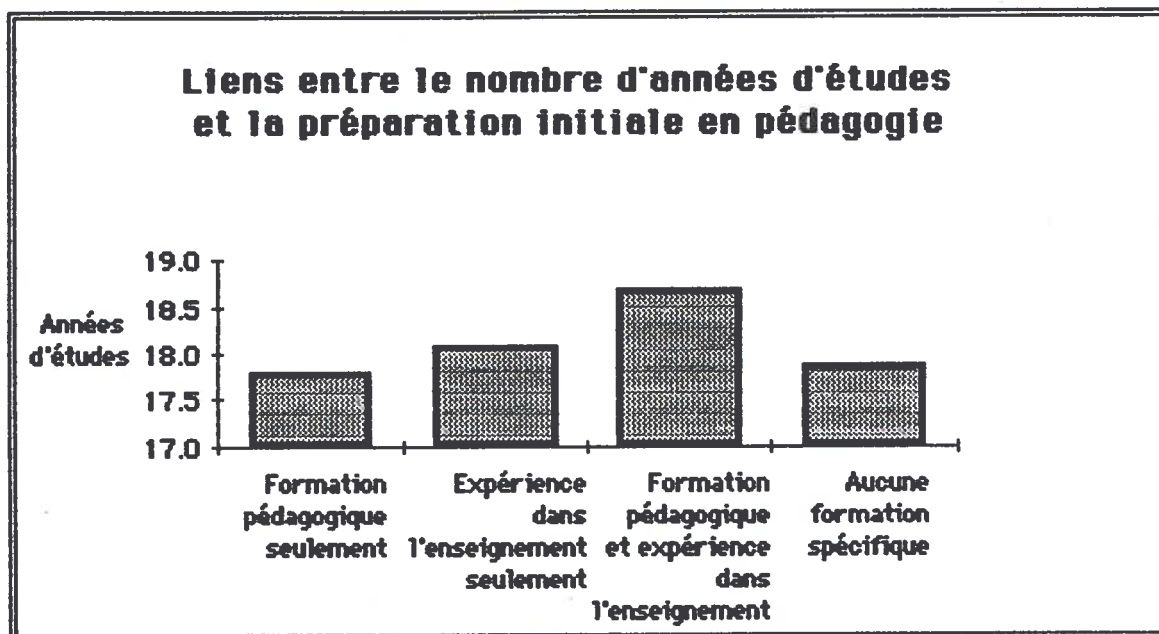
#### (programme)

La moyenne des années d'études obtenue par les différents programmes est la suivante:

|                                 |      |
|---------------------------------|------|
| 351(éducation spécialisée)      | 19.2 |
| 410(techniques administratives) | 19.1 |
| 247(systèmes ordinés)           | 19.0 |
| 243(électrotechnique)           | 18.6 |
| 393(documentation)              | 18.4 |
| 180(techniques infirmières)     | 18.3 |
| 511(arts plastiques)            | 17.8 |
| 570(arts appliqués)             | 17.5 |
| 412(secrétariat)                | 15.8 |
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 15.2 |

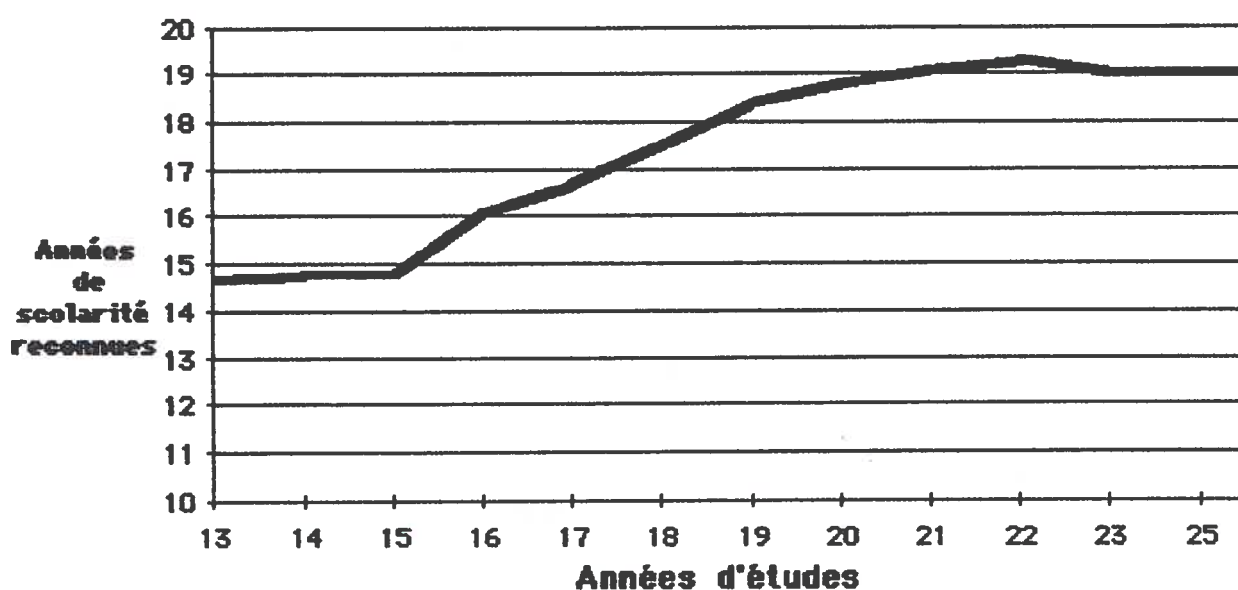
### (formation pédagogique)

On remarque une différence significative, en ce qui a trait au nombre d'années d'études, entre les différentes catégories de réponses données au niveau de la préparation initiale en pédagogie. Ainsi les professeurs ayant "une formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement" ont une moyenne plus élevée que les autres groupes.



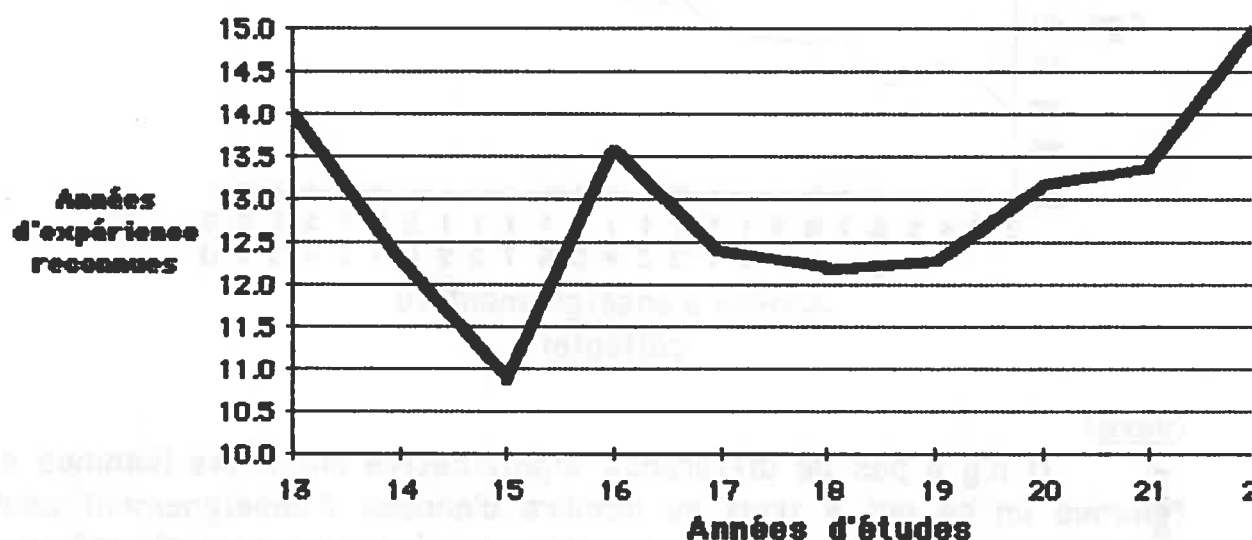
### (niveau de scolarité)

La relation entre le nombre d'années d'études réellement réalisées et le niveau de scolarité reconnu est très élevée (coefficient = .77 ).



### (niveau d'expérience)

La relation entre le nombre d'années d'études et le niveau d'expérience est assez faible avec un coefficient de corrélation de .10. La figure qui suit présente le lien entre ces deux variables.



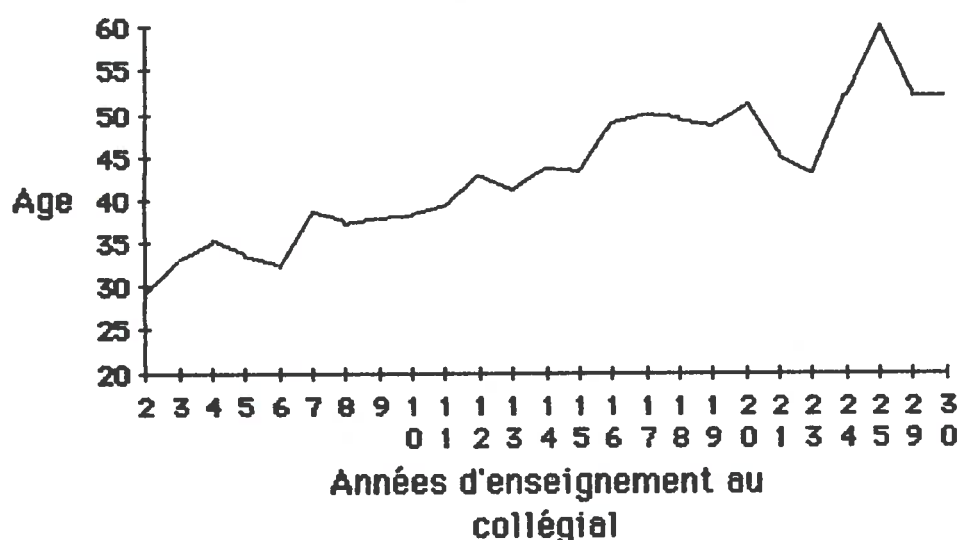
## **2.11 Années d'enseignement et d'expérience**

### **2.11.1 Années d'enseignement au collégial**

La moyenne des années d'enseignement au collégial à temps plein est de 10.9 ans (écart-type=5). Pour les 40 professeurs indiquant avoir travaillé à temps partiel, la moyenne est de 2.5 ans (écart-type=2). Lorsqu'on additionne les années de travail à temps plein et à temps partiel, la moyenne est de 11.3 ans (écart-type=4.8) pour l'ensemble des professeurs.

### (âge)

La corrélation entre le total des années d'enseignement à temps complet et à temps partiel avec l'âge est de .55 ce qui est assez élevé. Cependant il est un peu normal, à mesure que les enseignants vieillissent, que le nombre d'années d'expérience augmente. Le tableau qui suit indique ces liens.



(sexe)

Il n'y a pas de différence significative entre les hommes et les femmes en ce qui a trait au nombre d'années d'enseignement pour les professeurs travaillant à temps plein ou à temps partiel, même si la moyenne des hommes est plus élevée (11.5 comparativement à 9.7).

(permanence et mise en disponibilité)

La différence est également non-significative entre les professeurs qui sont permanents et ceux qui ne le sont pas; de même qu'entre les professeurs mis en disponibilité et ceux qui ne le sont pas.

(temps complet ou temps partiel)

Il y a cependant une différence significative en ce qui a trait au nombre d'années d'enseignement à temps complet entre les professeurs travaillant actuellement à temps partiel (moy.=6.5 ans) et ceux travaillant présentement à temps complet (moy.=11.1 ans).

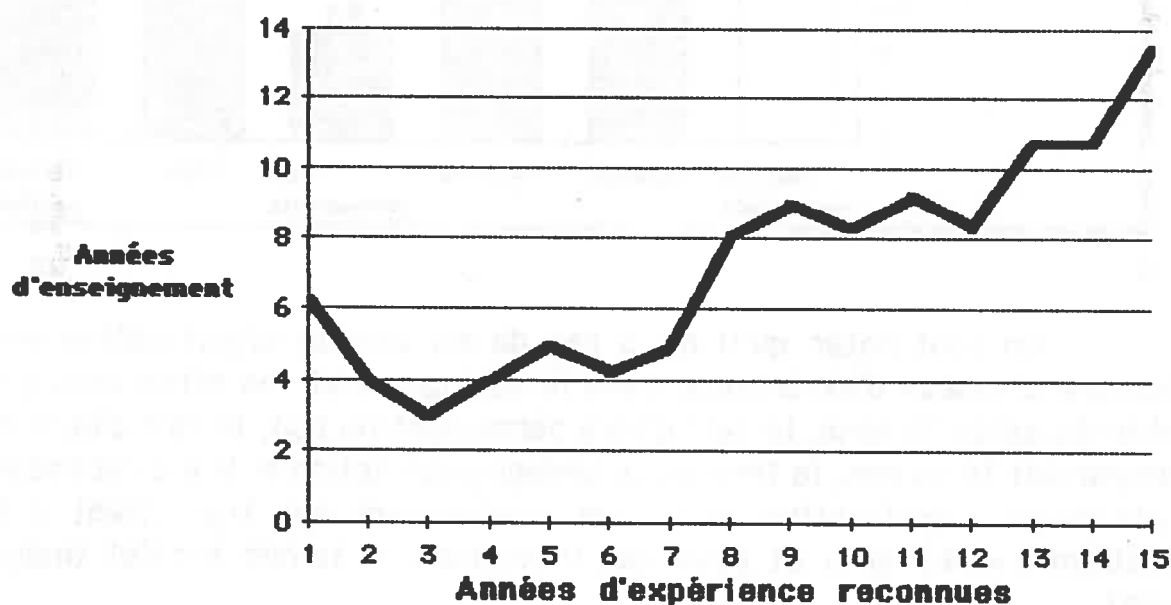
(programme)

La moyenne des années de travail à temps complet et des années de travail à temps partiel obtenues par les différents programmes est la suivante:

|                                 | <u>moyenne</u><br><u>(temps complet)</u> | <u>moyenne</u><br><u>(temps partiel)</u> |
|---------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|
| 511(arts plastiques)            | 16                                       | 3                                        |
| 247(systèmes ordinés)           | 14.7                                     | 0                                        |
| 243(électrotechnique)           | 13.1                                     | 1                                        |
| 570(arts appliqués)             | 12.8                                     | 3.2                                      |
| 180(techniques infirmières)     | 11.7                                     | 2                                        |
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 10.2                                     | 4.3                                      |
| 351(éducation spécialisée)      | 9.8                                      | 2.3                                      |
| 393(documentation)              | 9.5                                      | 1                                        |
| 410(techniques administratives) | 8.7                                      | 2.2                                      |
| 412(secrétariat)                | 7.5                                      | 2.3                                      |

### (années d'expérience)

Le tableau qui suit présente la relation entre les années d'enseignement au collégial (temps plein ou partiel) et le nombre d'années d'expérience reconnues.



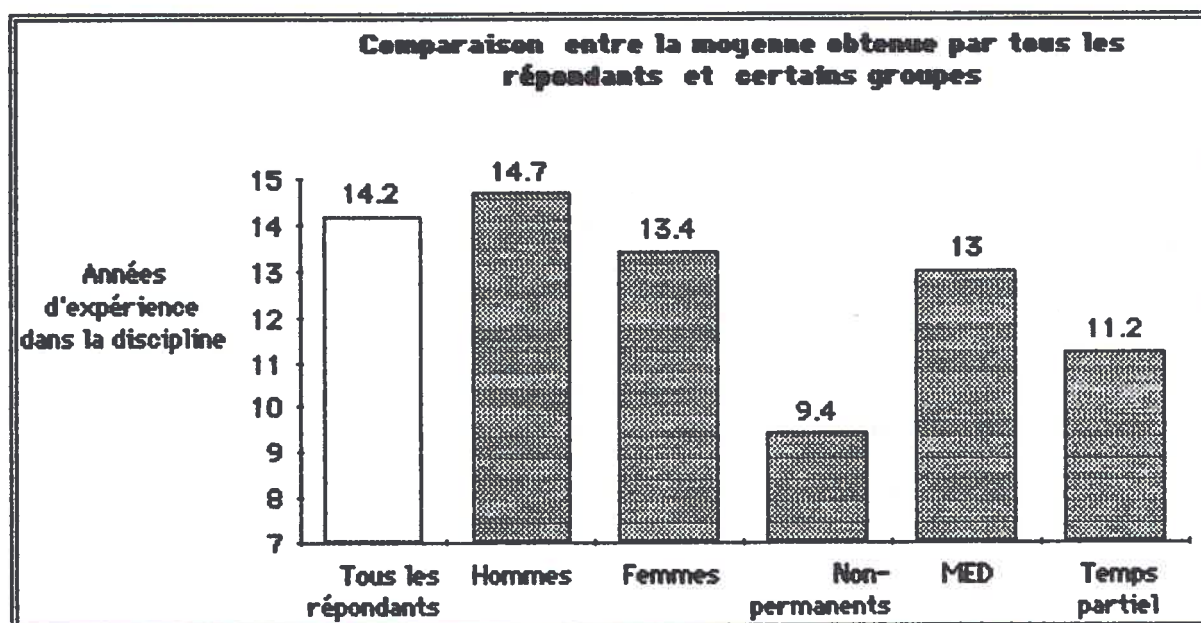
### 2.11.2 Années d'expérience dans la discipline où les professeurs oeuvrent présentement

La moyenne d'années d'expérience (dans l'enseignement ou hors de l'enseignement) dans la discipline où les professeurs oeuvrent présentement.

### (âge)

La relation est assez élevée (corrélation= .59 ) entre les années d'expérience et l'âge, comme il fallait s'y attendre.

Une comparaison entre la moyenne obtenue par tous les répondant(e)s et celle de certains groupes est présentée au tableau qui suit.



On peut noter qu'il n'y a pas de différence significative entre le nombre d'années d'expérience dans la discipline et les différents groupes classés selon le sexe, le fait d'être permanent ou non, le fait d'être mis en disponibilité ou non, la formation pédagogique initiale. Il y a cependant une différence significative entre les professeurs qui travaillent à temps plein (moy.=14.3 ans) et ceux qui travaillent à temps partiel (moy.=11.2 ans).

### (programme)

La moyenne des années d'expérience dans la discipline obtenue par les différents programmes est la suivante:

|                                 | <u>moyenne</u> | <u>écart-type</u> |
|---------------------------------|----------------|-------------------|
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 11.8           | (5.1)             |
| 180(techniques infirmières)     | 14.1           | (7.2)             |
| 243(électrotechnique)           | 16.8           | (8.7)             |
| 247(systèmes ordines)           | 4.7            | (1.2)             |
| 351(éducation spécialisée)      | 12.9           | (5.5)             |
| 393(documentation)              | 9.9            | (5.7)             |
| 410(techniques administratives) | 10.5           | (6.0)             |
| 412(secrétariat)                | 15.2           | (6.3)             |
| 511(arts plastiques)            | 22.3           | (12.5)            |
| 570(arts appliqués)             | 18.5           | (10.4)            |

La corrélation entre les années d'expérience dans la discipline où les professeurs oeuvrent présentement et les années d'enseignement au collégial(à temps complet + à temps partiel) est assez élevée (coefficient= .50).

## **2.12 Nombre de cours enseignés**

Nous désirions connaître combien de cours différents (matières différentes) les professeurs avaient enseignés au niveau collégial au cours des cinq dernières années. La moyenne obtenue pour les 209 professeurs est de 6.6 cours (écart-type=3.5).

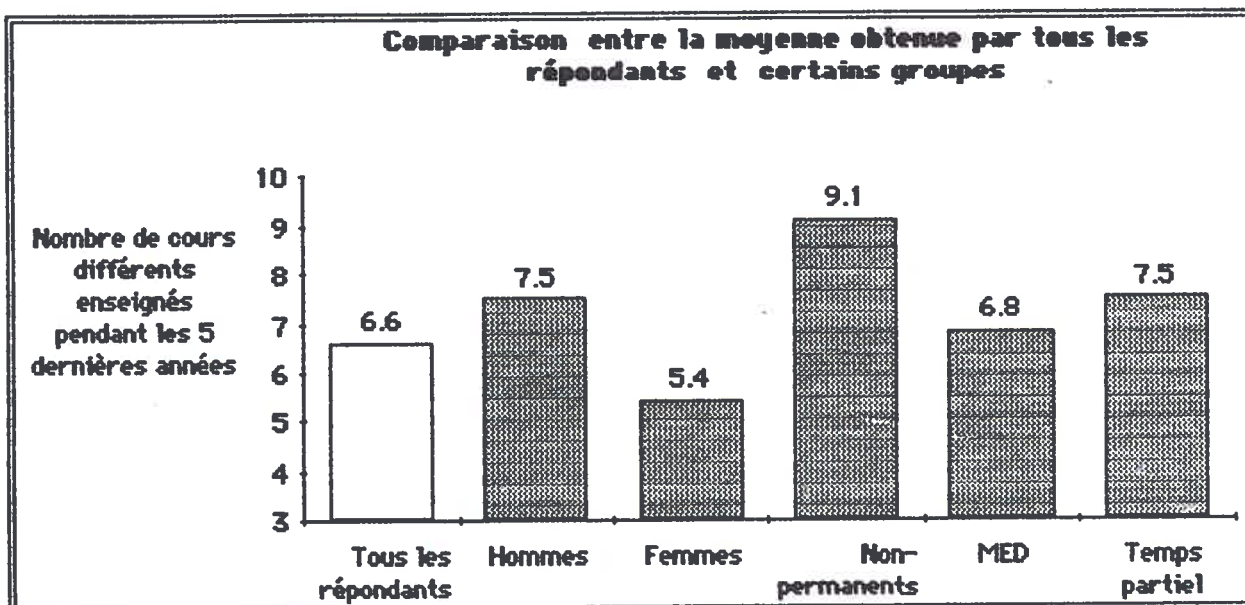
### **(âge)**

La corrélation entre l'âge et le nombre de cours est négative à -.23. Ainsi plus on vieillit moins on donne de cours différents.

Une comparaison entre la moyenne obtenue par tous les répondant(e)s et celle de certains groupes est présentée au tableau qui suit. On peut noter qu'il n'y a pas de différence significative entre le nombre de cours et

- +les hommes (moy.=7.5) et les femmes (moy.=5.4),
- +le fait d'être mis en disponibilité (moy.=6.8) ou non (moy.=6.6),
- +le fait de travailler à temps plein (moy.=6.2) ou à temps partiel (moy.=7.5)
- +la préparation pédagogique initiale.

Il y a une différence significative entre le nombre de cours et le fait d'être permanent (moy.= 6.5) ou non( moy.= 9.1) Les professeurs non permanents se retrouvent donc dans la situation où ils ont plus de cours différents à préparer et à donner. Un tel nombre de cours différents constitue une surcharge de travail, exigée de l'ensemble des professeurs, et particulièrement des professeurs non-permanents.



(programme)

La moyenne des cours donnés obtenue par les différents programmes est la suivante:

|                                 | <u>moyenne</u> | <u>écart-type</u> |
|---------------------------------|----------------|-------------------|
| 412(secrétariat)                | 9.4            | (3.1)             |
| 410(techniques administratives) | 9.1            | (2.8)             |
| 247(systèmes ordines)           | 8.3            | (1.5)             |
| 393(documentation)              | 7.9            | (1.9)             |
| 243(électrotechnique)           | 7.3            | (3.5)             |
| 351(éducation spécialisée)      | 7.2            | (2.5)             |
| 570(arts appliqués)             | 6.9            | (3.2)             |
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 6.6            | (3.0)             |
| 511(arts plastiques)            | 5              | (3.1)             |
| 180(techniques infirmières)     | 2.6            | (1.5)             |

### **2.13 Les points saillants sur les caractéristiques des répondant(e)s**

Nous présentons dans le tableau synoptique qui suit, les points saillants en ce qui a trait à la première partie du questionnaire, soit les caractéristiques des répondant(e)s.

| Age                                                                                                                                                   | Sexe                                                                                                                                 | Collège                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Moyenne=40.2 ans</p> <p>Les professeurs masculins sont légèrement plus âgés que les professeurs féminins.</p>                                      | <p>Les professeurs masculins sont légèrement plus âgés que les professeurs féminins.</p>                                             | <p>Les professeurs oeuvrant dans les collèges de Québec ou Montréal sont légèrement plus âgés que les professeurs des collèges de l'extérieur.</p>                                                                      |
| <p>Les professeurs oeuvrant dans les collèges de Québec ou de Montréal sont légèrement plus âgés que les professeurs des collèges de l'extérieur.</p> | <p>Les professeurs féminins ont acquis un diplôme supplémentaire en plus grande proportion que les professeurs masculins.</p>        | <p>Les professeurs oeuvrant dans les collèges de Québec ou de Montréal sont légèrement moins nombreux que les professeurs des collèges de l'extérieur pour ce qui est de l'acquisition supplémentaire d'un diplôme.</p> |
| <p>Les professeurs permanents sont plus âgés que les non-permanents.</p>                                                                              | <p>Le nombre d'années d'enseignement est légèrement plus élevé pour les professeurs masculins que pour les professeurs féminins.</p> |                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>Les professeurs travaillant à temps plein sont plus âgés que ceux travaillant à temps partiel.</p>                                                 |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>Il y a un lien entre l'âge et les années d'enseignement au niveau collégial.</p>                                                                   |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>Les années d'expérience dans la discipline augmentent avec l'âge.</p>                                                                              |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>Plus on vieillit, moins on a donné de cours différents au cours des cinq dernières années.</p>                                                     |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                         |

| Permanence                                                                                                                                                                                                                                 | Temps complet-partiel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Preparation multiple dans la discipline                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>56% des répondants sont permanents.</p> <p>Les professeurs permanents sont plus âgés que les non-permanents.</p> <p>Les professeurs permanents travaillent davantage à temps complet que ne le font les professeurs non-permanents.</p> | <p>Les professeurs travaillant à temps plein sont plus âgés que ceux travaillant à temps partiel.</p> <p>Les professeurs permanents travaillent davantage à temps complet que ne le font les professeurs non-permanents.</p> <p>Les professeurs travaillant à temps partiel ont réalisé moins d'années d'études que les professeurs travaillant à temps complet.</p> <p>Les professeurs travaillant à temps complet possèdent plus d'années d'expérience à temps complet que les professeurs travaillant à temps partiel.</p> <p>Les professeurs travaillant à temps complet possèdent plus d'années d'expérience dans leur discipline que les professeurs travaillant à temps partiel.</p> | <p>97 % des professeurs avaient une telle préparation au moment de commencer à enseigner au niveau collégial.</p> |
| <p>Les professeurs permanents sont proportionnellement plus nombreux à avoir acquis un diplôme supplémentaire que les non-permanents.</p>                                                                                                  | <p>Les professeurs travaillant à temps partiel ont réalisé moins d'années d'études que les professeurs travaillant à temps complet.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p><b>Mise en disponibilité</b></p>                                                                               |
| <p>Les professeurs non-permanents ont donné significativement plus de cours pendant les 5 dernières années que les professeurs permanents.</p>                                                                                             | <p>Les professeurs mis en disponibilité ont réalisé moins d'années d'études que les professeurs permanents.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>23</p>                                                                                                         |

| Préparation initiale en pédagogie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Acquisition supplémentaire de scolarité                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Acquisition supplémentaire d'un diplôme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Plus de la moitié des professeurs n'avaient pas une telle préparation au moment de commencer à enseigner au niveau collégial.</p> <p>Les professeurs n'ayant pas de formation initiale en pédagogie sont proportionnellement deux fois plus nombreux que les autres en regard de l'augmentation de la scolarité depuis leur formation initiale.</p> <p>Les professeurs n'ayant pas de formation initiale en pédagogie sont proportionnellement deux fois plus nombreux que les autres en regard de l'acquisition d'un diplôme depuis leur formation initiale.</p> <p>Les professeurs ayant une formation initiale en pédagogie ont un niveau d'expérience, reconnu pour fins de traitement, plus élevé que les autres.</p> <p>Les professeurs ayant une formation initiale en pédagogie ont réalisé plus d'années d'études que les autres.</p> | <p>55% des professeurs ont augmenté leur scolarité depuis leur début dans l'enseignement au niveau collégial.</p> <p>Les professeurs n'ayant pas de formation initiale en pédagogie sont proportionnellement deux fois plus nombreux que les autres en regard de l'augmentation de la scolarité depuis leur formation initiale.</p> <p>80% des professeurs qui ont augmenté leur scolarité depuis leur début dans l'enseignement au niveau collégial ont aussi acquis un diplôme.</p> | <p>50% des professeurs ont acquis un diplôme supplémentaire depuis leur début dans l'enseignement au niveau collégial.</p> <p>Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à avoir acquis un diplôme supplémentaire depuis leur début dans l'enseignement au niveau collégial.</p> <p>Les professeurs permanents sont proportionnellement plus nombreux que les professeurs non-permanents à avoir acquis un diplôme supplémentaire depuis leur début dans l'enseignement au niveau collégial.</p> <p>Les professeurs n'ayant pas de formation initiale en pédagogie sont proportionnellement deux fois plus nombreux que les autres en regard de l'acquisition d'un diplôme.</p> <p>80% des professeurs qui ont augmenté leur scolarité depuis leur début dans l'enseignement au niveau collégial ont aussi acquis un diplôme.</p> <p>Les professeurs oeuvrant dans les collèges de Québec ou de Montréal sont légèrement moins nombreux que les professeurs des collèges de l'extérieur pour ce qui est de l'acquisition supplémentaire d'un diplôme.</p> |

| Niveau de scolarité                            | Niveau d'expérience                                                                                                                                                                                                                                                                           | Années d'enseignement au collégial                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>La moyenne générale est de 17.4 années.</p> | <p>La moyenne générale est de 12.5 années.</p> <p>Plus les professeurs sont âgés, plus leur niveau reconnu d'expérience est élevé.</p> <p>Les professeurs ayant une formation initiale en pédagogie ont un niveau d'expérience reconnu pour fins de traitement plus élevé que les autres.</p> | <p>Moyenne temps complet=10.9 ans</p> <p>Moyenne (temps complet + temps partiel)=11.3 ans</p> <p>Il y a un lien entre l'âge et les années d'enseignement au niveau collégial.</p> <p>Le nombre d'années d'enseignement est légèrement plus élevé pour les professeurs masculins que pour les professeurs féminins.</p> <p>Les professeurs travaillant à temps complet possèdent plus d'années d'expérience à temps complet au collégial que les professeurs travaillant à temps partiel.</p> <p>Il y a un lien élevé entre le nombre d'années d'enseignement au collégial et le nombre d'années d'expérience dans la discipline.</p> |

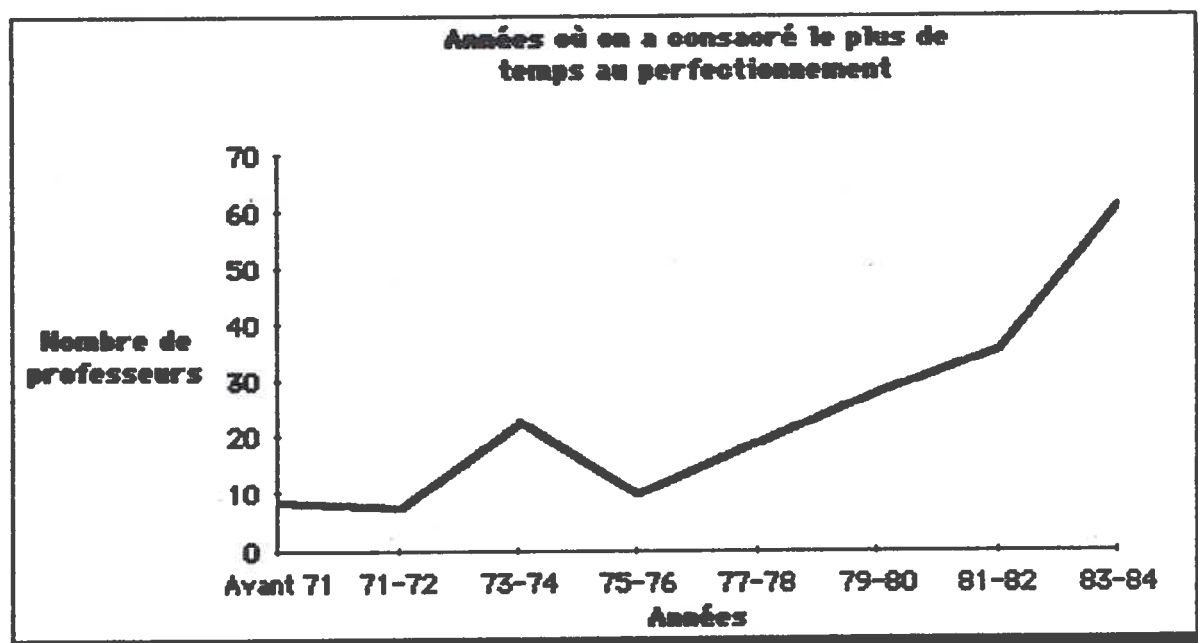
| Années d'études réalisées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Années d'expérience dans la discipline.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Cours différents enseignés dans les 5 dernières années                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Moyenne=18.1 années</p> <p>Les professeurs mis en disponibilité ont réalisé moins d'années d'études que les professeurs non mis en disponibilité.</p> <p>Les professeurs travaillant à temps partiel ont réalisé moins d'années d'études que les professeurs travaillant à temps complet.</p> <p>Les professeurs ayant une formation initiale en pédagogie ont réalisé plus d'années d'études que les autres.</p> | <p>Moyenne=14.2 années</p> <p>Les années d'expérience dans la discipline augmentent avec l'âge.</p> <p>Les professeurs travaillant à temps complet possèdent plus d'années d'expérience dans leur discipline que les professeurs travaillant à temps partiel.</p> <p>Il y a un lien élevé entre le nombre d'années d'enseignement au collégial et le nombre d'années d'expérience dans la discipline.</p> | <p>Moyenne=6.6 cours</p> <p>Plus on vieillit, moins on a donné de cours différents au cours des cinq dernières années.</p> <p>Les professeurs non-permanents ont donné significativement plus de cours pendant les 5 dernières années que les professeurs permanents.</p> |

### 3.0 Les activités de perfectionnement

#### 3.1 Année où on a consacré le plus de temps au perfectionnement

195 répondant(e)s ont répondu à la question visant à connaître pendant quelle année académique ils avaient consacré le plus de temps au perfectionnement. 28 cependant ont identifié plusieurs années dans leur choix de réponse (ex.:76-83). Nous n'avons retenu que les 167 qui ont choisi une année académique régulière.

| <u>Années</u> | <u>% des répondant(e)s</u> |
|---------------|----------------------------|
| 1960-1972     | 9%                         |
| 1973-1979     | 31%                        |
| 1980-1984     | 60%                        |



On peut noter qu'il n'y a pas de différence significative en ce qui a trait au moment où ils ont consacré le plus de temps au perfectionnement entre les différents groupes classés selon:

- +le sexe,
- +le fait d'être mis en disponibilité ou non,
- +le fait de travailler à temps plein ou à temps partiel
- +la préparation pédagogique initiale.

**(permanence-non permanence)**

Cependant, il y a une différence significative entre les professeurs non-permanents et les professeurs permanents. Les professeurs permanents ont une moyenne qui se situe autour des années 79, alors que la moyenne des non-permanents se retrouve davantage autour des années 83. On peut supposer que les non-permanents sont plus jeunes dans la profession et ont pu ou ont dû se perfectionner plus récemment en vue de pouvoir remplir certaines tâches ou augmenter leurs chances d'en obtenir d'autres.

**(programme)**

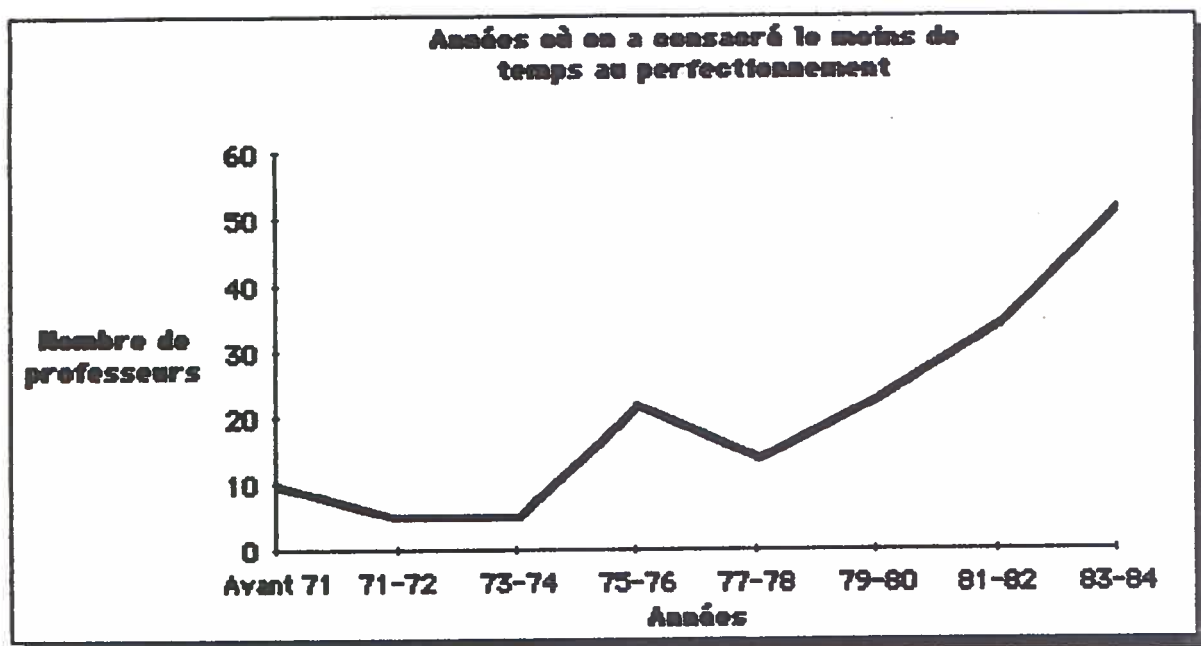
L'année où les professeurs ont consacré le plus de temps au perfectionnement pour chaque programme est le suivant:

|                                 | <u>moyenne</u> |
|---------------------------------|----------------|
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 1981           |
| 180(techniques infirmières)     | 1978           |
| 243(électrotechnique)           | 1979           |
| 247(systèmes ordinés)           | 1974 (n=3)     |
| 351(éducation spécialisée)      | 1981           |
| 393(documentation)              | 1980           |
| 410(techniques administratives) | 1979           |
| 412(secrétariat)                | 1982           |
| 511(arts plastiques)            | 1978           |
| 570(arts appliqués)             | 1978           |

**3.2 Année où on a consacré le moins de temps au perfectionnement**

165 répondants ont répondu à cette question visant à connaître pendant quelle année académique ils avaient consacré le moins de temps au perfectionnement. 12 cependant ont identifié plusieurs années dans leur choix de réponse (ex.:76-83). Nous n'avons retenu que les 153 qui ont choisi une année académique régulière.

| <u>Années</u> | <u>% des répondant(e)s</u> |
|---------------|----------------------------|
| 60-72         | 9%                         |
| 73-79         | 30%                        |
| 80-84         | 61%                        |



On peut noter qu'il n'y a pas de différence significative en ce qui a trait au moment où ils ont consacré le moins de temps au perfectionnement et

- +l'âge des répondant(e)s,
- +les professeurs non-permanents et les professeurs permanents,
- +les professeurs mis en disponibilité et ceux qui ne le sont pas,
- +le fait de travailler à temps plein ou à temps partiel
- +la préparation pédagogique initiale.

#### (sexe)

Cependant il y a une différence significative entre les professeurs masculins et les professeurs féminins. Les hommes ont une moyenne qui se situe autour de 78.4, alors que les femmes se retrouvent davantage autour de 80.3.

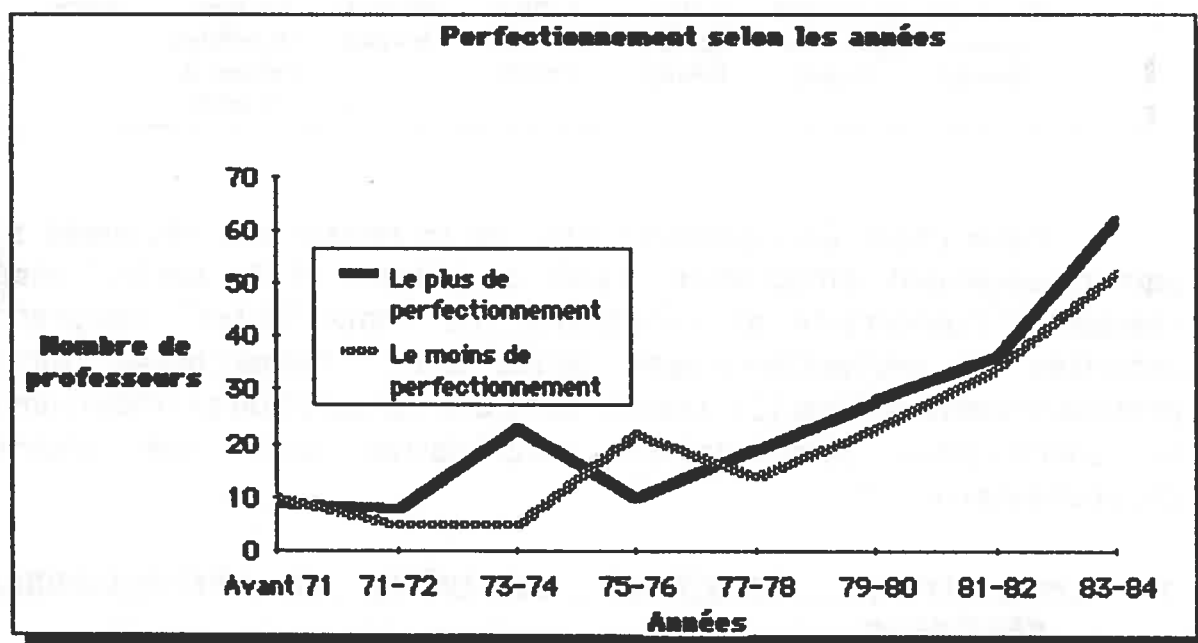
#### (programme)

L'année où les professeurs ont consacré le moins de temps au perfectionnement pour chaque programme est le suivant:

moyenne

|                                 |      |
|---------------------------------|------|
| 141(inhalothérapie-anesthésie)  | 1981 |
| 180(techniques infirmières)     | 1980 |
| 243(électrotechnique)           | 1977 |
| 247(systèmes ordinés)           | 1979 |
| 351(éducation spécialisée)      | 1981 |
| 393(documentation)              | 1981 |
| 410(techniques administratives) | 1980 |
| 412(secrétariat)                | 1979 |
| 511(arts plastiques)            | 1979 |
| 570(arts appliqués)             | 1976 |

Lorsqu'on compare les deux périodes où les professeurs ont consacré le plus et le moins de temps au perfectionnement on obtient les courbes qui apparaissent au tableau qui suit.



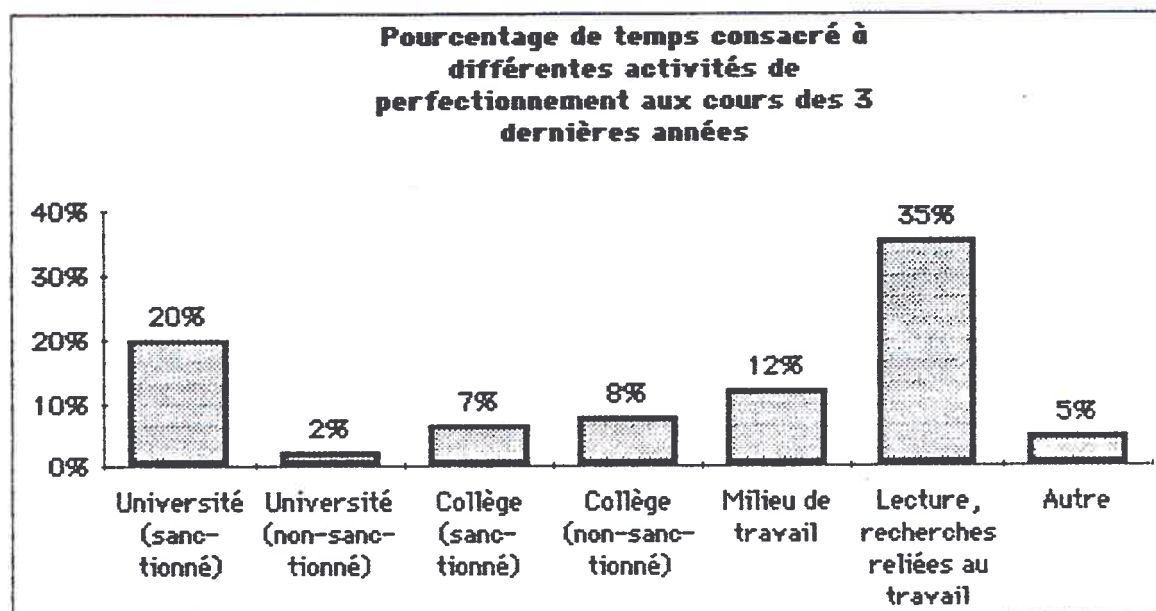
Les deux courbes se suivent et s'expliquent selon nous de la façon suivante:

- 1-on se souvient davantage des activités réalisées au cours des années récentes;
- 2-l'impact des nouvelles technologies sur la tâche rendent nécessaires les activités de perfectionnement;
- 3-mais en même temps l'augmentation de la tâche amène une diminution des activités de perfectionnement.

Cependant certaines interrogations demeurent en consultant les deux courbes.

### **3.3 Temps consacré à différentes activités de perfectionnement**

Nous désirions connaître la durée de même que la nature des activités de perfectionnement réalisées par les professeurs au cours des trois dernières années. La distribution du temps, en pourcentage, consacré à différentes activités de perfectionnement apparaît à la figure qui suit.



Deux choix monopolisent plus de la moitié des réponses soit le perfectionnement directement relié au travail et le perfectionnement réalisé à l'université et sanctionné. Le choix "autre" comprend des activités de perfectionnement telles que : recherche(4), formation professionnelle privée(12), travail dans une corporation professionnelle ou la coordination provinciale(3), implication dans des organismes communautaires(2).

### **3.4 Les trois dernières activités de perfectionnement réalisées**

Nous avons demandé aux professeurs de faire l'énumération des trois(3) dernières activités de perfectionnement auxquelles ils ont participé.

#### **3.4.1 Nature**

Nous avons tenté de regrouper les réponses obtenues selon certaines similitudes. Afin de diminuer le nombre de catégories, nous

avons dû parfois élargir le sens de certaines d'entre elles. Par ordre décroissant, la nature des activités apparaît au tableau qui suit.

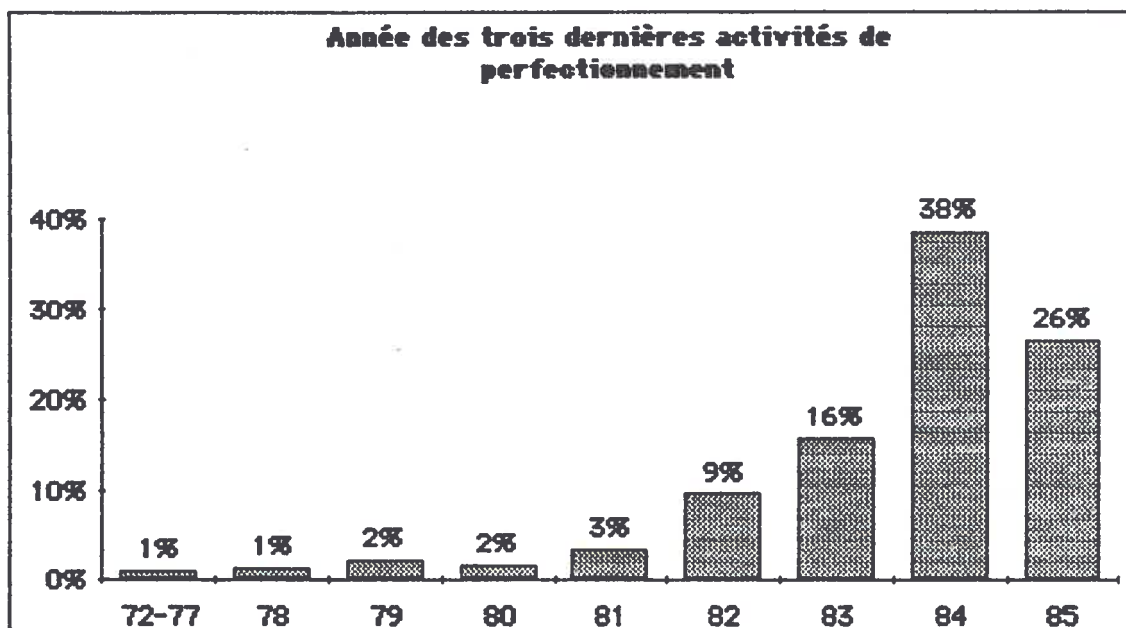
|                                                                           | <u>Nombre</u> | <u>%</u> |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------|----------|
| Informatique et applications                                              |               |          |
| pédagogiques de l'ordinateur                                              | 106           | 21%      |
| Psycho-pédagogie                                                          | 93            | 18%      |
| Cours, conférence, colloque, certificat,<br>stages(nature non-identifiée) | 85            | 17%      |
| Psychologie                                                               | 40            | 8%       |
| Animation, communication                                                  | 29            | 6%       |
| Techniques infirmières                                                    | 27            | 5%       |
| Traitement de texte et bureautique                                        | 25            | 5%       |
| Arts, expression dramatique                                               | 25            | 5%       |
| Mécanique et électrotechnique                                             | 21            | 4%       |
| Bibliothéconomie                                                          | 13            | 3%       |
| Langues et linguistique                                                   | 11            | 2%       |
| Comptabilité et administration                                            | 10            | 2%       |
| Sciences                                                                  | 8             | 2%       |
| Recherche                                                                 | 6             | 1%       |
| Croissance personnelle                                                    | 4             | 1%       |
| Philosophie                                                               | 4             | 1%       |
| Education spécialisée                                                     | 3             | 1%       |

Les trois premiers perfectionnements occupent 56 % de la liste des activités.

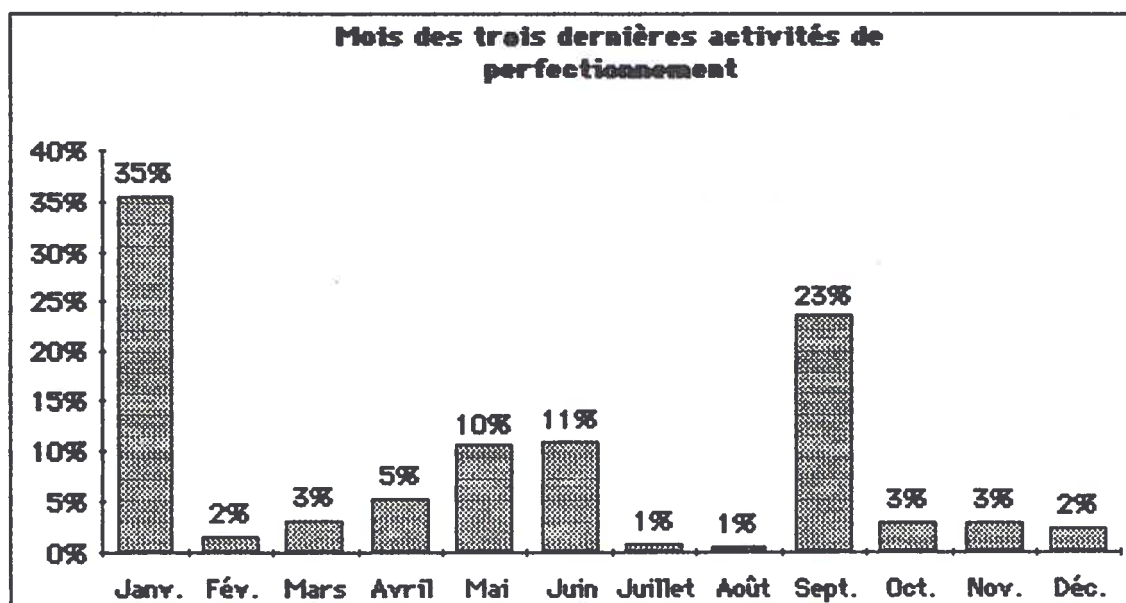
### **3.4.2 Date du perfectionnement**

#### **Année**

La figure qui suit présente l'année où ont eu lieu les 3 derniers perfectionnements. Les dernières années constituent le point fort de la période consacrée au perfectionnement. Déjà l'année 85 occupe plus de 25% des réponses, malgré le fait que les professeurs ne se retrouvaient qu'au mois de mai au moment de compléter le questionnaire. Les deux tiers des perfectionnements ont eu lieu au cours des deux dernières années (1984 et 1ère session de 1985.

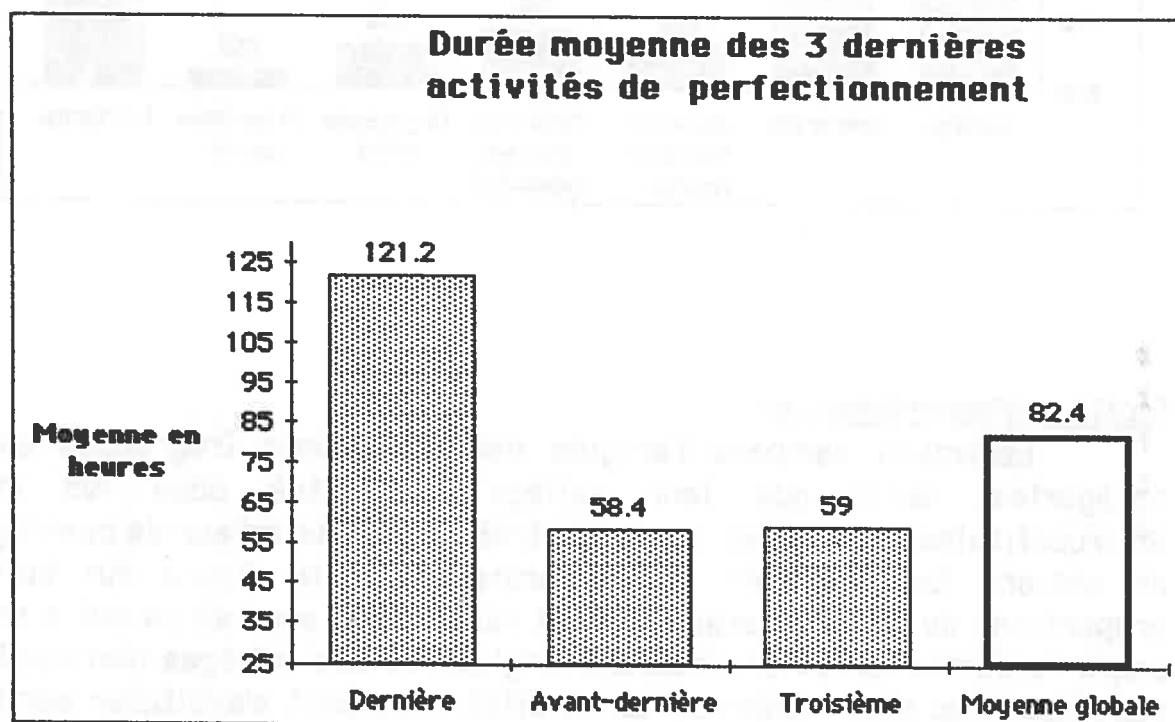


Nous avons également cherché à connaître à quelle période les professeurs débutaient leur activité de perfectionnement. Comme on peut le constater sur la figure qui suit, les mois de janvier et de septembre sont les plus nombreux. Il faut cependant tenir compte que la modalité utilisée pour décoder les réponses incomplètes (annexe 10) a pu amplifier ces choix de réponse.



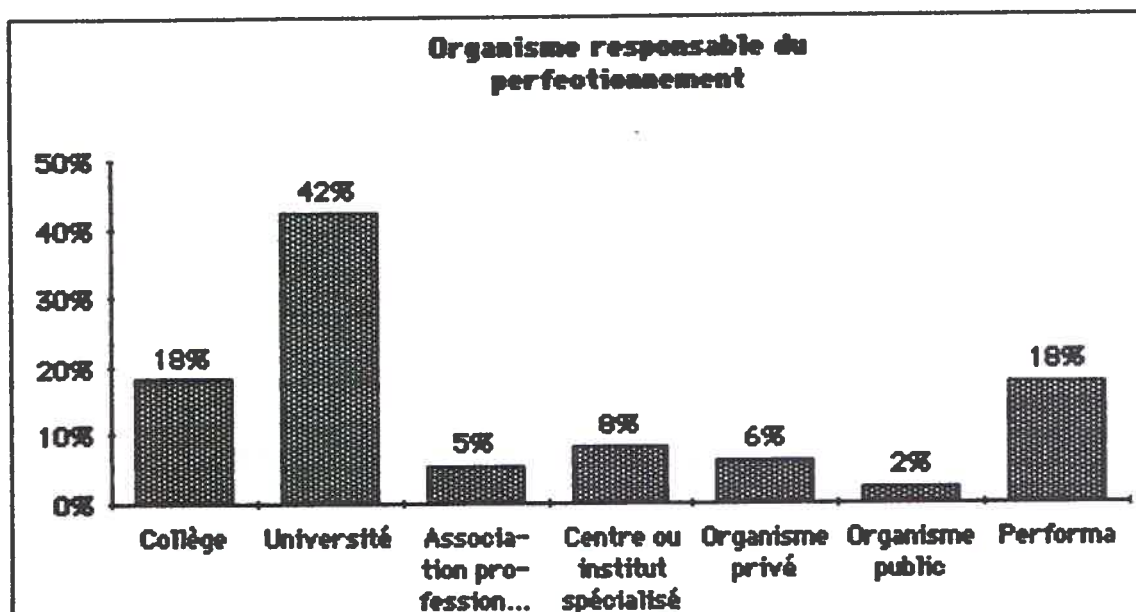
### **3.4.3 Durée des 3 dernières activités de perfectionnement**

Le tableau qui suit indique la durée moyenne de chacune des trois dernières activités de perfectionnement réalisées, et la valeur moyenne pour le total. Il est intéressant de constater que la dernière activité de perfectionnement a exigé encore plus de temps que les deux précédentes, et que la valeur moyenne des trois activités se situe à 82.4 heures (écart-type=30.4).



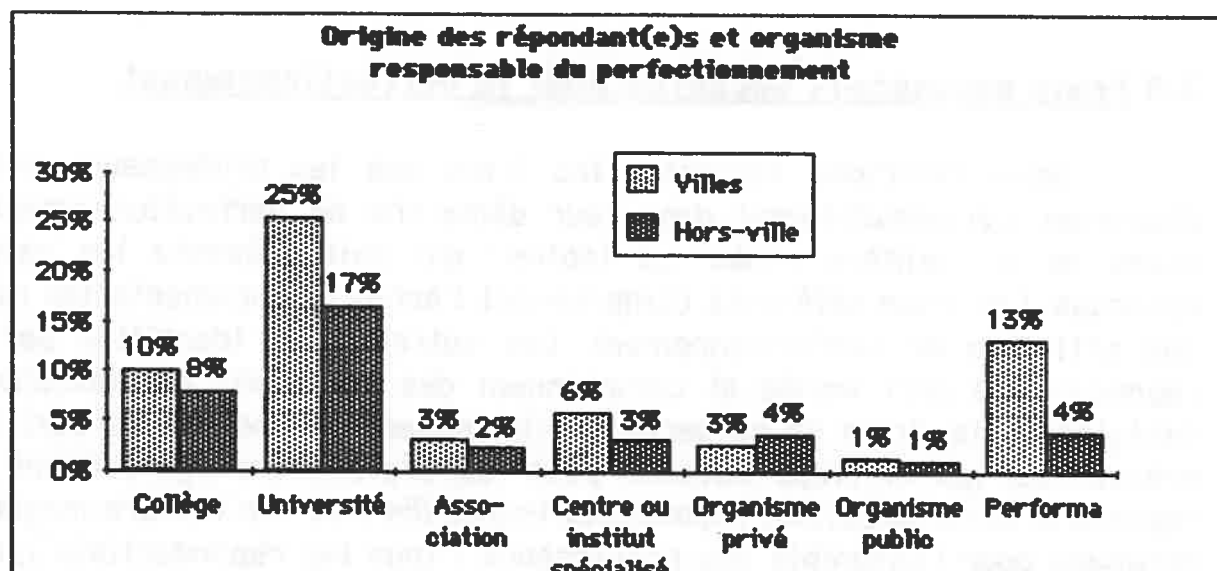
### **3.4.4 Organisme responsable du perfectionnement**

La figure qui suit présente l'organisme responsable des trois dernières activités de perfectionnement suivies par les professeurs. L'Université vient en tête de liste. A ce sujet, nous faisons remarquer qu'un certain nombre de répondant(e)s, inscrit(e)s à l'Université de Sherbrooke ont pu pointer le choix "Université" plutôt que "Performa", ou vice-versa. Si on regroupe les choix "Université", "Performa" et "Collège", on se rend compte que ces trois organismes occupent 78% de la responsabilité du perfectionnement.



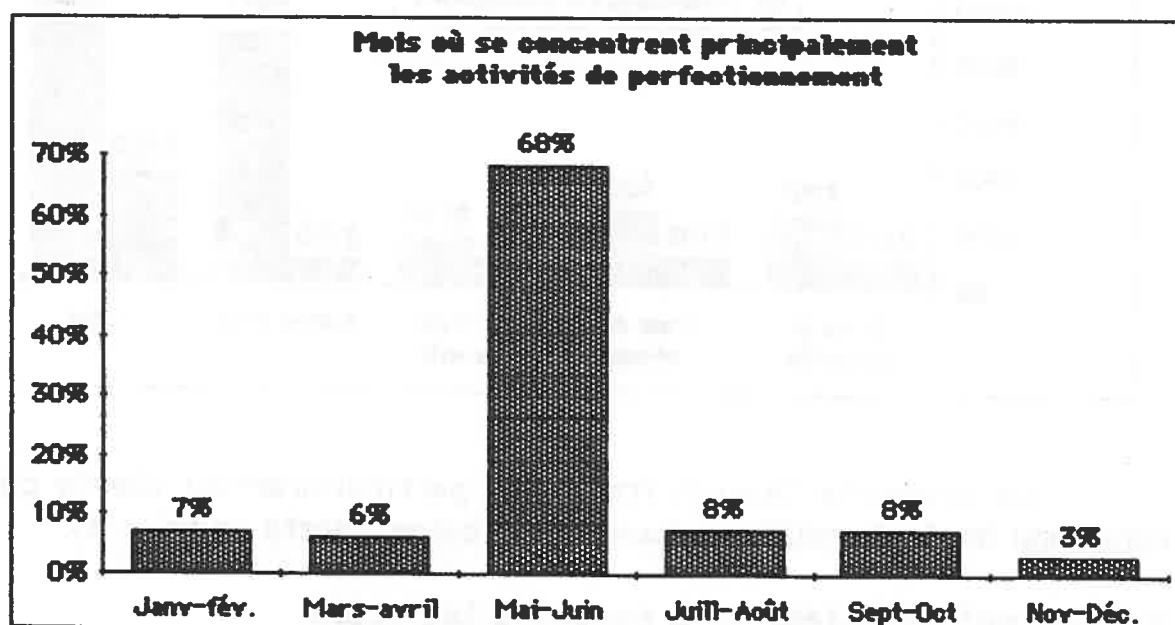
**(collège d'appartenance)**

Lorsqu'on compare l'origine des répondants (regroupés en deux catégories, selon que leur collège est situé dans les régions métropolitaines de Québec ou de Montréal, ou à l'extérieur de ces régions), on obtient les résultats qui apparaissent à la figure qui suit. Les proportions de chaque catégorie sont respectées sauf en ce qui a trait au choix Performa où les professeurs originaires des collèges métropolitains sont beaucoup plus nombreux. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les professeurs faisant partie de l'échantillon représentatif des régions de Québec et Montréal appartiennent dans 93% des cas à des collèges où le programme Performa est disponible, alors que ce pourcentage n'est que de 55% pour les autres.



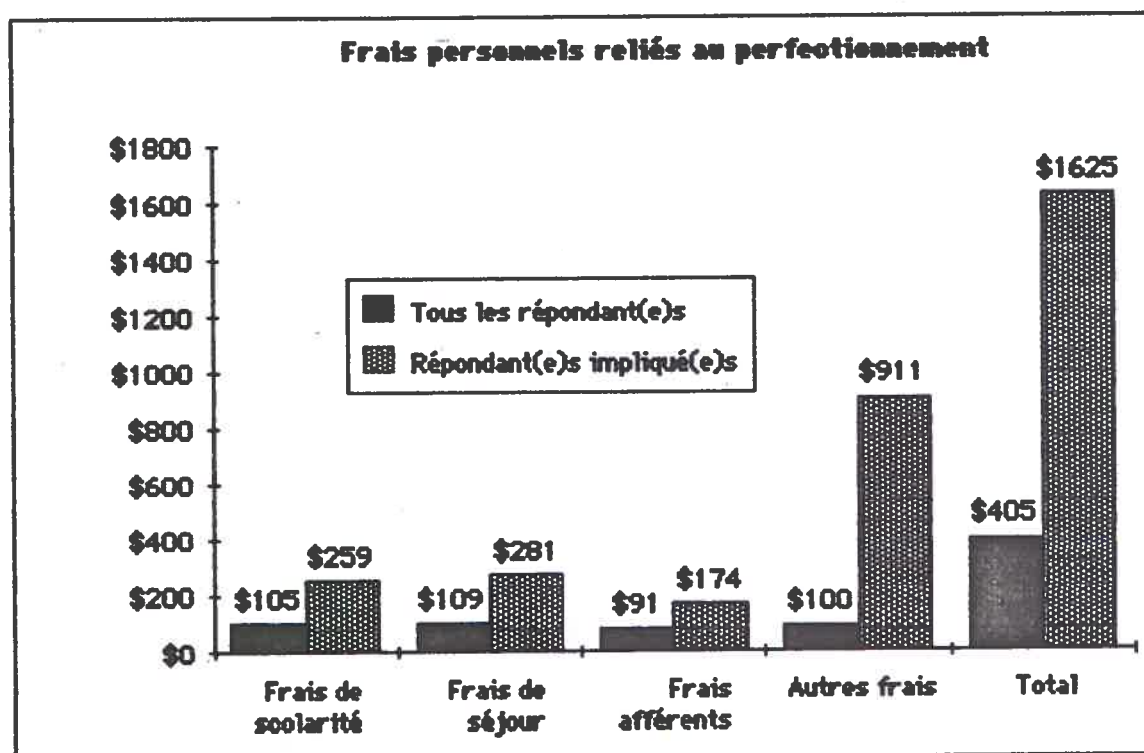
### 3.5 Période de perfectionnement

Les chiffres obtenus en ce qui a trait à la période de l'année où les professeurs consacrent, de façon générale, le plus de temps au perfectionnement, sont présentés à la figure qui suit. Les mois de mai-juin constituent la période où se déroulent plus des deux tiers des activités de perfectionnement.



### **3.6 Frais personnels encourus pour le perfectionnement**

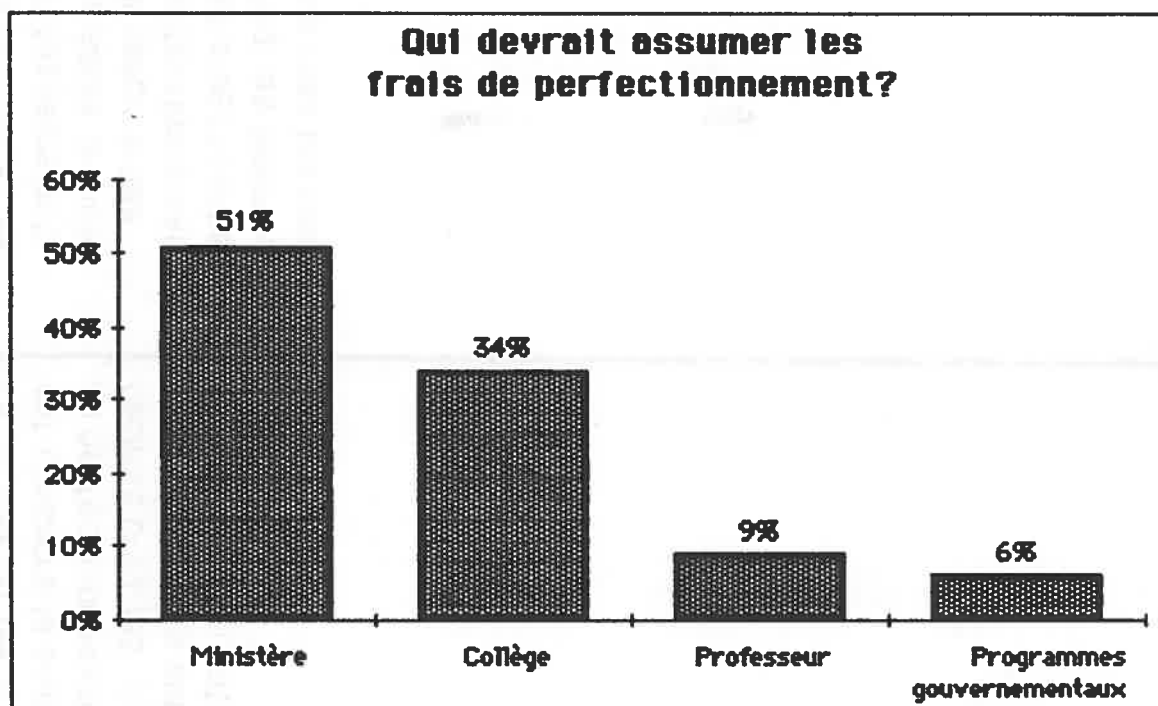
Nous désirions connaître les frais que les professeurs ont dû déboursier personnellement dans leur démarche de perfectionnement au cours de la dernière année. Le tableau qui suit présente les valeurs obtenues. Les frais afférents comprennent l'achat de documentation reliée aux activités de perfectionnement. Les autres frais identifiés par les répondant(e)s sont variés et comprennent des frais tels que téléphones, dactylographie, frais de garderie, stationnement... Deux statistiques sont présentées: les chiffres obtenus pour les professeurs ayant donné une réponse à cette question ("répondants impliqués") et les valeurs moyennes obtenues pour l'ensemble des professeurs ("tous les répondant(e)s"); nous avons crû utile de présenter les deux valeurs, car nous ne pouvons savoir si une case vide correspond à un coût nul (\$0.00) ou à un oubli de réponse.



La catégorie "Autres frais" est particulièrement élevée car elle comprend les frais reliés au "congé sans solde" (perte de salaire).

### **3.7 Par qui devraient être assumés les frais**

Nous avons demandé aux professeurs d'identifier par qui devraient être défrayés les frais encourus pour participer au perfectionnement. Les réponses obtenues apparaissent à la figure qui suit.



On peut donc remarquer que moins de 10% des frais encourus pour le perfectionnement devraient être assumés par les professeurs. Par contre, 57% des frais devraient être à la charge du gouvernement et 34% à celle du collège, ce qui relève, en fin de compte, du même argentier.

### **3.8 Les point saillants sur les activités de perfectionnement**

Le tableau synoptique qui suit présente les points dominants de ce chapitre.

| Sexe                                                                                                                                       | Permanence                                                                                                                                        | Le perfectionnement au cours des 3 dernières années                                                                                    | Période de perfectionnement                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| La période où les professeurs ont consacré le moins de temps à leur perfectionnement est plus récente chez les femmes que chez les hommes. | La période où les professeurs ont consacré le plus de temps au perfectionnement est plus récente chez les non-permanents que chez les permanents. | <p>35% en lecture ou recherches reliées au travail</p> <p>20% à l'université</p> <p>15% au collège</p> <p>12% en milieu de travail</p> | 68 % des activités de perfectionnement se concentrent principalement en mai et juin. |

| Année où on a consacré le plus de temps au perfectionnement                                                                                                                         | Année où on a consacré le moins de temps au perfectionnement                                                                                                                 | Coûts de perfectionnement défrayés par les professeurs                                                                                     | Qui devrait assumer les frais de perfectionnement                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>60% entre 1980-1984</p> <p>La période où les professeurs ont consacré le plus de temps au perfectionnement est plus récente chez les non-permanents que chez les permanents.</p> | <p>60% entre 1980-1984</p> <p>La période où les professeurs ont consacré le moins de temps à leur perfectionnement est plus récente chez les femmes que chez les hommes.</p> | <p>Frais de scolarité: 105\$</p> <p>Frais de séjour: 109\$</p> <p>Frais afférents: 91\$</p> <p>Autres frais: 100\$</p> <p>Total: 405\$</p> | <p>Ministère: 51%</p> <p>Collège: 34%</p> <p>Professeur: 9%</p> <p>Programmes gouvernementaux: 6%</p> |
| <p>La période où les professeurs ont consacré le plus de temps au perfectionnement est semblable à la période où ils ont consacré le moins de temps au perfectionnement.</p>        | <p>La période où les professeurs ont consacré le plus de temps au perfectionnement est semblable à la période où ils ont consacré le moins de temps au perfectionnement.</p> |                                                                                                                                            |                                                                                                       |

# Trois dernières activités de perfectionnement

| Nature                                                                              | Année                                          | Début                                   | Durée                                                                                  | Organisme responsable                                                                                                                                                                                                                                                                 | Collège                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 21 % en informatique et en A.P.O.                                                   | Les 2/3 ont eu lieu au cours des années 84-85. | 35% des activités débutent en janvier   | 82.4 heures en moyenne pour chacune des trois dernières activités de perfectionnement. | 42% Université<br>18% Collège<br>18% Performa<br><br>Les professeurs travaillant dans un collège des régions de Québec ou de Montréal sont plus nombreux que les autres à identifier le programme Performa comme organisme responsable des 3 dernières activités de perfectionnement. | Les professeurs travaillant dans un collège des régions de Québec ou de Montréal sont plus nombreux que les autres à identifier le programme Performa comme organisme responsable des 3 dernières activités de perfectionnement. |
| 18% en psycho-pédagogie                                                             |                                                | 23% des activités débutent en septembre |                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                  |
| 17% en colloques, cours, stages conférences, dont la nature n'a pas été identifiée. |                                                |                                         |                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                  |

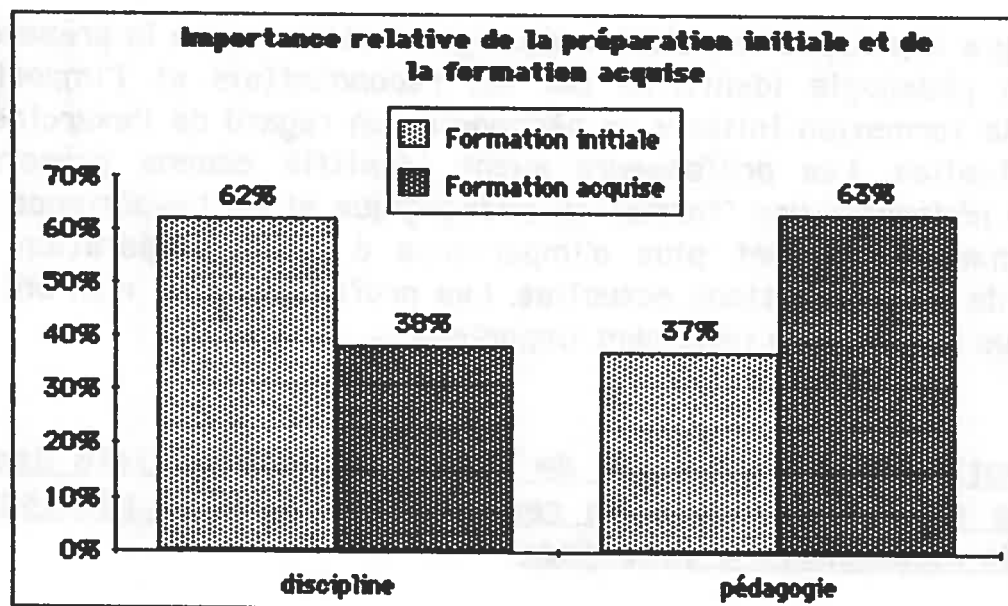
#### **4.0 La préparation initiale et la formation acquise en cours d'emploi.**

Dans la préparation de notre enquête, il nous apparaissait important d'identifier comment les professeurs mesuraient l'apport relatif de leur préparation initiale (avant de commencer à enseigner) en regard de la formation acquise (en cours d'emploi). Cette comparaison se fait tout autant en ce qui touche la discipline d'enseignement que la pédagogie en regard des tâches actuelles. Dans ce but, trois questions étaient posées:

- 4.1 Importance relative de la formation initiale et de la formation acquise tout autant en pédagogie que pour la discipline;
- 4.2 Evaluation de l'adéquation de la formation initiale en regard des tâches à réaliser au moment de commencer à enseigner;
- 4.3 Evaluation de l'adéquation de la formation initiale en regard des tâches à réaliser maintenant.

#### **4.1 Importance relative de la préparation initiale et de la formation acquise dans la discipline et en pédagogie**

Les professeurs ont été amenés à identifier l'apport relatif de leur préparation initiale (s'il y en avait une) et de la formation qu'ils ont dû rechercher en cours d'emploi en vue d'exercer leurs tâches actuelles.



La figure qui précède nous indique que la préparation initiale dans la discipline est jugée comme presque deux fois plus importante que la formation acquise en ce qui a trait à la discipline. Les chiffres sont inversés pour ce qui est de la pédagogie.

Le lien entre l'importance accordée à la formation initiale dans la discipline et celle de la formation initiale en pédagogie est modérément élevée ( $r=.37$ ). Une valeur presque semblable est obtenue entre la formation acquise dans la discipline et la formation acquise en pédagogie ( $r=.41$ ).

#### (âge)

La relation entre l'âge et les réponses obtenues sur l'importance de la formation initiale et acquise tant dans la discipline qu'en pédagogie est assez substantielle (les coefficients varient entre .41 et .52). Ainsi plus les professeurs sont âgés, plus ils accordent d'importance à la préparation initiale et à la formation acquise, et ceci tout autant dans la discipline qu'en pédagogie.

#### (autres variables)

Dans l'identification de l'importance relative de la préparation initiale et de la formation acquise dans la discipline et en pédagogie, on ne retrouve pas de différence entre:

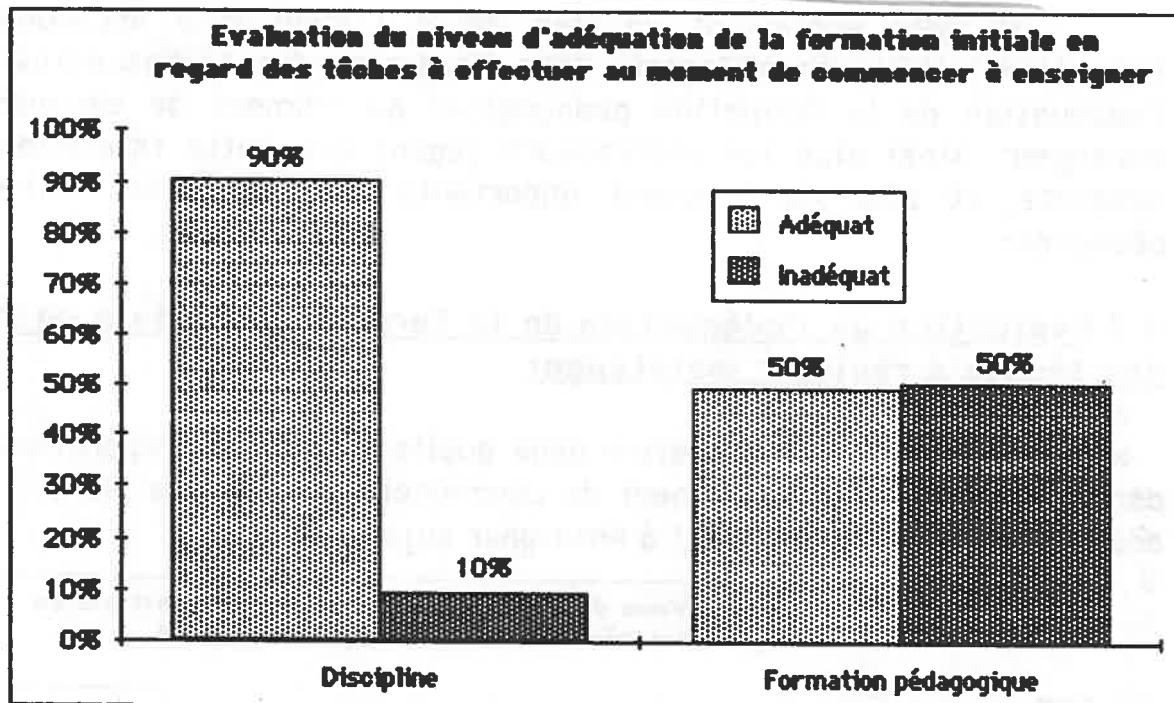
- les hommes et les femmes
- le type de préparation initiale dans la discipline
- le type de préparation initiale en pédagogie

Il y a cependant une différence significative entre la préparation initiale en pédagogie identifiée par les répondant(e)s et l'importance qu'exerce la formation initiale en pédagogie en regard de l'exercice des tâches actuelles. Les professeurs ayant identifié comme préparation initiale en pédagogie une "formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement" accordent plus d'importance à cette préparation dans l'exercice de leurs fonctions actuelles. Les professeurs qui n'en ont pas, trouvent que ce n'est pas tellement important.

### **4.2 Evaluation de l'adéquation de la préparation initiale dans la discipline et en pédagogie en regard des tâches à réaliser au moment de commencer à enseigner**

La figure qui suit montre dans quelle mesure les professeurs jugent que la formation initiale qu'ils ont reçue était adéquate ou inadéquate au moment où ils ont commencé à enseigner au niveau collégial. La figure présente les valeurs autant pour la discipline que pour la pédagogie. Pour fins de simplification les choix "adéquat" et "grandement adéquat" ont été regroupés (même chose pour le choix "inadéquat" et

"grandement inadéquat"). On peut constater que les professeurs considèrent dans une forte majorité la formation initiale dans la discipline comme étant adéquate. En ce qui a trait à la formation pédagogique, il y a un nombre semblable de choix "adéquat" et de choix "inadéquat". Il semble ainsi que les professeurs étaient bien préparés en regard de leur discipline, mais moins du côté de la pédagogie.



Il n'y a pas de lien entre les réponses données aux deux questions et:

- l'âge des répondant(e)s
- les hommes et les femmes
- le type de préparation initiale dans la discipline
- l'importance accordée à la formation initiale dans la discipline dans l'exercice des tâches actuelles
- l'importance accordée à la formation acquise en pédagogie dans l'exercice des tâches actuelles et l'adéquation de la formation pédagogique

Il y a un lien entre l'importance que les professeurs accordent à leur formation acquise dans leur discipline en regard des tâches actuelles et le niveau d'adéquation de la formation initiale dans la discipline. Ainsi plus les professeurs considèrent leur formation initiale dans la discipline comme inadéquate, plus ils considèrent importante la formation acquise dans la discipline. Un tel lien démontre bien la congruence des réponses des professeurs.

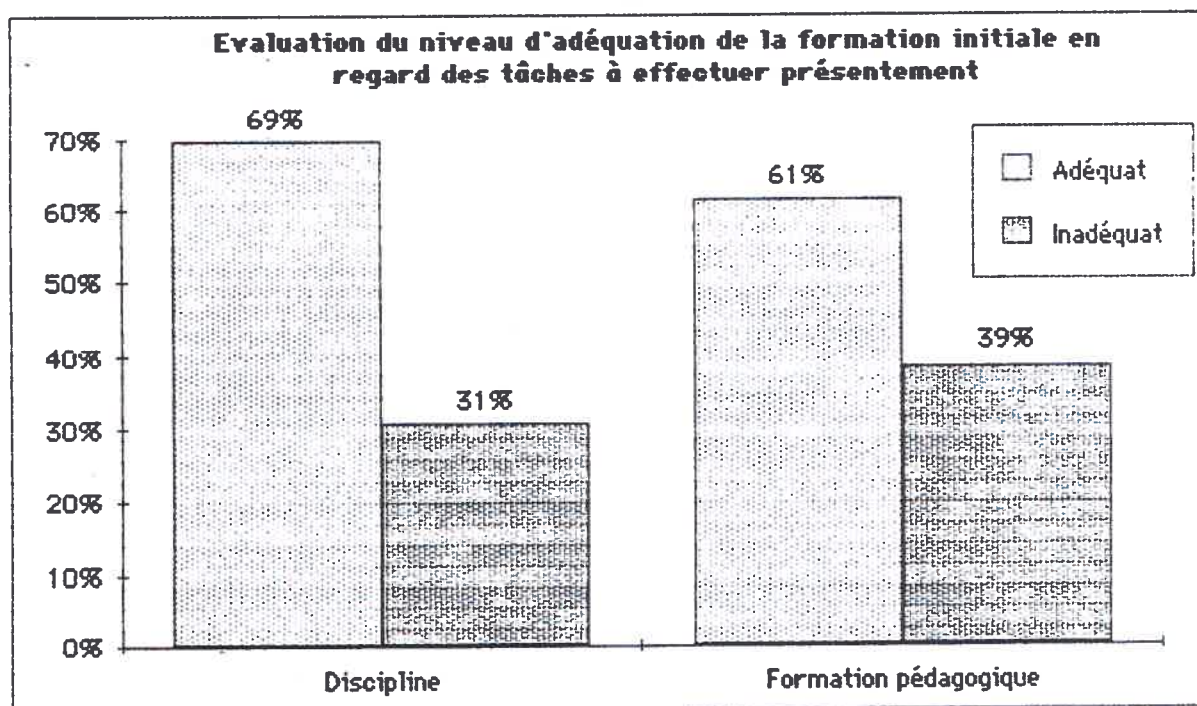
On remarque également un lien entre le type de formation initiale en pédagogie et le jugement d'adéquation porté par les professeurs sur leur

formation de base en pédagogie. Ainsi, les professeurs ayant identifié leur préparation de base en pédagogie comme consistant en "une formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement" évaluent leur préparation comme beaucoup plus adéquate que tous les autres répondant(e)s.

On note également un lien entre l'importance accordée à la formation initiale en pédagogie dans l'exercice des tâches actuelles et l'adéquation de la formation pédagogique au moment de commencer à enseigner. Ainsi plus les professeurs jugent que cette formation était adéquate, et plus ils trouvent importante leur formation initiale en pédagogie.

#### **4.3 Evaluation de l'adéquation de la formation initiale en regard des tâches à réaliser maintenant**

Nous désirions connaître dans quelle mesure la préparation reçue par les professeurs au moment de commencer à enseigner serait encore adéquate, s'ils commençaient à enseigner aujourd'hui.



Si on résume dans quelle mesure les professeurs considèrent que leur préparation initiale était adéquate on obtient les valeurs suivantes:

- en ce qui regarde la discipline, le rapport adéquat-inadéquat passe de 90%-10% en ce qui regarde l'adéquation de la préparation initiale au moment où les professeurs ont commencé à enseigner à 69%-31% en ce qui regarde l'adéquation de cette même préparation dans

l'exercice des tâches actuelles. Nous trouvons normale cette baisse même si nous avions prévu possiblement un plus grand écart.

-en ce qui regarde la pédagogie le rapport adéquat-inadéquat passe de 50%-50% en ce qui regarde l'adéquation de la préparation initiale au moment où les professeurs ont commencé à enseigner à 61%-39% en ce qui regarde l'adéquation de cette même préparation dans l'exercice des tâches actuelles.

Nous trouvons anormale que les professeurs qui considèrent leur préparation initiale en pédagogie comme inadéquate au moment de commencer à enseigner, indiquent que la même préparation est adéquate aujourd'hui. Sans doute plusieurs d'entre eux ont pu mêler la préparation initiale et la formation acquise en pédagogie.

Il n'y a pas de lien entre les réponses données aux deux questions et:

- + l'âge des répondant(e)s;
- + le sexe des répondant(e)s;
- + le type de préparation initiale dans la discipline et en pédagogie
- + l'importance accordée à la formation initiale dans la discipline ou en pédagogie dans l'exercice des tâches actuelles et l'adéquation de la formation dans la discipline aujourd'hui;
- + l'importance accordée à la formation acquise en pédagogie dans l'exercice des tâches actuelles et l'adéquation de la formation pédagogique aujourd'hui.

On remarque un lien entre l'importance qu'exerce la formation acquise dans la discipline dans l'exercice des tâches actuelles et l'adéquation de la formation dans la discipline aujourd'hui. Ainsi, plus les professeurs considèrent que leur formation initiale dans la discipline serait encore adéquate aujourd'hui, et moins ils considèrent la formation acquise comme importante, ce qui est logique.

De même, on remarque que plus les professeurs considèrent que la formation reçue dans la discipline et en pédagogie était adéquate au moment de commencer à enseigner au niveau collégial et plus ils considèrent que cette formation serait encore également adéquate s'ils commençaient à enseigner aujourd'hui.

#### **4.4 Les points saillants touchant la préparation initiale et la préparation acquise dans la discipline et en pédagogie**

Le tableau synoptique des deux pages suivantes présente les points saillants sur ce chapitre.

## Préparation initiale dans la discipline

L'importance relative de la préparation initiale dans la discipline est de 62% en regard de la formation acquise dans la discipline (38%).

L'importance attachée à la préparation initiale dans la discipline augmente avec l'âge.

Cette préparation initiale dans la discipline est jugée comme adéquate par 90% des professeurs.

Plus les professeurs considèrent leur préparation initiale dans la discipline comme inadéquate et plus ils considèrent importante la formation acquise dans la discipline.

La préparation initiale dans la discipline est jugée adéquate en regard des tâches actuelles à accomplir par 69% des professeurs.

Plus les professeurs considèrent leur préparation initiale dans la discipline comme encore adéquate aujourd'hui et moins ils considèrent la formation acquise dans la discipline comme importante.

Plus les professeurs considèrent leur préparation initiale dans la discipline comme adéquate au moment de commencer à enseigner et plus ils jugent cette formation comme encore adéquate dans l'exercice des tâches actuelles.

## Préparation initiale en pédagogie

L'importance relative de la préparation initiale en pédagogie est de 37% en regard de la formation acquise en pédagogie (63%).

L'importance attachée à la préparation initiale en pédagogie augmente avec l'âge.

La préparation initiale en pédagogie est jugée adéquate (ou inadéquate) par 50% des professeurs.

Les professeurs possédant une "formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement" accordent une plus grande importance à la préparation initiale en pédagogie que les autres.

95

Les professeurs possédant une "formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement" évaluent leur préparation comme beaucoup plus adéquate que tous les autres.

Plus les professeurs considèrent leur préparation initiale en pédagogie comme adéquate et plus ils trouvent importante cette même formation.

Cette préparation initiale en pédagogie est jugée adéquate en regard des tâches actuelles à effectuer présentement par 61% des professeurs.

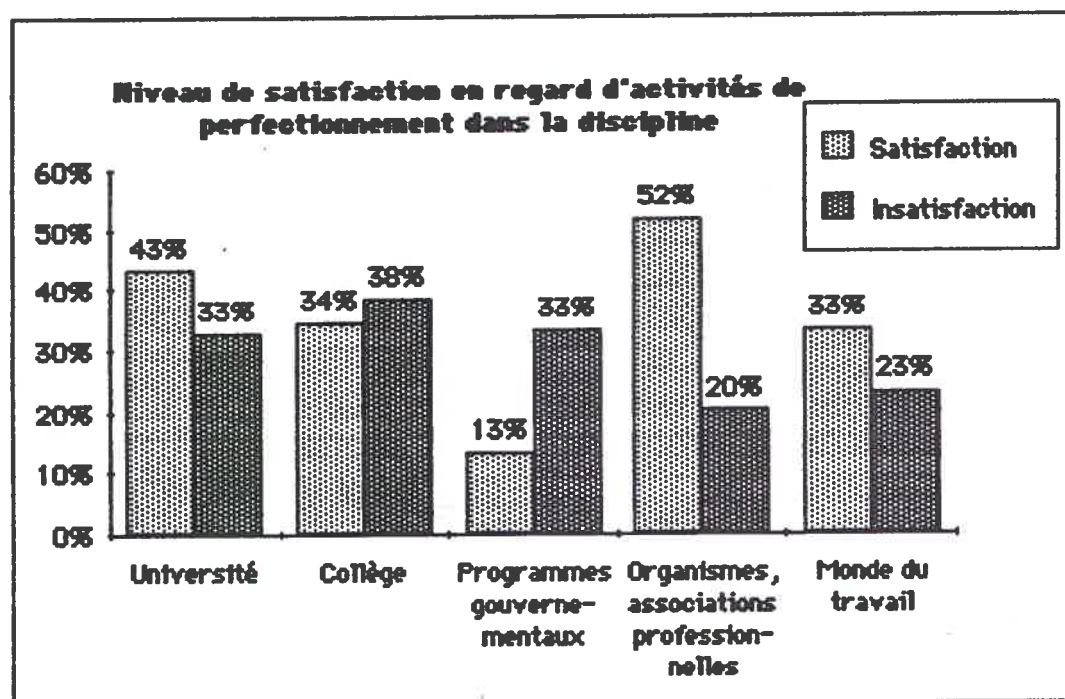
Plus les professeurs considèrent la formation initiale en pédagogie comme adéquate au moment de commencer à enseigner et plus ils jugent cette formation comme encore adéquate dans les tâches actuelles.

| Formation acquise dans la discipline                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Formation acquise en pédagogie                                                                                                                | Formation pédagogique initiale                                                                                                                                                                  | Age                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>L'importance relative attachée à la préparation initiale dans la discipline est de 62% en regard de la formation acquise dans la discipline (38%).</p> <p>L'importance attachée à la formation acquise dans la discipline augmente avec l'âge.</p>                                                                                                                                       | <p>L'importance relative attachée à la préparation initiale en pédagogie est de 37% en regard de la formation acquise en pédagogie (63%).</p> | <p>Les professeurs possédant une "formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement" accordent une plus grande importance à la préparation initiale en pédagogie que les autres.</p> | <p>Plus les professeurs sont âgés et plus ils accordent de l'importance à la préparation initiale dans la discipline et en pédagogie, et à la formation acquise dans la discipline et en pédagogie.</p> |
| <p>Plus les professeurs considèrent leur préparation initiale dans la discipline comme inadéquate et plus ils considèrent importante la formation acquise dans la discipline.</p> <p>Plus les professeurs considèrent leur préparation initiale dans la discipline comme encore adéquate aujourd'hui et moins ils considèrent la formation acquise dans la discipline comme importante.</p> | <p>L'importance de la formation acquise en pédagogie augmente avec l'âge.</p>                                                                 | <p>Les professeurs possédant une "formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement" évaluent leur préparation comme beaucoup plus adéquate que tous les autres.</p>                 | <p>75</p>                                                                                                                                                                                               |

## **5.0 Satisfaction des professeurs en regard des activités de perfectionnement**

Cette section vise à identifier le niveau de satisfaction des professeurs en regard du perfectionnement réalisé à différents endroits, tant au point de vue de la discipline que de la pédagogie.

### **5.1 Dans la discipline**



Les activités se placent dans l'ordre suivant si on les ordonne selon le niveau de satisfaction (par ordre décroissant de satisfaction) :

- +organismes ou associations professionnelles
- +université
- +monde du travail
- +collèges
- +programmes gouvernementaux

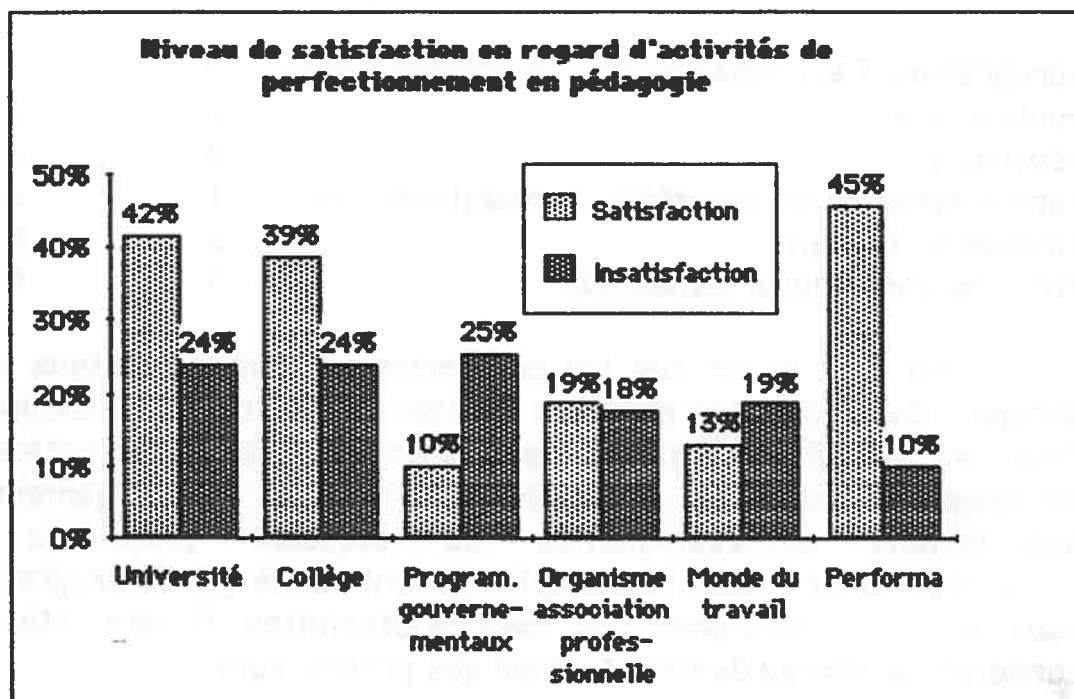
#### **(âge)**

Il n'y a pas de lien entre l'âge et le niveau de satisfaction sauf pour le perfectionnement réalisé à l'université, où le niveau d'insatisfaction a une légère tendance à augmenter avec l'âge.

#### **(sexe)**

Il n'y a pas de différence entre les hommes et les femmes et le niveau de satisfaction face aux différents organismes.

## 5.2 En pédagogie



Les activités se placent dans l'ordre suivant si on les place selon le niveau de satisfaction (par ordre décroissant de satisfaction) :

- +programme Performa
- +université
- +collèges
- +organismes ou associations professionnelles
- +monde du travail
- +programmes gouvernementaux

Il n'y a pas de lien entre le niveau de satisfaction et l'âge. Il n'y a pas non plus de différence entre les hommes et les femmes sauf en ce qui a trait aux activités de perfectionnement en pédagogie réalisées à l'université où les femmes sont plus satisfaites que les hommes

Le tableau qui suit donne le rang obtenu par les différents organismes assurant des activités de perfectionnement dans la discipline et/ou en pédagogie:

|                                              | Rang<br>discipline | Rang<br>pédagogie |
|----------------------------------------------|--------------------|-------------------|
| +programme Performa                          | -                  | 1                 |
| +université                                  | 2                  | 2                 |
| +collèges                                    | 4                  | 3                 |
| +organismes ou associations professionnelles | 1                  | 4                 |
| +monde du travail                            | 3                  | 5                 |
| +programmes gouvernementaux                  | 5                  | 6                 |

On peut noter que les programmes gouvernementaux se classent derniers dans les deux cas, que l'université se classe deuxième dans les deux cas, que Performa se classe premier dans le perfectionnement en pédagogie et que les activités offertes par les organismes ou les associations professionnelles se classent premières dans le perfectionnement dans la discipline. Etant donné que ce programme offrira sous peu un perfectionnement dans la discipline, il sera intéressant d'en connaître le niveau de satisfaction des professeurs.

### **5.3 Les points saillants**

Les points saillants en ce qui a trait au niveau de satisfaction des professeurs en regard des activités de perfectionnement sont regroupés dans le tableau qui suit.

## Satisfaction en regard des activités de perfectionnement

| Dans la discipline                          | En pédagogie |                | Sexe    |
|---------------------------------------------|--------------|----------------|---------|
|                                             | Satisfaction | Insatisfaction |         |
| Organismes et associations professionnelles | 52%          | 20%            | 19% 18% |
| Université                                  | 43%          | 33%            | 42% 24% |
| Monde du travail                            | 33%          | 23%            | 13% 19% |
| Collège                                     | 34%          | 38%            | 39% 24% |
| Programmes gouvernementaux                  | 13%          | 33%            | 10% 25% |
| Performa                                    | --           | --             | 45% 10% |

Pour le perfectionnement réalisé à l'université, le niveau d'insatisfaction augmente légèrement avec l'âge.

Les professeurs féminins sont plus satisfaites des activités de perfectionnement en pédagogie réalisées à l'université que les professeurs masculins.

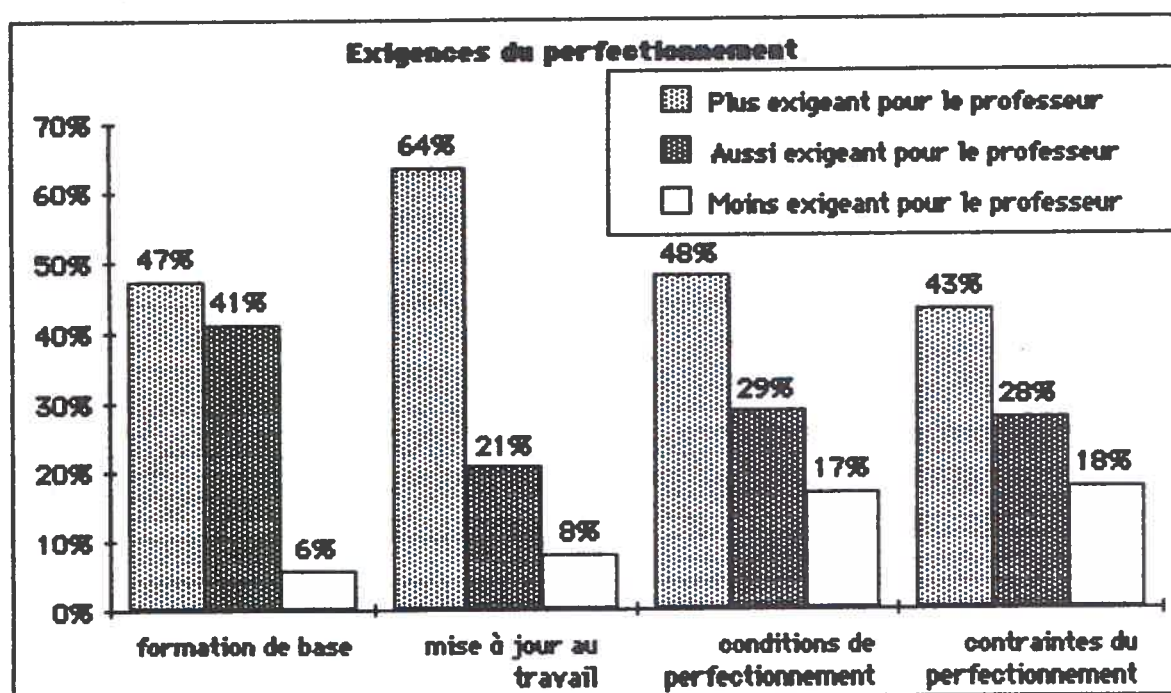
## **6.0 Comparaison avec les collègues de la même discipline évoluant à l'extérieur de l'enseignement**

Dans cette partie du questionnaire nous avons voulu connaître la perception qu'ont les enseignant(e)s de leurs collègues ayant une formation disciplinaire semblable ou oeuvrant dans le même champ professionnel. Ces questions visaient à identifier dans quelle mesure les professeurs connaissent leurs collègues et peuvent donc se comparer à eux en ce qui a trait aux exigences du perfectionnement.

### **6.1 Exigences comparatives en ce qui a trait au perfectionnement**

Nous avons demandé aux professeurs de quantifier ce qui est exigé d'eux(elles) comparativement à leurs collègues hors de l'enseignement en ce qui a trait au perfectionnement touchant:

- +la formation de base pour exercer la profession,
- +la mise à jour en situation de travail,
- +les conditions dans lesquelles ils(elles) doivent se perfectionner,
- +les contraintes à respecter dans l'utilisation des ressources disponibles pour se perfectionner. Les résultats apparaissent à la figure qui suit.



Pour chacun de ces aspects, le nombre de professeurs considérant leurs conditions comme "plus exigeantes" ou même seulement "aussi exigeantes" est beaucoup plus élevé que le nombre de ceux qui considèrent leur situation comme moins exigeante. Il semblerait donc que les professeurs se sentent désavantagé(e)s à cet égard.

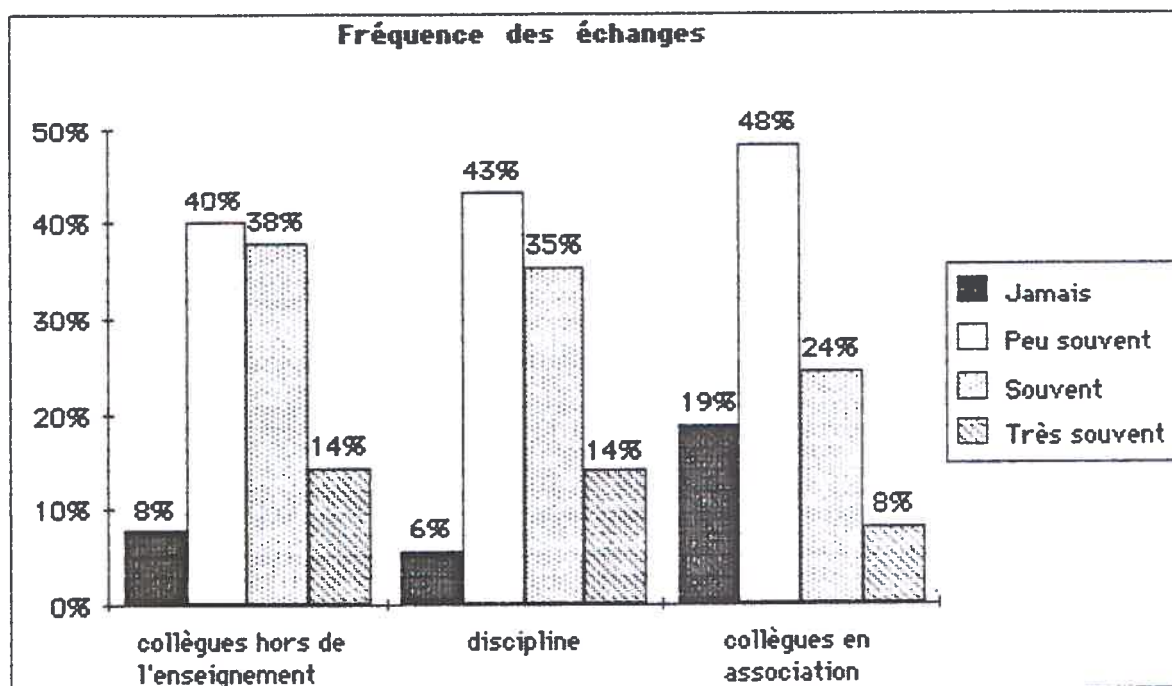
Il n'y a pas de lien entre l'âge et les réponses obtenues aux différentes questions. Il n'y a pas de distinction non plus entre les hommes et les femmes et le choix de réponse, sauf sur un aspect. En effet, en ce qui a trait aux exigences reliées à la mise à jour en situation de travail, les femmes considèrent leur situation beaucoup plus exigeante que leurs collègues hors de l'enseignement, alors que les hommes considèrent leur situation semblable à leurs collègues masculins hors de l'enseignement.

On note également une relation très élevée ( $r=.77$ ) entre les réponses obtenues en ce qui a trait aux "conditions dans lesquelles les professeurs doivent se perfectionner" et "les contraintes à respecter dans l'utilisation des ressources disponibles pour se perfectionner". Il faut cependant dire que le manque de nuances entre les deux questions a pu prêter à confusion.

## **6.2 Fréquence des échanges**

La question se formulait comme suit:

- "A quelle fréquence se situent les échanges que vous avez
  - avec les collègues de votre domaine, oeuvrant hors de l'enseignement;
  - avec le domaine de votre discipline, à l'extérieur de l'enseignement;
  - avec des collègues, à l'intérieur d'une association ou regroupement d'intervenant(e)s de votre discipline?"



Pour les trois sous-questions il est surprenant de constater que plus de la moitié des professeurs n'ont jamais ou peu souvent d'échanges avec les collègues de leur domaine disciplinaire hors de l'enseignement. On peut donc supposer que leurs comparaisons avec leurs collègues, au niveau de leurs conditions de perfectionnement, peuvent parfois être boiteuses.

Il n'y a pas de lien entre l'âge et les réponses obtenues aux différentes questions. Il n'y a pas de distinction non plus entre les hommes et les femmes et le choix de réponse, sauf sur un aspect. En effet les femmes indiquent rencontrer leurs collègues de leur domaine, oeuvrant hors de l'enseignement, beaucoup plus souvent que ne le font les professeurs masculins.

On note aussi un lien élevé ( $r=.60$ ) entre les échanges avec les collègues de leur domaine, oeuvrant hors de l'enseignement et les échanges avec le domaine de leur discipline hors de l'enseignement.

### **6.3 Les points saillants**

Les points saillants du chapitre 6 sont présentés à la page qui suit.

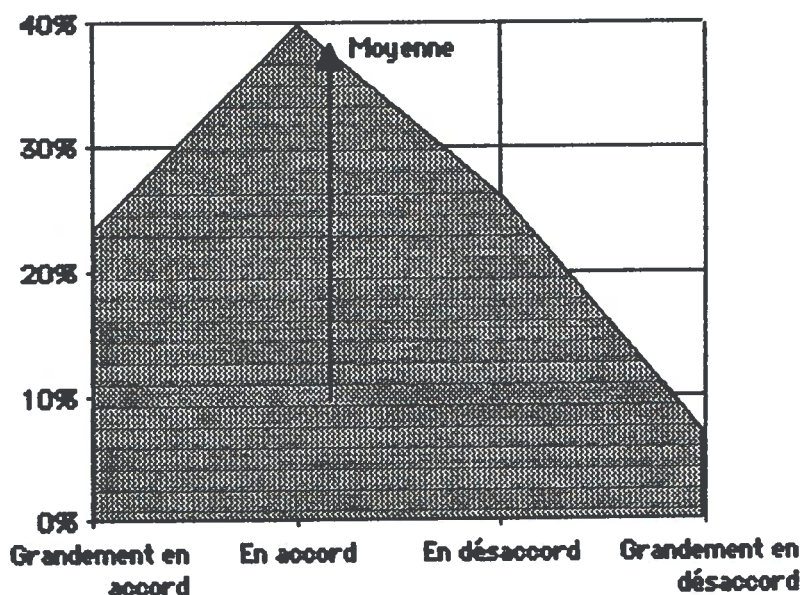
| Exigences du perfectionnement                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Fréquence des échanges                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Sexe                     |                        |                          |                                           |     |     |                                          |     |     |                                              |     |     |                                                                                                                                                      |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------------------------|-----|-----|------------------------------------------|-----|-----|----------------------------------------------|-----|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>En comparaison de leurs collègues oeuvrant à l'extérieur de l'enseignement, les professeurs considèrent leur situation "plus exigeante", ou "aussi exigeante", en ce qui a trait à:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>+ la formation de base,</li><li>+ la mise à jour au travail,</li><li>+ les conditions de perfectionnement,</li><li>+ les contraintes du perfectionnement.</li></ul> <p>En ce qui a trait aux exigences reliées à la mise à jour au travail, les professeurs féminins considèrent leur situation comme beaucoup plus exigeante que leurs collègues hors de l'enseignement alors que les professeurs masculins considèrent leur situation semblable à leurs collègues masculins hors de l'enseignement.</p> <p>Il y a une relation positive entre les réponses obtenues en ce qui a trait aux "conditions dans lesquelles les professeurs doivent se perfectionner" et "les contraintes à respecter dans l'utilisation des ressources disponibles pour se perfectionner".</p> | <table><tr><td></td><td>Jamais-<br/>Peu souvent</td><td>Souvent-<br/>Très souvent</td></tr><tr><td>Avec des collègues hors de l'enseignement</td><td>48%</td><td>52%</td></tr><tr><td>Avec le domaine général de la discipline</td><td>49%</td><td>49%</td></tr><tr><td>Avec des collègues au sein d'une association</td><td>67%</td><td>32%</td></tr><tr><td colspan="3">Les professeurs féminins indiquent rencontrer leurs collègues hors de l'enseignement beaucoup plus souvent que ne le font les professeurs masculins.</td></tr></table> |                          | Jamais-<br>Peu souvent | Souvent-<br>Très souvent | Avec des collègues hors de l'enseignement | 48% | 52% | Avec le domaine général de la discipline | 49% | 49% | Avec des collègues au sein d'une association | 67% | 32% | Les professeurs féminins indiquent rencontrer leurs collègues hors de l'enseignement beaucoup plus souvent que ne le font les professeurs masculins. |  |  | <p>Les professeurs féminins indiquent rencontrer leurs collègues hors de l'enseignement beaucoup plus souvent que ne le font les professeurs masculins.</p> <p>En ce qui a trait aux exigences reliées à la mise à jour au travail, les professeurs féminins considèrent leur situation comme beaucoup plus exigeante que leurs collègues hors de l'enseignement alors que les professeurs masculins considèrent leur situation semblable à leurs collègues masculins hors de l'enseignement.</p> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Jamais-<br>Peu souvent                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Souvent-<br>Très souvent |                        |                          |                                           |     |     |                                          |     |     |                                              |     |     |                                                                                                                                                      |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Avec des collègues hors de l'enseignement                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 48%                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 52%                      |                        |                          |                                           |     |     |                                          |     |     |                                              |     |     |                                                                                                                                                      |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Avec le domaine général de la discipline                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 49%                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 49%                      |                        |                          |                                           |     |     |                                          |     |     |                                              |     |     |                                                                                                                                                      |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Avec des collègues au sein d'une association                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 67%                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 32%                      |                        |                          |                                           |     |     |                                          |     |     |                                              |     |     |                                                                                                                                                      |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Les professeurs féminins indiquent rencontrer leurs collègues hors de l'enseignement beaucoup plus souvent que ne le font les professeurs masculins.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                          |                        |                          |                                           |     |     |                                          |     |     |                                              |     |     |                                                                                                                                                      |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

## **7.0 Conditions de travail des enseignant(e)s**

Dans cette section du questionnaire, nous avons demandé aux professeurs d'exprimer leurs opinions et leurs attitudes en regard des modifications apportées aux conditions de travail pouvant affecter leurs activités de perfectionnement. Neuf questions ont ainsi été posées aux professeurs. Pour chacune des questions, une figure illustre les résultats obtenus pour les 4 choix possibles de réponse. Les questions, numérotées de 1 à 9, apparaissent aux pages 66 à 73. Nous présentons également le regroupement des réponses "Grandement en accord"-"En accord" et "Grandement en désaccord"-"En désaccord" à la page 74.

### **1-"On exige trop d'adaptations ou trop d'ajustements des professeurs de l'enseignement professionnel"**

En accord: 63%  
En désaccord: 33%



On peut noter un lien significatif entre le choix des répondant(e)s à cette question et à la 5e. En effet, plus les professeurs considèrent qu'"on exige trop d'adaptations ou trop d'ajustements des professeurs de l'enseignement professionnel" et plus ils considèrent aussi "qu'ils éprouvent moins de facilité qu'avant à remplir leur tâche de professeur, en raison des modifications touchant à leur discipline".

On remarque également un lien significatif entre le choix des répondant(e)s à cette question et à la 7e. En effet, plus les professeurs considèrent qu' "on exige trop d'adaptations ou trop d'ajustements des professeurs de l'enseignement professionnel" , et plus ils considèrent

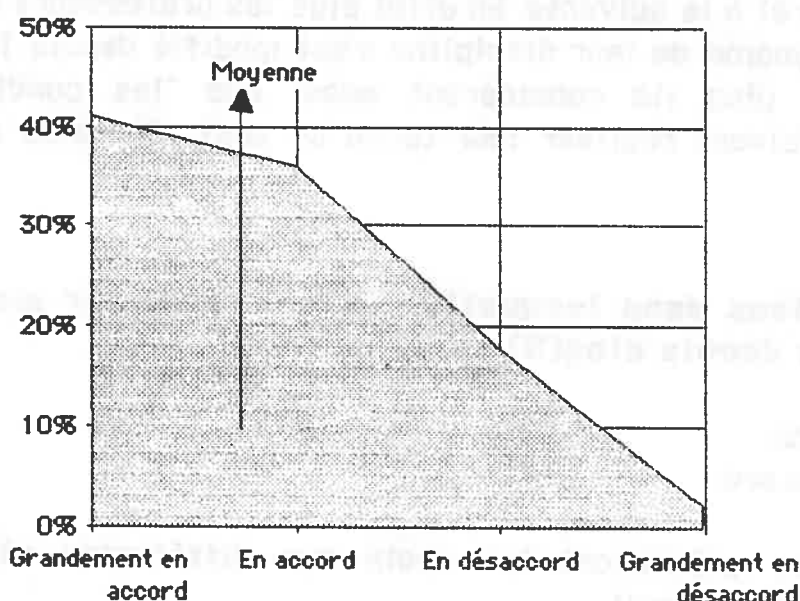
aussi que "les modifications touchant leur discipline les amènent à vouloir se ré-orienter, à changer d'emploi".

Ces liens semblent nous montrer que les modifications apportées à la discipline enseignée par les professeurs,

- augmentent la difficulté à remplir leur tâche d'enseignant(e)
- contribuent à rendre trop exigeants les ajustements et les adaptations exigés des professeurs de l'enseignement professionnel
- et peuvent amener certains professeurs à vouloir se réorienter ou changer d'emploi.

**2-"On ne donne pas assez de temps aux professeurs de l'enseignement professionnel pour s'ajuster aux modifications touchant leur travail"**

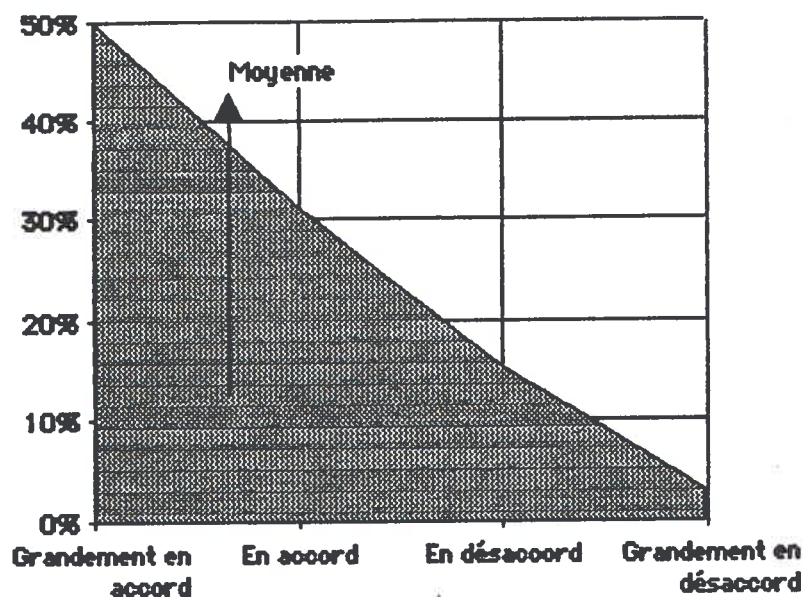
En accord: 77%  
En désaccord: 20%.



Il n'y a pas de liens entre les réponses à cette question et aux autres.

**3-"Le contenu même de ma discipline s'est modifié depuis le début des années 80"**

En accord: 81%  
En désaccord: 18%.



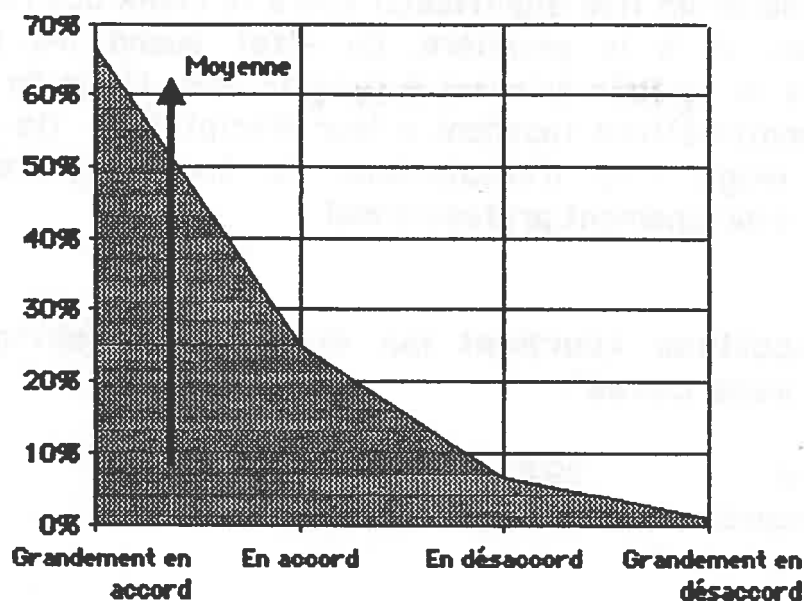
On peut noter un lien significatif entre le choix des répondant(e)s à cette question et à la suivante. En effet plus les professeurs considèrent que "le contenu même de leur discipline s'est modifié depuis le début des années 80", et plus ils considèrent aussi que "les conditions dans lesquelles ils doivent réaliser leur tâche se sont alourdies depuis cinq ans".

#### **4-"Les conditions dans lesquelles je dois réaliser ma tâche se sont alourdies depuis cinq(5) ans."**

|               |     |
|---------------|-----|
| En accord:    | 91% |
| En désaccord: | 8%. |

La figure présentant les choix aux différentes réponses est présentée à la page qui suit.

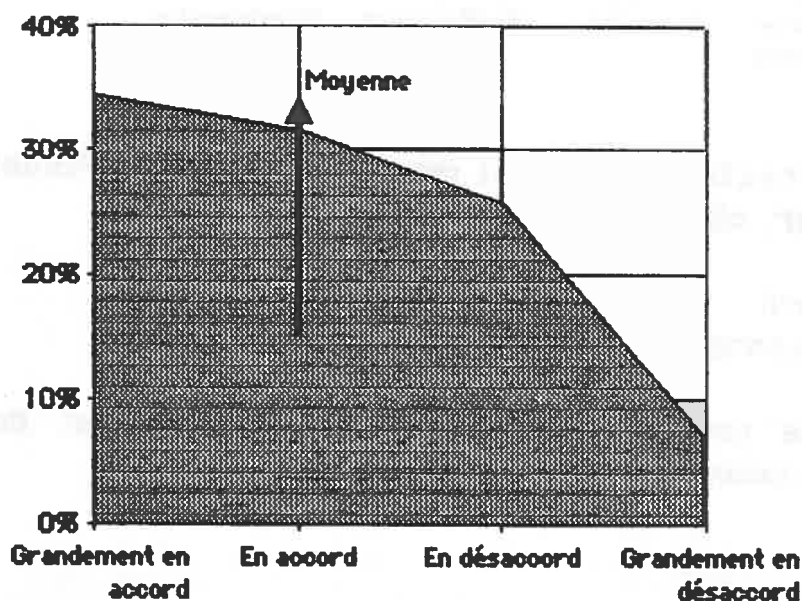
Nous avons déjà noté plus haut (premier paragraphe de cette page), un lien significatif entre le choix des répondant(e)s à cette question et à la précédente.



Tout semble indiquer que les modifications de leur discipline depuis les années 80 ont contribué à alourdir la tâche des professeurs.

**5- "J'éprouve moins de facilité qu'avant à remplir ma tâche de professeur, en raison des modifications touchant à ma discipline"**

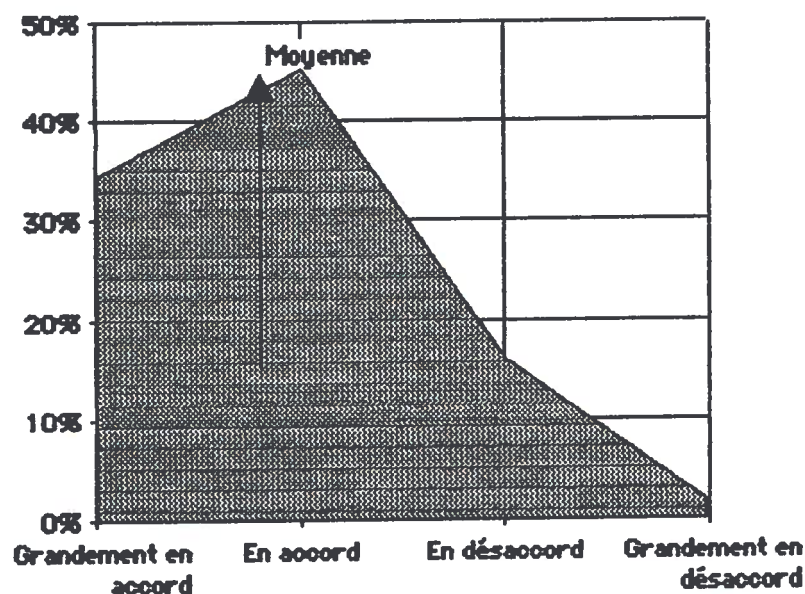
En accord: 66%  
En désaccord: 33%.



On peut noter un lien significatif entre le choix des répondant(e)s à cette question et à la première. En effet quand les professeurs "éprouvent moins de facilité qu'avant à remplir leur tâche de professeur, en raison des modifications touchant à leur discipline", ils considèrent aussi qu' "on exige trop d'adaptations ou trop d'ajustements des professeurs de l'enseignement professionnel".

**6-"Les modifications touchant ma discipline m'obligent à me perfectionner sans cesse".**

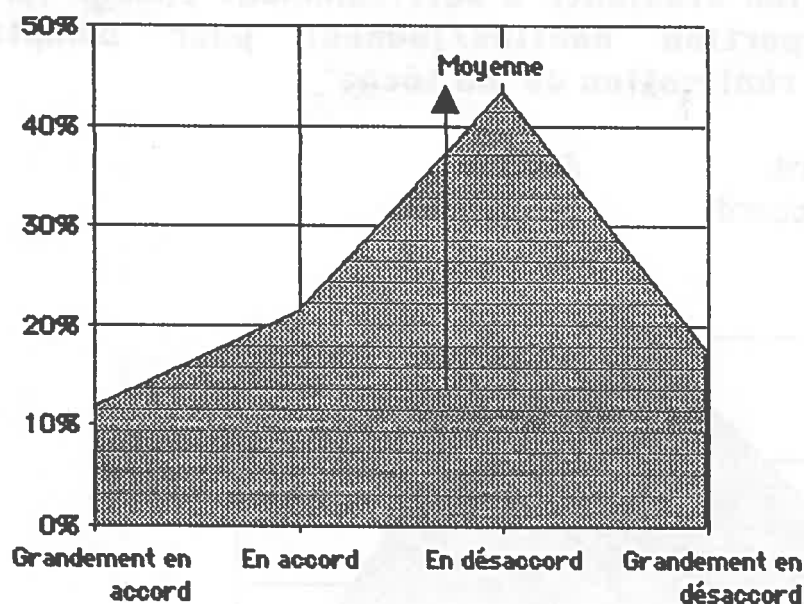
En accord: 79%  
En désaccord: 18%.



**7-"Les modifications touchant ma discipline m'amènent à vouloir me ré-orienter, changer d'emploi"**

En accord: 34%  
En désaccord: 61%

C'est le seul énoncé où les professeurs sont davantage en désaccord qu'en accord.



On peut noter un lien significatif entre le choix des répondant(e)s à cette question et à la première. En effet, plus les professeurs considèrent que "les modifications touchant leur discipline les amènent à vouloir se ré-orienter, à changer d'emploi", et plus ils considèrent aussi qu' "on exige trop d'adaptations ou trop d'ajustements des professeurs de l'enseignement professionnel".

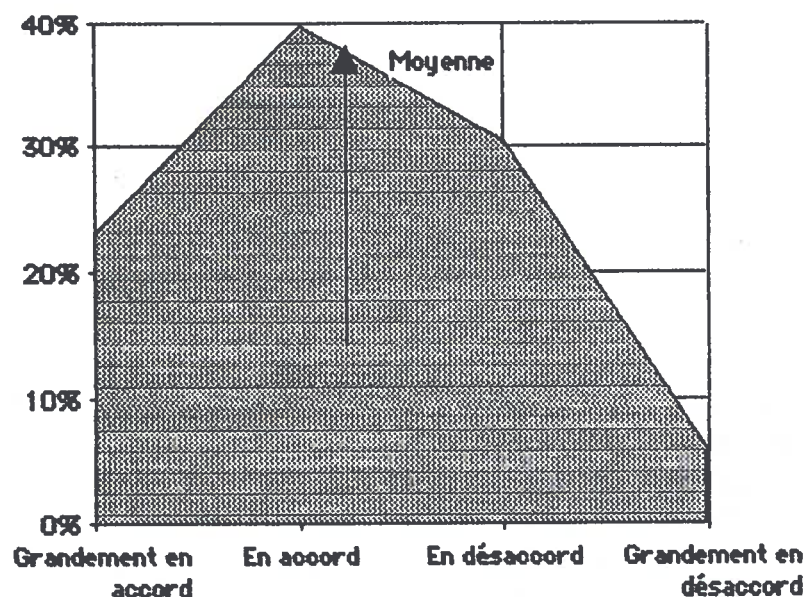
On note également un lien significatif entre le choix des répondant(e)s à cette question et à la suivante. En effet, plus les professeurs considèrent que les modifications touchant leur discipline les amènent à vouloir se ré-orienter, à changer d'emploi", et plus ils considèrent aussi que "la population étudiante a suffisamment changé (préparation, valeurs, proportion adultes/jeunes) pour compliquer les conditions de réalisation de leur tâche".

De ce qui précède on peut supposer que chez les professeurs qui désirent changer d'emploi, les deux principales causes de cette "ré-orientation" sont:

- les modifications touchant la discipline d'enseignement,
- les complications de réalisation de la tâche provenant des changements de la population étudiante.

**8-"La population étudiante a suffisamment changé (préparation, valeurs, proportion adultes/jeunes) pour compliquer les conditions de réalisation de ma tâche"**

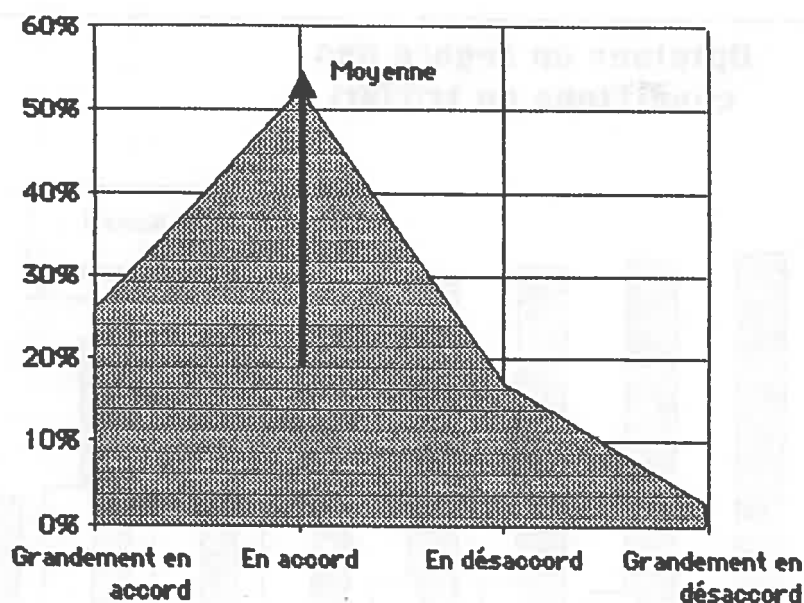
En accord: 63%  
En désaccord: 36%.



On peut noter un lien significatif entre le choix des répondant(e)s à cette question et à la précédente. En effet plus les professeurs considèrent que "la population étudiante a suffisamment changé (préparation, valeurs, proportion adultes/jeunes) pour compliquer les conditions de réalisation de leur tâche", et plus ils considèrent aussi que "les modifications touchant leur discipline les amènent à vouloir se ré-orienter, à changer d'emploi".

**9-"Les exigences de l'industrie ou du marché du travail en regard des "compétences" exigées des jeunes diplômé(e)s de l'enseignement professionnel dans leur formation ont modifié les exigences reliées à mon travail"**

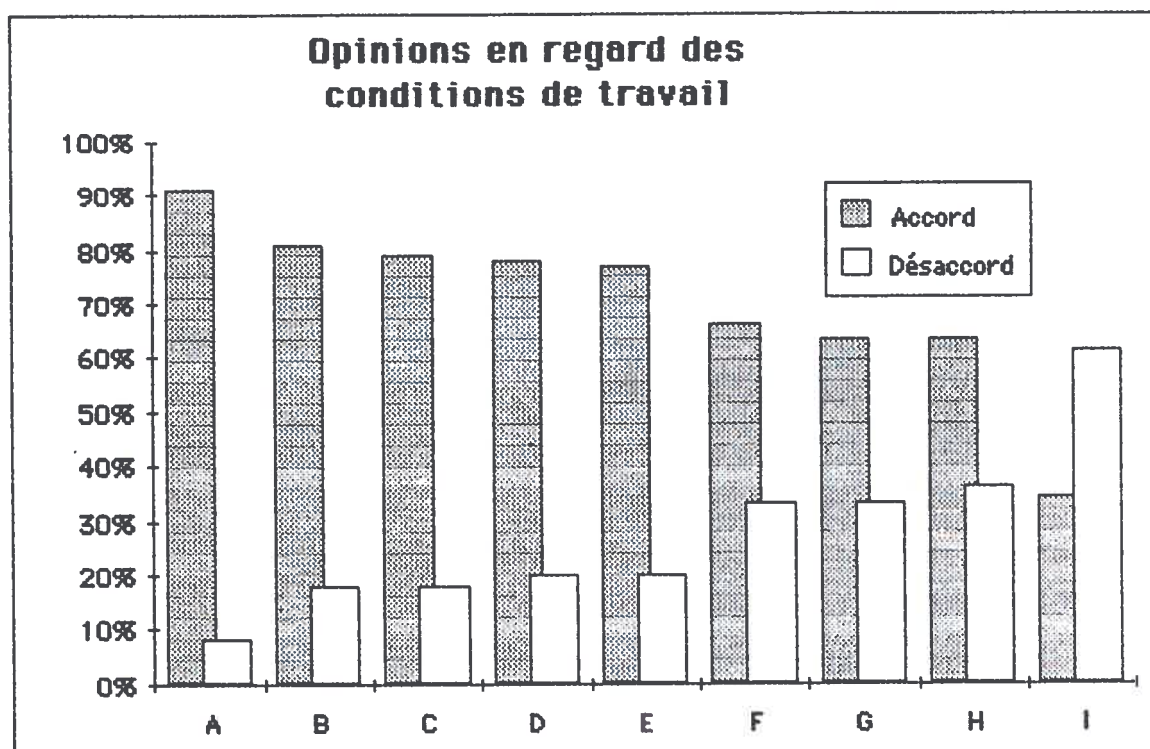
En accord: 78%  
En désaccord: 20%.



Nous n'avons retrouvé aucun lien entre l'âge et les réponses obtenues aux 9 questions. Il n'existe non plus aucune différence entre les hommes et les femmes en regard des choix de réponses.

Si on place les différents énoncés selon le niveau le plus élevé d'accord, on obtient le tableau de la page suivante.

Sur l'ensemble de ces neuf questions, il semble donc que les professeurs ressentent vivement l'impact des modifications affectant leur discipline d'enseignement. Nous trouvons également dramatique que ces modifications amènent jusqu'à 1 professeur sur 3 à vouloir se réorienter ou changer d'emploi. Il y a donc là matière à réflexion pour tous les responsables des conditions de travail et de perfectionnement aux niveau local et provincial.

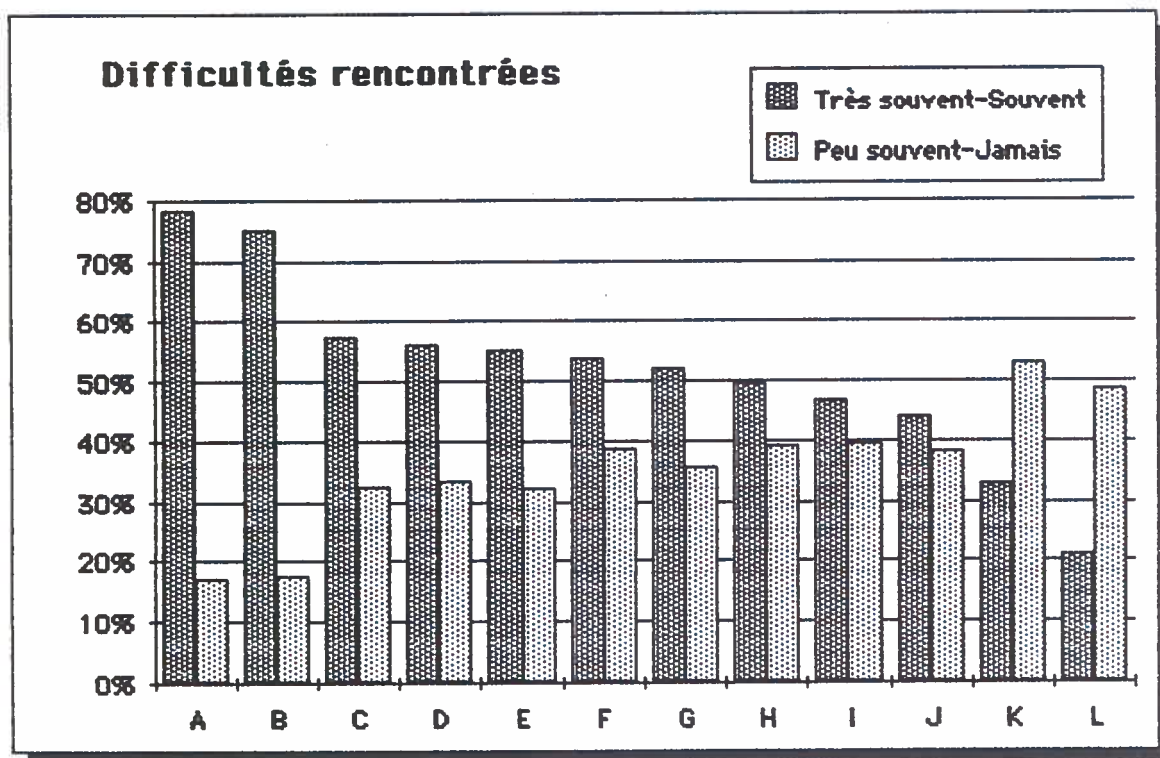


- A** "Les conditions dans lesquelles je dois réaliser ma tâche se sont alourdies depuis cinq(5) ans."
- B** "Le contenu même de ma discipline s'est modifié depuis le début des années 80"
- C** "Les modifications touchant ma discipline m'obligent à me perfectionner sans cesse".
- D** "Les exigences de l'industrie ou du marché du travail en regard des "compétences" exigées des jeunes diplômé(e)s de l'enseignement professionnel dans leur formation ont modifié les exigences reliées à mon travail"
- E** "On ne donne pas assez de temps aux professeurs de l'enseignement professionnel pour s'ajuster aux modifications touchant leur travail"
- F** "J'éprouve moins de facilité qu'avant à remplir ma tâche de professeur, en raison des modifications touchant à ma discipline"
- G** "On exige trop d'adaptations ou trop d'ajustements des professeurs de l'enseignement professionnel"
- H** "La population étudiante a suffisamment changé (préparation, valeurs, proportion adultes/jeunes) pour compliquer les conditions de réalisation de ma tâche"
- I** " Les modifications touchant ma discipline m'amènent à vouloir me ré-orienter, à changer d'emploi"

| Enoncés                                                                                                                                                                                                                 | %<br>accord | %<br>désaccord | Liens<br>avec |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------|---------------|
| A "Les conditions dans lesquelles je dois réaliser ma tâche se sont alourdies depuis cinq(5) ans."                                                                                                                      | 91%         | 8%             | B             |
| B "Le contenu même de ma discipline s'est modifié depuis le début des années 80"                                                                                                                                        | 81%         | 18%            | A             |
| C "Les modifications touchant ma discipline m'obligent à me perfectionner sans cesse".                                                                                                                                  | 79%         | 18%            | -             |
| D "Les exigences de l'industrie ou du marché du travail en regard des "compétences" exigées des jeunes diplômé(e)s de l'enseignement professionnel dans leur formation ont modifié les exigences reliées à mon travail" | 78%         | 20%            | -             |
| E "On ne donne pas assez de temps aux professeurs de l'enseignement professionnel pour s'ajuster aux modifications touchant leur travail"                                                                               | 77%         | 20%            | -             |
| F "J'éprouve moins de facilité qu'avant à remplir ma tâche de professeur, en raison des modifications touchant ma discipline"                                                                                           | 66%         | 33%            | G             |
| G "On exige trop d'adaptations ou trop d'ajustements des professeurs de l'enseignement professionnel"                                                                                                                   | 53%         | 35%            | F-I           |
| H "La population étudiante a suffisamment changé (préparation, valeurs, proportion adultes/jeunes) pour compliquer les conditions de réalisation de ma tâche"                                                           | 53%         | 36%            | I             |
| I "Les modifications touchant ma discipline m'amènent à vouloir me ré-orienter, à changer d'emploi"                                                                                                                     | 34%         | 61%            | G-H           |

## **8.0 Difficultés ayant empêché les professeurs de participer à des activités de perfectionnement désirées**

Nous avons demandé aux professeurs d'identifier les difficultés qui les ont empêché de participer à des activités de perfectionnement désirées. Si on regroupe les réponses obtenues en deux choix: "Très souvent-Souvent" et "Peu souvent-Jamais", on obtient les valeurs du tableau suivant.



- A** manque de temps pour se perfectionner
- B** exigences de la tâche de travail
- C** non-disponibilité du perfectionnement désiré
- D** lourdeur ou complexité d'organisation du perfectionnement
- E** inexistence de programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement
- F** coûts élevés reliés au perfectionnement
- G** éloignement des sites de perfectionnement
- H** méconnaissance des programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement
- I** manque de formateurs spécialisés
- J** incapacité d'organiser des groupes de professeurs ayant les mêmes besoins et intérêts
- K** incapacité d'être remplacé par des collègues
- L** incapacité de répondre aux conditions posées par les programmes ministériels de perfectionnement

En vue de comparer les différentes difficultés reliés à la participation à des activités de perfectionnement, nous présentons dans les pages qui suivent, le rang obtenu par chaque difficulté de même que les différents liens entre les réponses obtenues. Tous ces liens indiquent que plus les professeurs pointent une plus grande fréquence d'une première difficulté et plus ils indiquent également une plus grande fréquence de la seconde (et vice-versa).

**A manque de temps pour se perfectionner**

Rang: 1er sur 12

C'est la difficulté la plus souvent identifiée.

Très souvent 41%

Souvent 38%

**B exigences de la tâche de travail**

Rang: 2e sur 12

Très souvent 37%

Souvent 38%

Ces deux premières difficultés coïncident bien avec l'«alourdissement de la tâche» que les professeurs ont identifié, au chapitre précédent, comme principal problème relié aux conditions de travail. Il est aussi significatif de constater que 3 professeurs sur 4 identifient le manque de temps et les exigences de la tâche de travail comme causes principales de leurs difficultés de perfectionnement.

**C non-disponibilité du perfectionnement désiré**

Rang: 3e sur 12

Très souvent 30%

Souvent 27%

On remarque un lien statistique entre cette difficulté et les éléments suivants:

- l'éloignement des sites de perfectionnement
- l'incapacité d'être remplacé par des collègues
- le manque de formateurs spécialisés.

Ces trois aspects peuvent certes contribuer à rendre le perfectionnement non disponible.

**D      lourdeur ou complexité d'organisation du perfectionnement**

Rang:            4e sur 12  
Très souvent      27%  
Souvent            29%

**E      inexistence de programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement**

Rang:            5e sur 12  
Très souvent      25%  
Souvent            30%

On remarque un lien statistique entre cette difficulté et les éléments suivants:

- l'incapacité d'être remplacé par des collègues
- le manque de formateurs spécialisés
- les coûts élevés reliés au perfectionnement
- la méconnaissance des programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement.

En ce qui regarde le dernier aspect, force nous est de constater que lorsque les professeurs connaissent mal les programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement ils sont portés à croire que ces programmes n'existent pas. D'où la nécessité de mieux faire connaître ces outils de perfectionnement.

**F      coûts élevés reliés au perfectionnement**

Rang:            6e sur 12  
Très souvent      25%  
Souvent            29%

On remarque un lien statistique entre cette difficulté et les éléments suivants:

- l'éloignement des sites de perfectionnement
- l'incapacité d'être remplacé par des collègues
- le manque de formateurs spécialisés
- l'inexistence de programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement
- l'incapacité d'organiser des groupes de professeurs ayant les mêmes besoins et intérêts.

Nous saisissons bien le lien entre les coûts et l'éloignement des sites de perfectionnement. Pour ce qui est des autres aspects, nous

croyons que les professeurs peuvent lier un certain nombre de difficultés qu'ils jugent importantes aux coûts qu'il faut défrayer pour les surmonter.

#### **G éloignement des sites de perfectionnement**

Rang: 7e sur 12

Très souvent 28%

Souvent 24%

On remarque un lien statistique entre cette difficulté et les éléments suivants:

- les coûts élevés reliés au perfectionnement
- l'incapacité d'être remplacé par des collègues
- le manque de formateurs spécialisés
- l'incapacité d'organiser des groupes de professeurs ayant les mêmes besoins et intérêts.
- la non-disponibilité du perfectionnement désiré.

Il nous apparaît congruent que l'éloignement des sites de perfectionnement engendre d'autres difficultés susceptibles de compliquer l'organisation d'activités de perfectionnement.

#### **H méconnaissance des programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement**

Rang: 8e sur 12

Très souvent 16%

Souvent 34%

On remarque un lien statistique entre cette difficulté et les éléments suivants:

- l'inexistence de programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement
- l'incapacité d'organiser des groupes de professeurs ayant les mêmes besoins et intérêts.

On remarque également un lien statistique entre cette difficulté et l'appartenance à un collège. En effet les professeurs originant de la région de Québec ou de Montréal identifient cette difficulté plus souvent que les professeurs oeuvrant dans les autres collèges. Il semblerait donc que ces professeurs soient moins bien informés que leurs collègues.

**I        manque de formateurs spécialisés**

Rang:            9e sur 12

Très souvent        18%

Souvent            29%

On remarque un lien statistique entre cette difficulté et les éléments suivants:

- l'éloignement des sites de perfectionnement
- l'incapacité d'être remplacé par des collègues
- la non-disponibilité du perfectionnement désiré
- les coûts élevés reliés au perfectionnement
- l'inexistence de programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement
- l'incapacité d'organiser des groupes de professeurs ayant les mêmes besoins et intérêts.

On remarque également un lien statistique entre cette difficulté et l'appartenance à un collège. En effet les professeurs originant de la région de Québec ou Montréal identifient cette difficulté plus souvent que les professeurs oeuvrant dans les autres collèges. Nous sommes un peu surpris de ce résultat car nous aurions été porté à croire que ces professeurs auraient été plus susceptibles d'obtenir, dans leurs régions, les ressources susceptibles de répondre à leurs besoins.

**J        incapacité d'organiser des groupes de professeurs ayant les mêmes besoins et intérêts**

Rang:            10e sur 12

Très souvent        15%

Souvent            29%

On remarque un lien statistique entre cette difficulté et les éléments suivants:

- l'éloignement des sites de perfectionnement
- le manque de formateurs spécialisés
- les coûts élevés reliés au perfectionnement
- la méconnaissance des programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement.

**K        incapacité d'être remplacé par des collègues**

Rang:            11e sur 12

Très souvent        14%

Souvent            19%

On remarque un lien statistique entre cette difficulté et les éléments suivants:

- l'éloignement des sites de perfectionnement
- la non-disponibilité du perfectionnement désiré
- les coûts élevés reliés au perfectionnement
- le manque de formateurs spécialisés
- l'inexistence de programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement.

**L      incapacité de répondre aux conditions posées par les programmes ministériels de perfectionnement**

|              |            |
|--------------|------------|
| Rang:        | 12e sur 12 |
| Très souvent | 8%         |
| Souvent      | 13%        |

Sur les 12 difficultés que nous avons identifiées, plus de 50% des professeurs indiquent rencontrer 7 d'entre elles "très souvent" ou "souvent". De plus, seulement 2 difficultés sur 12 ont plus de répondants ayant fait les choix "peu souvent-jamais" comparativement au choix "très souvent-souvent".

Les points saillants de ce chapitre sont présentés à la page qui suit.

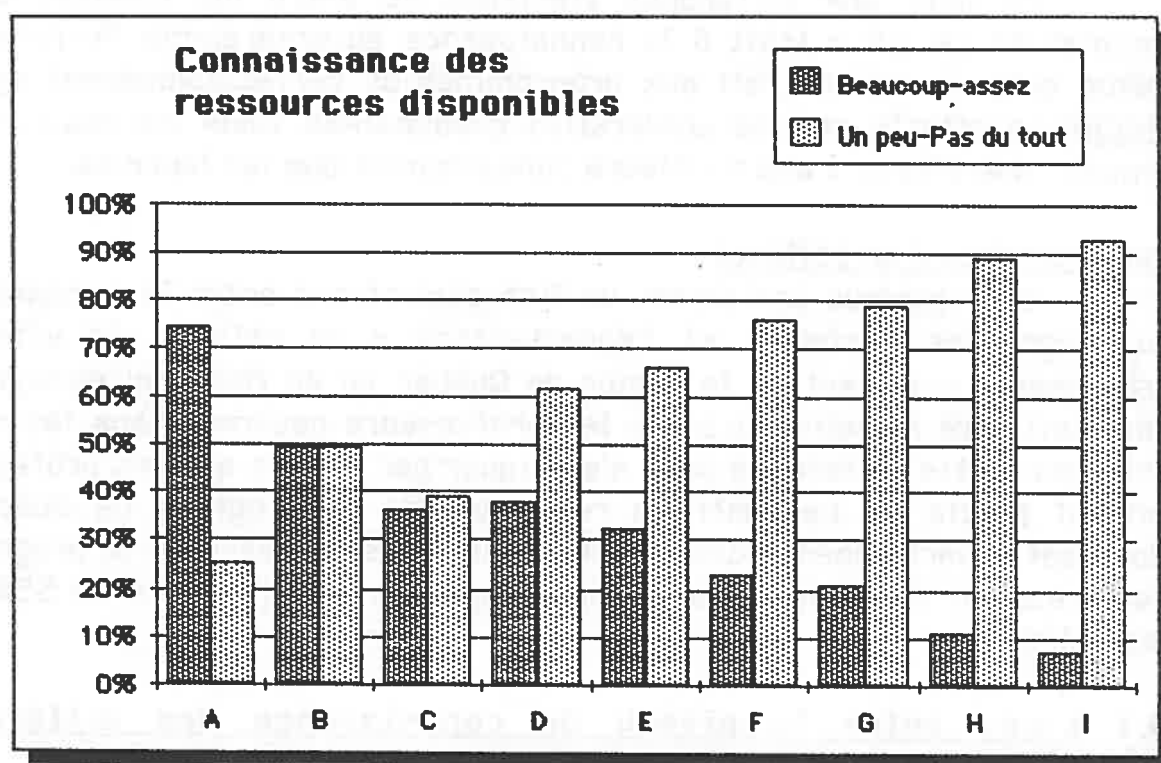
# Difficultés ayant empêché les professeurs de participer à des activités de perfectionnement

|                                                                                                    | Très souvent<br>Souvent | Peu souvent<br>Jamais | Ensemble<br>avec |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------|
| A manque de temps pour se perfectionner                                                            | 79%                     | 17%                   |                  |
| B exigences de la tâche de travail                                                                 | 75%                     | 18%                   |                  |
| C non-disponibilité du perfectionnement désiré                                                     | 57%                     | 33%                   | G-I-K            |
| D lourdeur ou complexité d'organisation du perfectionnement                                        | 56%                     | 34%                   |                  |
| E inexistence de programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement                | 55%                     | 32%                   | F-H-I-K          |
| F coûts élevés reliés au perfectionnement                                                          | 54%                     | 39%                   | E-G-I-J-K        |
| G éloignement des sites de perfectionnement                                                        | 52%                     | 36%                   | C-F-I-J-K        |
| H méconnaissance des programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement            | 50%                     | 39%                   | E-J              |
| I manque de formateurs spécialisés                                                                 | 47%                     | 40%                   | C-E-F-G-J-K      |
| J incapacité d'organiser des groupes de professeurs ayant les mêmes besoins et intérêts            | 44%                     | 38%                   | F-G-H-I          |
| K incapacité d'être remplacé par des collègues                                                     | 33%                     | 53%                   | C-E-F-G-I        |
| L incapacité de répondre aux conditions posées par les programmes ministériels de perfectionnement | 21%                     | 49%                   |                  |

Il faut également noter que les difficultés H et I sont davantage présentes chez les professeurs oeuvrant dans les collèges des régions de Québec et de Montréal que chez leurs collègues des autres collèges

## 9.0 Connaissance des ressources de perfectionnement disponibles

La prochaine section vise à identifier dans quelle mesure les professeurs sont suffisamment informés des différentes ressources susceptibles de répondre à leurs besoins de perfectionnement. Pour chacune des ressources de perfectionnement disponibles nous présentons au tableau qui suit le taux de réponses regroupées ("beaucoup"- "assez") et ("Un peu"- "pas du tout").



- A** Le programme Performa de l'Université de Sherbrooke.
- B** Le "programme de stages en entreprise" de la D.G.E.C.
- C** Les programmes de perfectionnement dans la discipline offerts par une université québécoise.
- D** Le "programme de subvention à l'innovation pédagogique" (PROSIP) de la D.G.E.C.
- E** Les programmes de perfectionnement en pédagogie (à l'exception de PERFORMA) offerts par une université québécoise.
- F** Le "programme de perfectionnement collectif" de la D.G.E.C.
- G** Le "programme de recyclage des enseignantes et des enseignants mis en disponibilité dans les cégeps" de la D.G.E.C.
- H** Les bourses offertes par les gouvernements fédéral et provincial pour des études.
- I** Le volet "Soutien au transfert de ressources scientifiques vers l'entreprise" du programme "AGIR".

Il est symptomatique de constater que seulement deux ressources (Le programme Performa de l'Université de Sherbrooke et le programme de stages en entreprise de la D.G.E.C.) ont plus de répondant(e)s qui les connaissent "beaucoup" ou "assez", que de répondant(e)s qui les connaissent "un peu" ou "pas du tout".

(sexe)

On note une différence significative entre les hommes et les femmes en ce qui a trait à la connaissance du programme Performa, de même qu'en ce qui a trait aux programmes de perfectionnement dans la discipline offerts par les universités québécoises. Dans les deux cas les femmes manifestent une meilleure connaissance que les hommes.

(appartenance à un collège)

On remarque également un lien statistique entre la connaissance du programme Performa et l'appartenance à un collège. En effet les professeurs originant de la région de Québec ou de Montréal manifestent une meilleure connaissance que les professeurs oeuvrant dans les autres collèges. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les professeurs faisant partie de l'échantillon représentatif des régions de Québec et Montréal appartiennent dans 93% des cas à des collèges où le programme Performa est disponible, alors que ce pourcentage n'est que de 55% pour les autres.

**9.1 Liens entre le niveau de connaissance des différentes ressources de perfectionnement disponibles**

On peut remarquer un certain nombre de liens significatifs entre le niveau de connaissance des différentes ressources. Ce lien s'exprime toujours dans le même sens, c'est-à-dire que si on a trouvé une relation entre le niveau de connaissance de deux ressources, il s'ensuit que lorsque les professeurs connaissent bien un programme, ils connaissent également bien le programme avec lequel on a identifié un lien (ou vice-versa).

**Le "programme de subvention à l'innovation pédagogique" (PROSIP) de la D.G.E.C. avec**

- le "programme de stages en entreprise" de la D.G.E.C.
- le "programme de perfectionnement collectif" de la D.G.E.C.

**Le "programme de stages en entreprise" de la D.G.E.C. avec**

- le "programme de subvention à l'innovation pédagogique" (PROSIP) de la D.G.E.C.
- les programmes de perfectionnement dans la discipline offerts par une université québécoise.

**Le "programme de perfectionnement collectif" de la D.G.E.C. avec**

- le "programme de subvention à l'innovation pédagogique" (PROSIP) de la D.G.E.C.

**Les programmes de perfectionnement dans la discipline offerts par une université québécoise avec**

- le "programme de stages en entreprise" de la D.G.E.C.
- les programmes de perfectionnement en pédagogie (à l'exception de PERFORMA) offerts par une université québécoise.

**Les programmes de perfectionnement en pédagogie (à l'exception de PERFORMA) offerts par une université québécoise avec**

- les programmes de perfectionnement dans la discipline offerts par une université québécoise.

On peut ainsi constater que pour 3 des 4 programmes de perfectionnement de la D.G.E.C., le niveau de connaissance est lié, c'est-à-dire que lorsqu'un professeur en connaît un, il connaît également les deux autres; seul le "programme de recyclage des enseignantes et des enseignants mis en disponibilité dans les cégeps" de la D.G.E.C. est moins connu, probablement parce qu'il s'adresse à une clientèle restreinte.

Il faut également souligner le lien existant entre la connaissance des "programmes dans la discipline" et des "programmes en pédagogie" offerts par l'université.

Il est aussi intéressant de remarquer que 61 répondant(e)s affirment qu'il n'y a pas de programmes de perfectionnement dans leur discipline offerts par une université québécoise.

Les points saillants de cette section sont présentées à la page qui suit.

|                                                                                                                       | Bien ou Assez | Un peu ou Pas du tout | Liens avec |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------------|------------|
| A Le programme Performa de l'Université de Sherbrooke.                                                                | 75%           | 25%                   |            |
| B Le "programme de stages en entreprise" de la D.G.E.C.                                                               | 50%           | 50%                   | C-D        |
| C Les programmes de perfectionnement dans la discipline offerts par une université québécoise.                        | 36%           | 39%                   | B-E        |
| D Le "programme de subvention à l'innovation pédagogique" (PROSIP) de la D.G.E.C.                                     | 38%           | 62%                   | B-F        |
| E Les programmes de perfectionnement en pédagogie (à l'exception de PERFORMA) offerts par une université québécoise.  | 33%           | 67%                   | C          |
| F Le "programme de perfectionnement collectif" de la D.G.E.C.                                                         | 23%           | 77%                   | D          |
| G Le "programme de recyclage des enseignantes et des enseignants mis en disponibilité dans les cégeps" de la D.G.E.C. | 21%           | 79%                   | G          |
| H Les bourses offertes par les gouvernements fédéral et provincial pour des études.                                   | 11%           | 89%                   |            |
| I Le volet "Soutien au transfert de ressources scientifiques vers l'entreprise" du programme "AGIR".                  | 7%            | 93%                   |            |

En ce qui a trait à la connaissance du programme Performa, de même qu'en ce qui a trait aux programmes de perfectionnement dans la discipline offerts par les universités québécoises, les femmes manifestent une meilleure connaissance que les hommes.

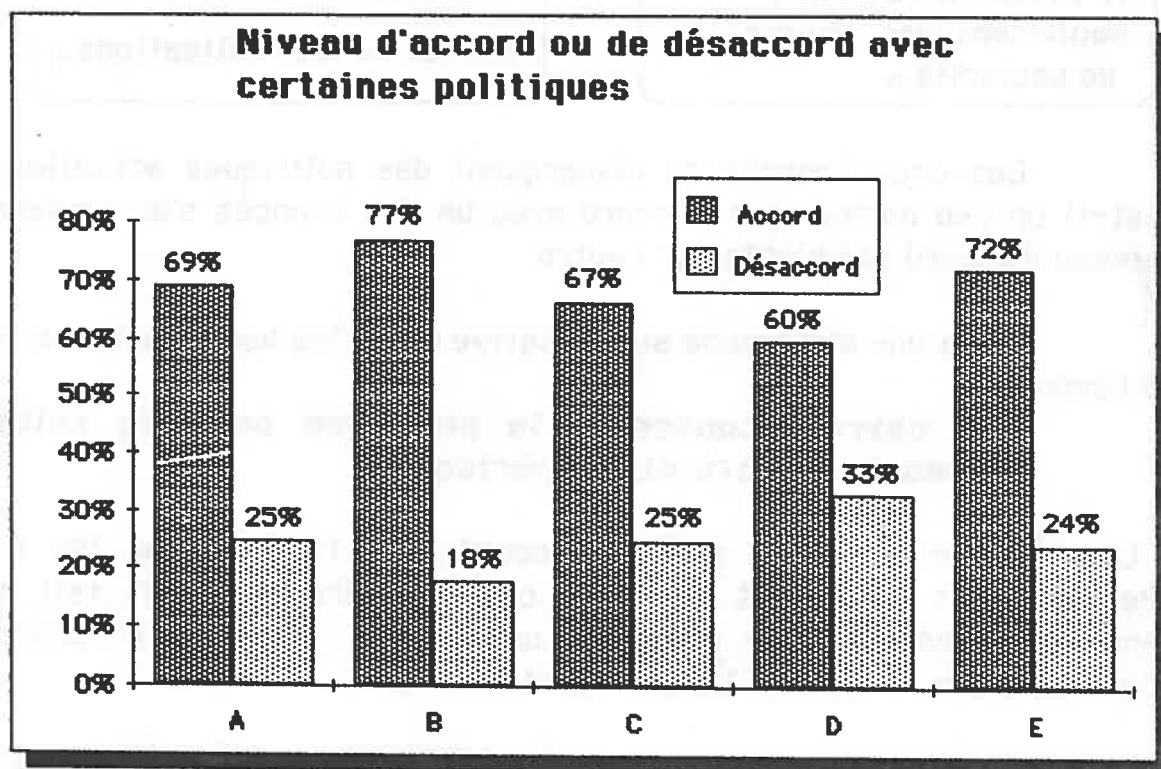
En ce qui a trait à la connaissance du programme Performa les professeurs originant de la région de Québec ou Montréal manifestent une meilleure connaissance que les professeurs oeuvrant dans les autres collèges. Cette différence peut s'expliquer par la nature même de notre échantillon.

## 10.0 Politiques touchant le perfectionnement

Différentes politiques touchant le perfectionnement sont inscrites dans le décret ou sont couramment utilisées dans les collèges ou les départements. La présente partie du questionnaire essaie de connaître l'accord ou le désaccord des professeurs avec les politiques actuelles et leurs suggestions en regard des modifications éventuelles qui pourraient y être apportées.

### 10.1 Salaire, scolarité, expérience

La première série d'énoncés touche les liens entre le salaire, la scolarité et l'expérience. Le tableau qui suit présente les réponses regroupées pour chaque question sur cinq énoncés.



- A** On devrait conserver la politique actuelle reliant le niveau de salaire et la scolarité.
- B** On devrait conserver la politique actuelle reliant le niveau de salaire et l'expérience.
- C** On devrait favoriser l'émergence d'une politique reliant la classification à la compétence et non seulement aux années de scolarité
- D** On devrait encourager un système de promotion individuelle fondée sur le mérite ou les réalisations.
- E** Le système actuel de classification reliant scolarité et salaire peut porter les professeurs à rechercher un perfectionnement pour obtenir des crédits, plutôt que pour répondre à leurs besoins.

On constate un haut taux d'accord avec les 5 énoncés, ce qui est un peu surprenant car il nous apparaissait que les nuances de certains énoncés en excluaient d'autres.

On remarque un lien statistique pour le niveau d'accord (ou de désaccord) entre les répondants en ce qui a trait aux questions:

«On devrait favoriser l'émergence d'une politique reliant la classification à la compétence et non seulement aux années de scolarité.»

et

«On devrait encourager un système de promotion individuelle fondée sur le mérite ou les réalisations.»

Ces deux énoncés se démarquent des politiques actuelles; aussi est-il un peu normal que l'accord avec un des énoncés s'accompagne d'un niveau d'accord semblable sur l'autre.

Il y a une différence significative entre les hommes et les femmes à l'exposé:

**«On devrait conserver la politique actuelle reliant le niveau de salaire et l'expérience».**

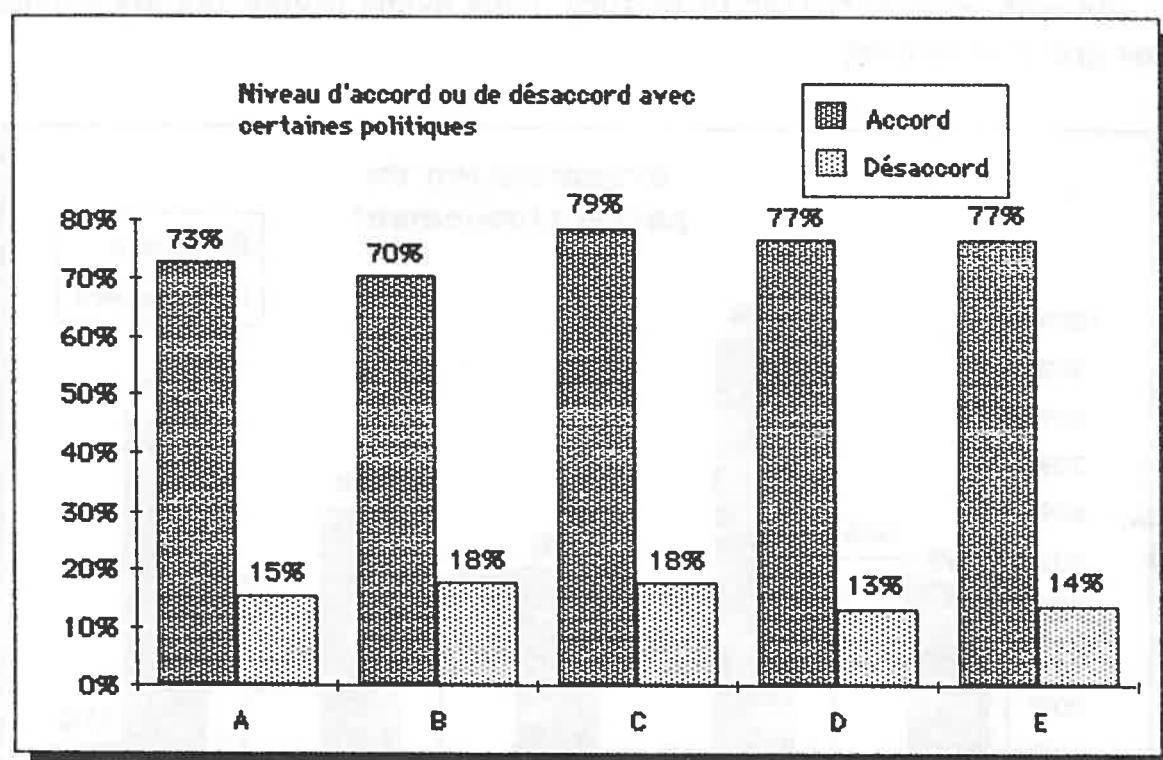
Les hommes s'avèrent plus en accord avec l'énoncé que les femmes. Possiblement qu'on peut expliquer cette différence par le fait que les hommes possèdent en moyenne un nombre d'années d'enseignement supérieur aux femmes (11.5 en regard de 9.7).

Pour l'énoncé **«On devrait conserver la politique actuelle reliant le niveau de salaire et la scolarité»**, on note un lien statistique avec l'augmentation de la scolarité et l'acquisition d'un diplôme. Ainsi ceux qui sont davantage d'accord avec l'énoncé sont également ceux qui ont davantage augmenté leur scolarité et/ou acquis un diplôme. Le lien est congruent.

On remarque également que ceux qui ont augmenté leur scolarité sont également davantage en accord avec l'énoncé **«Le système actuel de classification reliant scolarité et salaire peut porter les professeurs à rechercher un perfectionnement pour obtenir des crédits, plutôt que pour répondre à leurs besoins»**. Faut-il y voir là une motivation foncière du perfectionnement?

## 10.2 Reconnaissance du perfectionnement

Cinq énoncés cherchent à connaître l'avis des professeurs en ce qui a trait à la reconnaissance du perfectionnement.

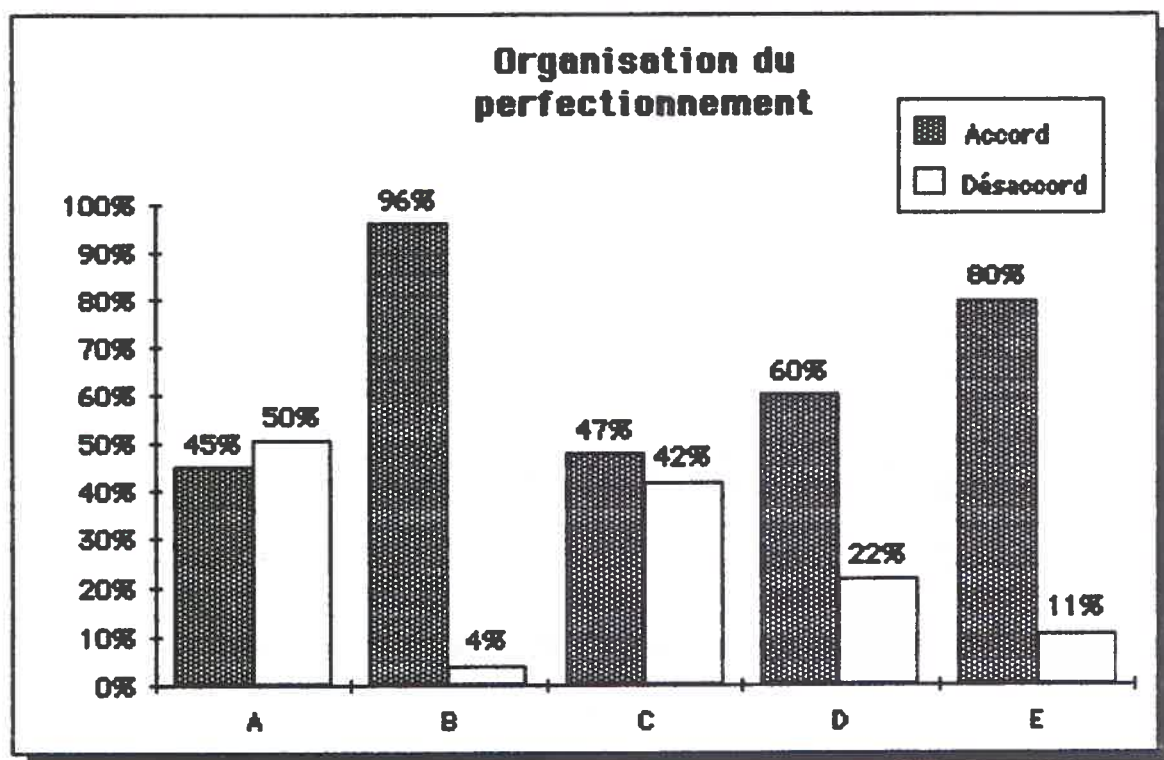


- A** On devrait instaurer un organisme rattaché au réseau collégial et capable de sanctionner officiellement les activités de perfectionnement réalisées à l'Université, au Collège, en milieu de travail...
- B** Les professeurs suivraient davantage d'activités de perfectionnement si la reconnaissance officielle ne provenait pas uniquement de l'université.
- C** Certains stages en industrie ou en milieu de travail devraient être reconnus pour fins de scolarité.
- D** On devrait sanctionner pour fins de scolarité un projet de recherche réalisé dans le cadre d'un organisme responsable (Collège, DGEC, FCAR (anciennement FCAC)).
- E** Les professeurs du collégial seraient davantage intéressés par la recherche si on reconnaissait celle-ci comme moyen d'augmenter la scolarité.

On constate un haut taux d'accord avec les cinq énoncés, les valeurs obtenues étant semblables.

### 10.3 Organisation du perfectionnement

Les réponses données par les professeurs sur dix énoncés touchant l'organisation du perfectionnement sont identifiées dans les deux tableaux qui suivent. Pour faciliter la lecture, nous avons divisé les dix énoncés en deux groupes de cinq.

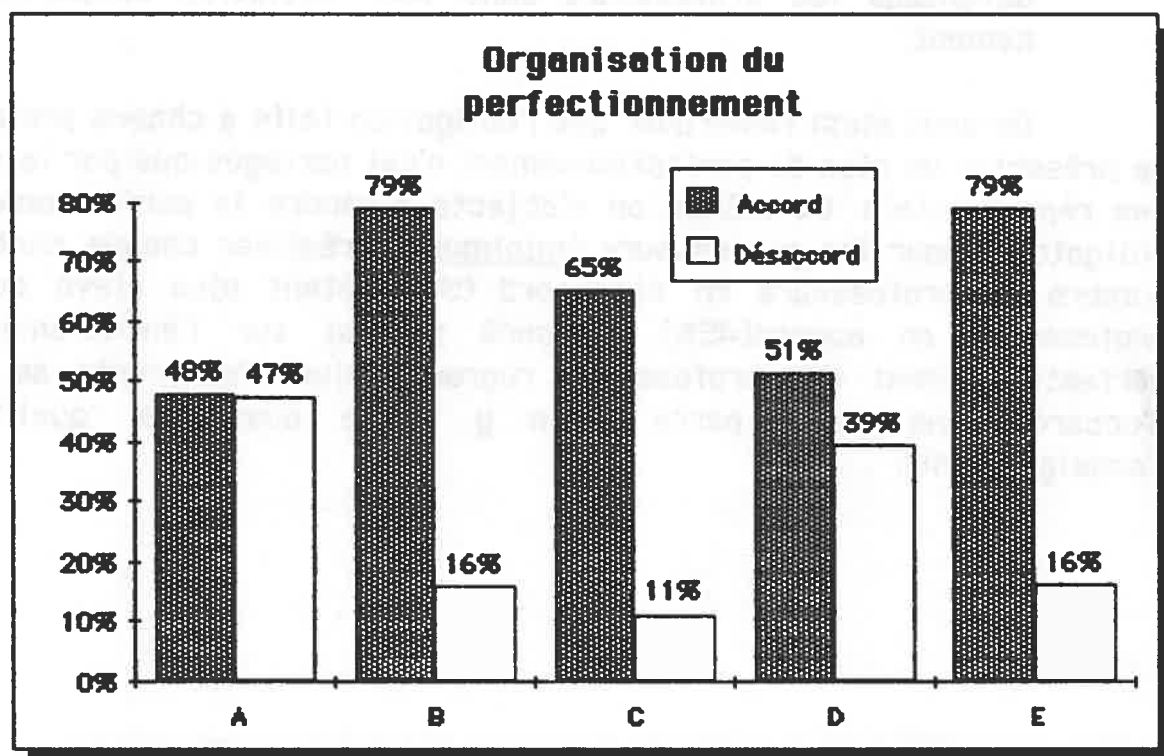


- A** On devrait rendre le perfectionnement obligatoire pour les professeurs (minimum à réaliser chaque année).
- B** Dans certaines conditions on devrait intégrer le perfectionnement à la tâche, en dégageant une partie de la charge de travail pour sa réalisation.
- C** De façon générale on n'offre pas assez d'autonomie aux professeurs dans les moyens à prendre pour assurer leur perfectionnement.
- D** Certains collèges devraient être identifiés comme "centres spécialisés" pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel.
- E** De façon générale, les stages en industrie ou en milieu de travail devraient se dérouler pendant une session entière ou une année entière.

Le niveau d'accord est particulièrement élevé pour les questions B et E.

On peut remarquer une différence statistique entre les hommes et les femmes sur la question D. En effet les hommes sont plus d'accord avec cet énoncé que les femmes. Il serait intéressant de vérifier si cette situation s'explique par certaines conditions caractéristiques des femmes au travail.

Le tableau qui suit présente les réponses obtenues sur une autre série d'énoncés touchant l'organisation du perfectionnement.



- A** Chaque professeur devrait présenter à son département un plan de perfectionnement individuel pour les deux ou trois années à venir.
- B** Chaque département devrait présenter un plan global de perfectionnement de ses professeurs, du programme et des différents cours dont il a la charge.
- C** Les programmes ministériels ou les bourses d'études sont habituellement trop exigeants ou rigides pour que je m'en serve.
- D** Pour assurer la qualité de l'enseignement, on devrait encadrer davantage les professeurs dans leur initiative de perfectionnement.
- E** Le perfectionnement des professeurs devrait être considéré comme l'élément fondamental assurant la qualité de l'activité éducative du collège.

On peut noter que le niveau d'accord est particulièrement élevé pour les énoncés B, C et E.

Pour l'ensemble des dix questions touchant à l'organisation du perfectionnement, le niveau d'accord est faible lorsque l'énoncé comporte des contraintes, ce qui est le cas pour les trois énoncés suivants:

On devrait rendre le perfectionnement obligatoire pour les professeurs (minimum à réaliser chaque année).

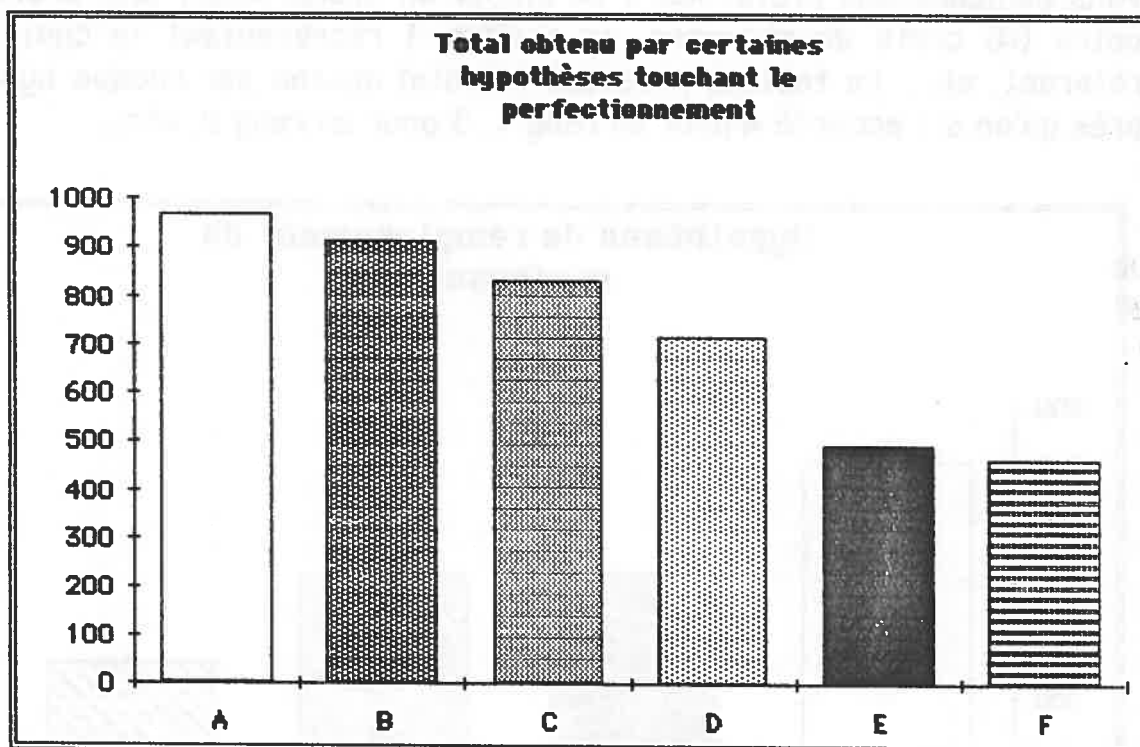
Chaque professeur devrait présenter à son département un plan de perfectionnement individuel pour les deux ou trois années à venir.

Pour assurer la qualité de l'enseignement, on devrait encadrer davantage les professeurs dans leur initiative de perfectionnement.

On peut ainsi remarquer que l'obligation faite à chaque professeur de présenter un plan de perfectionnement n'est partagée que par la moitié des répondant(e)s. De même, on s'objecte à rendre le perfectionnement obligatoire pour les professeurs (minimum à réaliser chaque année), le nombre de professeurs en désaccord (50%) étant plus élevé que les professeurs en accord(45%). L'énoncé portant sur l'encadrement du perfectionnement des professeurs regroupe plus d'adhérents au choix d'accord, sans doute parce qu'on y traite aussi de "qualité de l'enseignement".

#### 10.4 Importance relative de 6 hypothèses de perfectionnement

Différentes suggestions peuvent favoriser la mise en place de politiques facilitant le perfectionnement des professeurs. Nous avons ainsi demandé aux professeurs de placer en ordre, selon leur préférence, six hypothèses touchant ces politiques de perfectionnement, le chiffre 1 correspondant à l'hypothèse préférée par les professeurs, le chiffre 2 à celle qu'ils préfèrent en second lieu, etc... Le tableau présente le total obtenu par chaque hypothèse après qu'on ait accordé 6 pour un rang 1, 5 pour un rang 2, etc...



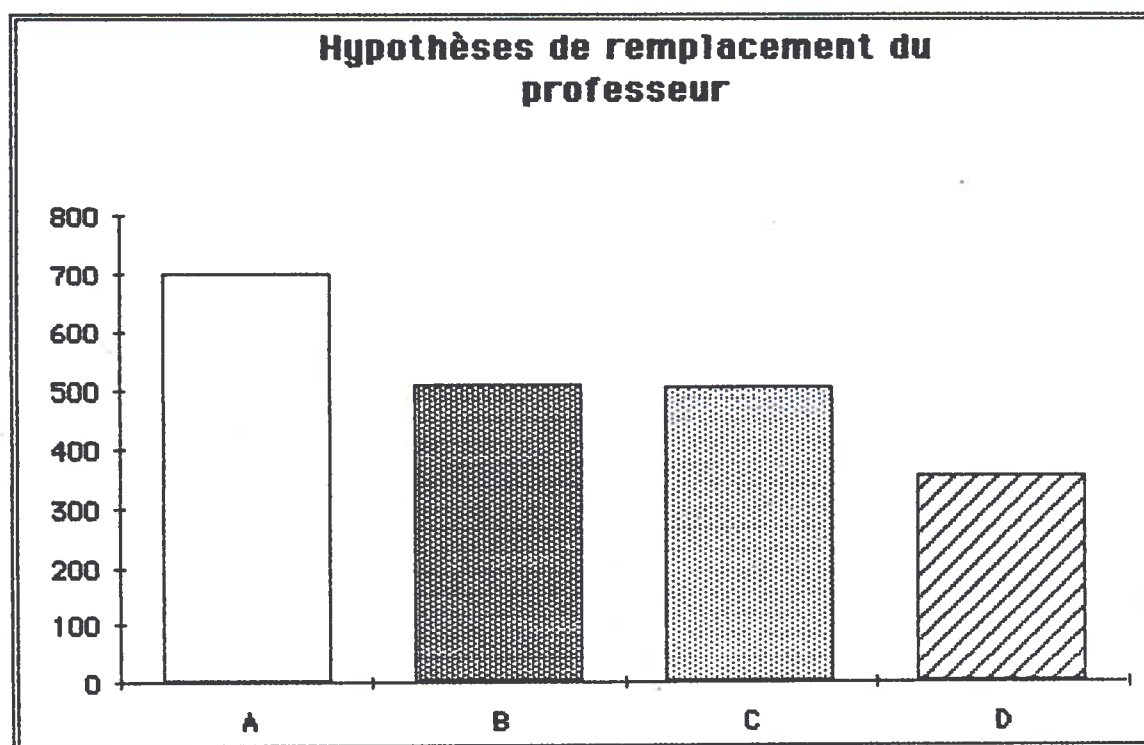
- A** Instaurer un système de congé-éducation (équivalent à l'année ou à la demi-année sabbatique).
- B** Accorder au professeur, pour chaque année de travail, un crédit d'heures de dégagement de tâche qu'il peut cumuler et utiliser pour des activités reliées nécessairement à son perfectionnement.
- C** Intégrer le perfectionnement à la tâche et le créditer
- D** Instaurer un système de reconnaissance d' "unités créditable" obtenues à partir d'activités diverses réalisées à l'intérieur ou à l'extérieur du collège.
- E** Intégrer le perfectionnement à la tâche mais ne pas le créditer
- F** Ne pas intégrer le perfectionnement à la tâche mais le créditer

La solution E, classée dernière, est celle qui est vécue présentement.

On peut également noter que les deux premières hypothèses choisies comportent avant tout une libération de temps, ce qui est congruent à l'identification, faite précédemment par les professeurs, de l'«alourdissement de la tâche» comme principal problème face au perfectionnement.

### **10.5 Remplacement d'un professeur en stage**

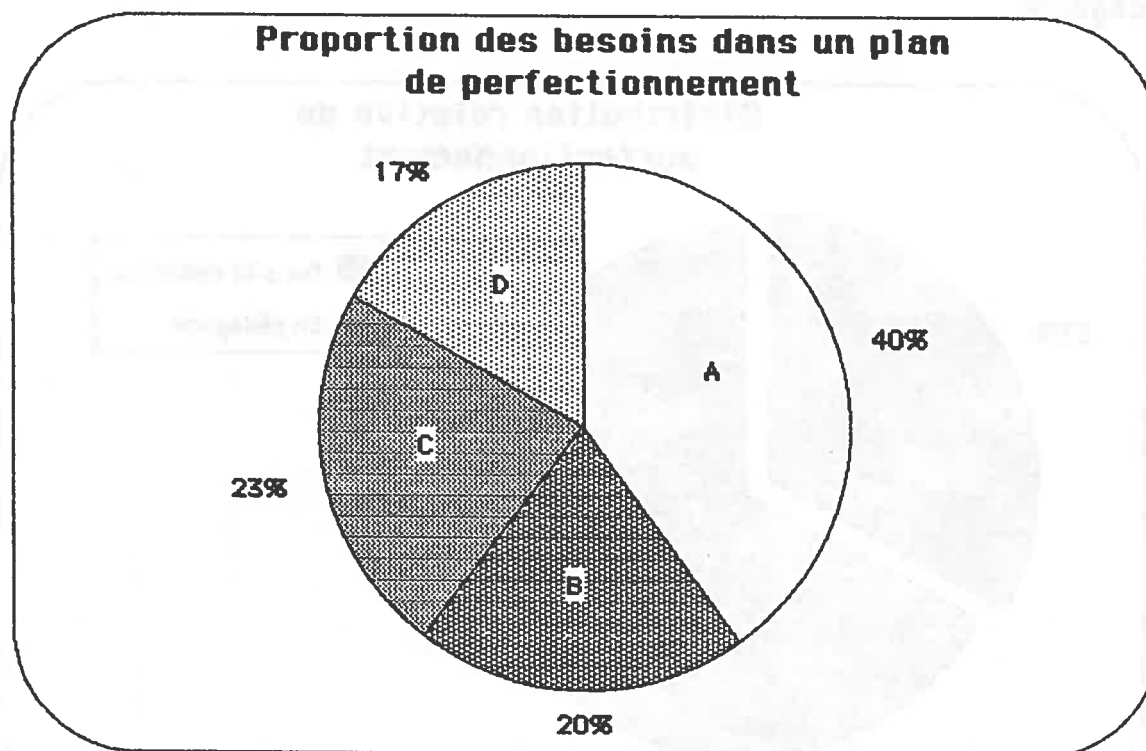
Nous avons demandé aux professeurs d'indiquer par qui devrait être remplacé un professeur en stage en milieu de travail. A cette fin nous avons demandé aux professeurs de placer en ordre, selon leur préférence, quatre (4) choix de réponses, le chiffre 1 représentant le choix qu'ils préfèrent, etc... Le tableau présente le total obtenu par chaque hypothèse après qu'on ait accordé 4 pour un rang 1, 3 pour un rang 2, etc...



- A par un professeur mis en disponibilité
- B par une personne du milieu du travail, en vertu d'un échange de personnel
- C par un remplaçant payé par le Ministère
- D par ses collègues (en surplus de leur tâche)

## **10.6 Importance relative des différents besoins touchant le perfectionnement**

Nous avons demandé aux répondant(e)s d'identifier (en pourcentage), dans l'établissement d'un plan de perfectionnement, dans quelle proportion ce plan devrait tenir compte de différents besoins. Le tableau qui suit présente les résultats obtenus.

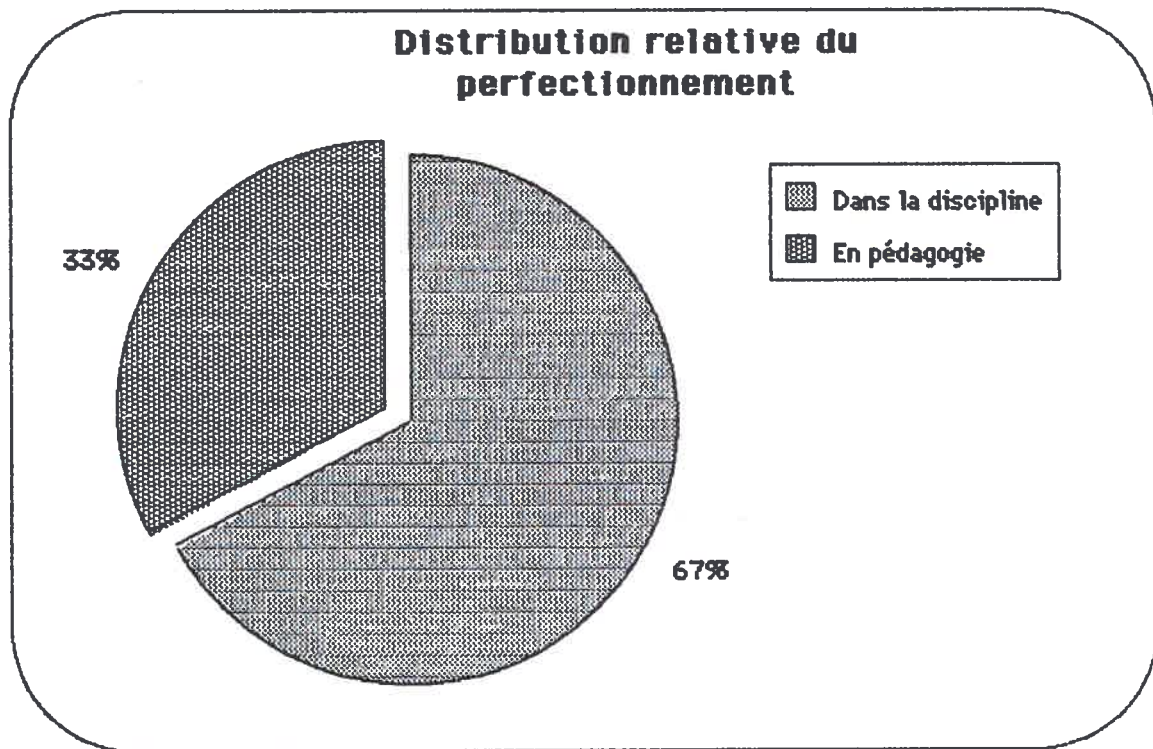


- A** Besoins professionnels (reliés à la tâche) du professeur
- B** Besoins personnels du professeur
- C** Besoins de la discipline
- D** Besoins du département

Si on cumule les besoins professionnels (reliés à la tâche) du professeur aux besoins de la discipline et du département, on obtient 80% du perfectionnement.

### **10.7 Objet du perfectionnement**

Nous avons demandé aux professeurs d'identifier dans quelle proportion devrait être fait idéalement le perfectionnement en enseignement professionnel. On pourra constater que les deux tiers des activités devraient être centrées sur la discipline et l'autre tiers sur la pédagogie.



### **10.8 Les points saillants en ce qui a trait aux politiques touchant le perfectionnement**

L'ensemble des résultats obtenus sur le présent thème est présenté aux pages qui suivent.

| Salaire, scolarité, expérience                                                                                                                                                                      | %<br>accord | %<br>désaccord | Liens avec                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A On devrait conserver la politique actuelle reliant le niveau de salaire et la scolarité.                                                                                                          | 69%         | 25%            | Les professeurs qui sont davantage d'accord avec l'énoncé sont également ceux qui ont davantage augmenté leur scolarité et/ou acquis un diplôme. |
| B On devrait conserver la politique actuelle reliant le niveau de salaire et l'expérience.                                                                                                          | 77%         | 18%            | Les hommes s'avèrent plus en accord avec l'énoncé que les femmes.                                                                                |
| C On devrait favoriser l'émergence d'une politique reliant la classification à la compétence et non seulement aux années de scolarité                                                               | 67%         | 25%            | D                                                                                                                                                |
| D On devrait encourager un système de promotion individuelle fondée sur le mérite ou les réalisations.                                                                                              | 60%         | 33%            | C                                                                                                                                                |
| E Le système actuel de classification reliant scolarité et salaire peut porter les professeurs à rechercher un perfectionnement pour obtenir des crédits, plutôt que pour répondre à leurs besoins. | 72%         | 24%            | Les professeurs qui sont davantage d'accord avec l'énoncé sont également ceux qui ont davantage augmenté leur scolarité.                         |

|   |                                                                                                                                                                                                         |     |     |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| A | On devrait instaurer un organisme rattaché au réseau collégial et capable de sanctionner officiellement les activités de perfectionnement réalisées à l'Université, au Collège, en milieu de travail... | 73% | 15% |
| B | Les professeurs suivraient davantage d'activités de perfectionnement si la reconnaissance officielle ne provenait pas uniquement de l'université.                                                       | 70% | 18% |
| C | Certains stages en industrie ou en milieu de travail devraient être reconnus pour fins de scolarité.                                                                                                    | 79% | 18% |
| D | On devrait sanctionner pour fins de scolarité un projet de recherche réalisé dans le cadre d'un organisme responsable (Collège, DGEC, FCAR (anciennement FCAC)).                                        | 77% | 13% |
| E | Les professeurs du collégial seraient davantage intéressés par la recherche si on reconnaissait celle-ci comme moyen d'augmenter la scolarité.                                                          | 77% | 14% |

## Organisation du perfectionnement

|                                                                                                                                                       | %<br>accord | %<br>désaccord |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------|
| On devrait rendre le perfectionnement obligatoire pour les professeurs (minimum à réaliser chaque année).                                             | 45%         | 50%            |
| Chaque professeur devrait présenter à son département un plan de perfectionnement individuel pour les deux ou trois années à venir.                   | 48%         | 47%            |
| Pour assurer la qualité de l'enseignement, on devrait encadrer davantage les professeurs dans leur initiative de perfectionnement.                    | 51%         | 39%            |
| De façon générale on n'offre pas assez d'autonomie aux professeurs dans les moyens à prendre pour assurer leur perfectionnement.                      | 47%         | 42%            |
| Certains collègues devraient être identifiés comme "centres spécialisés" pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel.    | 60%         | 22%            |
| Chaque département devrait présenter un plan global de perfectionnement de ses professeurs, du programme et des différents cours dont il a la charge. | 79%         | 16%            |
| Les programmes ministériels ou les bourses d'études sont habituellement trop astreignants ou rigides pour que je m'en serve.                          | 65%         | 11%            |
| Le perfectionnement des professeurs devrait être considéré comme l'élément fondamental assurant la qualité de l'activité éducative du collège.        | 79%         | 16%            |
| De façon générale, les stages en industrie ou en milieu de travail devraient se dérouler pendant une session entière ou une année entière.            | 80%         | 11%            |
| Dans certaines conditions on devrait intégrer le perfectionnement à la tâche, en dégageant une partie de la charge de travail pour sa réalisation.    | 96%         | 4%             |

## Classification par ordre croissant de certaines hypothèses de perfectionnement

- 1 Instaurer un système de congé-éducation (équivalent à l'année ou à la demi-année sabbatique)
- 2 Accorder au professeur, pour chaque année de travail, un crédit d'heures de déchargement de tâche qu'il peut cumuler et utiliser pour des activités reliées à son perfectionnement
- 3 Intégrer le perfectionnement à la tâche et le créditer
- 4 Instaurer un système de reconnaissance d'"unités créditationnelles" obtenues à partir d'activités diverses réalisées à l'intérieur ou à l'extérieur du collège.
- 5 Intégrer le perfectionnement à la tâche mais ne pas le créditer
- 6 Ne pas intégrer le perfectionnement à la tâche mais le créditer

| Remplacement d'un professeur en stage                                       | Proportion des besoins dans un plan de perfectionnement  | Objet du perfectionnement |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------|
| 1 par un professeur mis en disponibilité                                    | Besoins professionnels (reliés à la tâche) du professeur | Dans la discipline 67%    |
| 2 par une personne du milieu du travail, en vertu d'un échange de personnel | Besoins personnels du professeur                         | En pédagogie 33%          |
| 3 par un remplaçant payé par le Ministère                                   | Besoins de la discipline                                 |                           |
| 4 par ses collègues (en surplus de leur tâche)                              | Besoins du département                                   |                           |

## **11.0 Bilan global**

Cette partie dresse un bilan-synthèse des points qui nous apparaissent les plus importants. Le bilan total de l'enquête se fait davantage en consultant les tableaux synoptiques à la fin de chacun des chapitres.

Au moment de commencer à enseigner au niveau collégial, 97% des professeurs avaient une préparation dans la discipline, seulement 50% en avaient une en pédagogie et 33% possédaient une double formation.

Depuis leur arrivée au collégial, 55% des professeurs ont augmenté leur scolarité. Les professeurs qui n'avaient pas de préparation pédagogique sont deux fois plus nombreux que les autres dans l'acquisition supplémentaire d'années de scolarité.

Les professeurs ont réalisé en moyenne 18.1 années d'études; pour les fins salariales cependant, la moyenne du nombre d'années de scolarité reconnues est de 17.4 années.

Pour l'ensemble des activités de perfectionnement, plus de 60% des professeurs identifient la période de 1980-1984 comme étant le moment où ils ont consacré le plus de temps au perfectionnement. Cependant 60% des professeurs identifient également cette période comme le moment où ils ont pu y consacrer le moins de temps. Ces activités se déroulent 2 fois sur 3 au cours des mois de mai-juin.

Au cours de la dernière année académique, les professeurs ont dépensé personnellement 405\$ en frais divers reliés au perfectionnement. Les professeurs considèrent que plus de 90% des frais de perfectionnement devraient être assumés par le collège ou le ministère.

En analysant les 3 dernières activités de perfectionnement auxquelles ont participé les professeurs, on remarque que 2 de ces 3 activités se sont déroulées au cours des années 1984-1985. Ces 3 activités ont pris chacune en moyenne 82.4 heures. Ces activités se déroulaient 42% du temps à l'université, 18% au collège, et 18% à l'intérieur du programme Performa.

Lorsque les professeurs identifient l'importance relative de la préparation initiale en comparaison de la formation acquise, on obtient une valeur de 62%-38% pour la discipline et de 37%-63% en pédagogie. 69% des répondant(e)s considèrent la préparation initiale dans la discipline comme encore adéquate aujourd'hui.

Les professeurs se montrent les plus satisfaits, en ce qui a trait au perfectionnement dans la discipline, pour les activités se déroulant sous la responsabilité d'organismes ou d'associations professionnelles, et en ce qui a trait à la pédagogie, pour le programme Performa.

Trois professeurs sur quatre considèrent leur situation en ce qui regarde le perfectionnement comme au moins "aussi exigeante" et même "plus exigeante" que leurs collègues oeuvrant dans la même discipline mais hors de l'enseignement. Les contacts avec ces collègues sont moins nombreux qu'on aurait pu penser.

En ce qui regarde leurs conditions de travail, les professeurs sont très nombreux à identifier les modifications affectant leur discipline d'enseignement comme un facteur d'alourdissement de leur tâche. 1 professeur sur 3 veut se réorienter ou changer d'emploi.

Les deux principales difficultés rencontrées dans le perfectionnement sont le manque de temps et les exigences de la tâche de travail.

Parmi les ressources ou programmes disponibles pour le perfectionnement, seuls le programme Performa et le programme de "stages en entreprise" de la D.G.E.C. sont "beaucoup" ou "assez" connus par au moins 50% des professeurs.

En ce qui a trait aux politiques touchant le salaire, la scolarité et l'expérience, les professeurs veulent tout autant conserver le "statu quo" qu'innover.

En ce qui a trait aux politiques touchant la reconnaissance du perfectionnement, les professeurs considèrent qu'il faut ajouter d'autres politiques ou éléments facilitant la reconnaissance des activités qu'ils poursuivent.

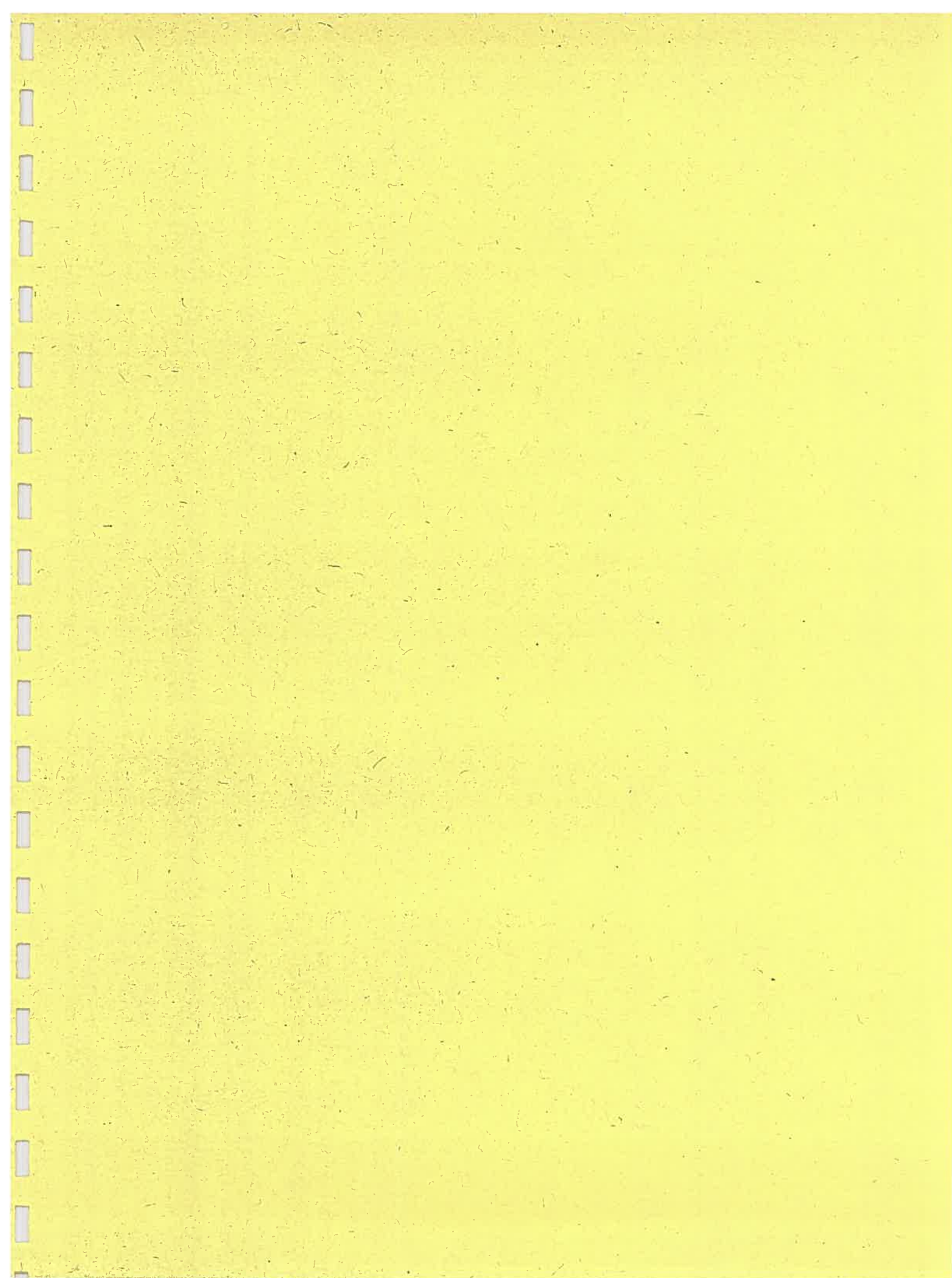
Au total, 96% des professeurs considèrent que le perfectionnement devrait être intégré à la tâche. De même, 80% des professeurs considèrent que:

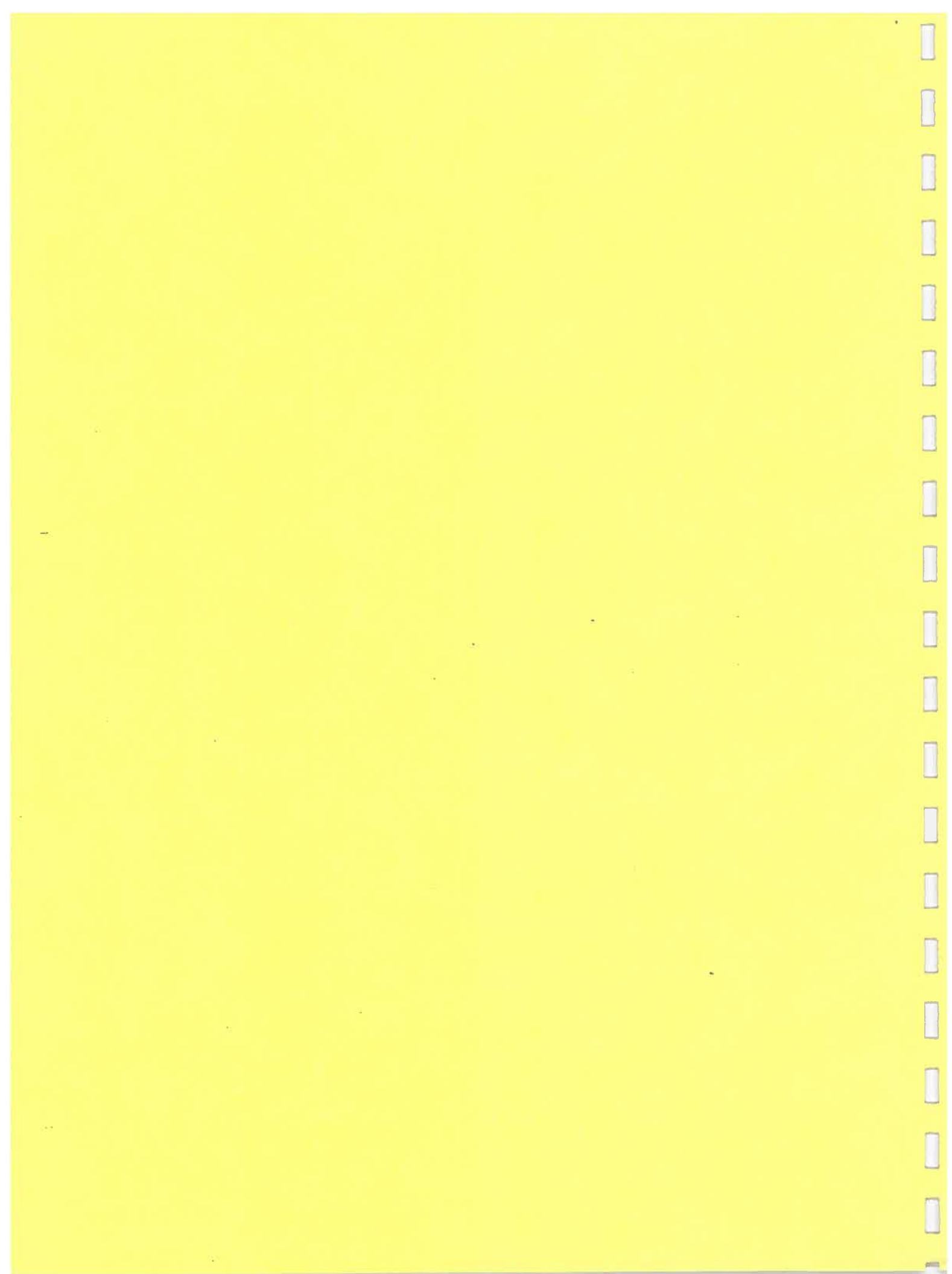
- le perfectionnement devrait être considéré comme l'élément fondamental assurant la qualité de l'activité éducative du collège;
- les stages en industrie devraient se dérouler pendant une session entière ou une année entière;
- chaque département devrait avoir un plan de perfectionnement.

Les deux hypothèses préférées par les professeurs en ce qui a trait à l'organisation du perfectionnement sont le "congé-éducation", et l'acquisition de crédits d'heures de dégagement accumulées à partir des heures de travail. Le perfectionnement devrait être centré au moins à 60% sur les besoins (professionnels et personnels) du professeur.

A partir de cette enquête et suite à la présentation des rapports des autres facettes de l'étude, la Commission de l'enseignement professionnel procédera aux recommandations susceptibles d'améliorer les conditions de perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel du réseau collégial québécois.

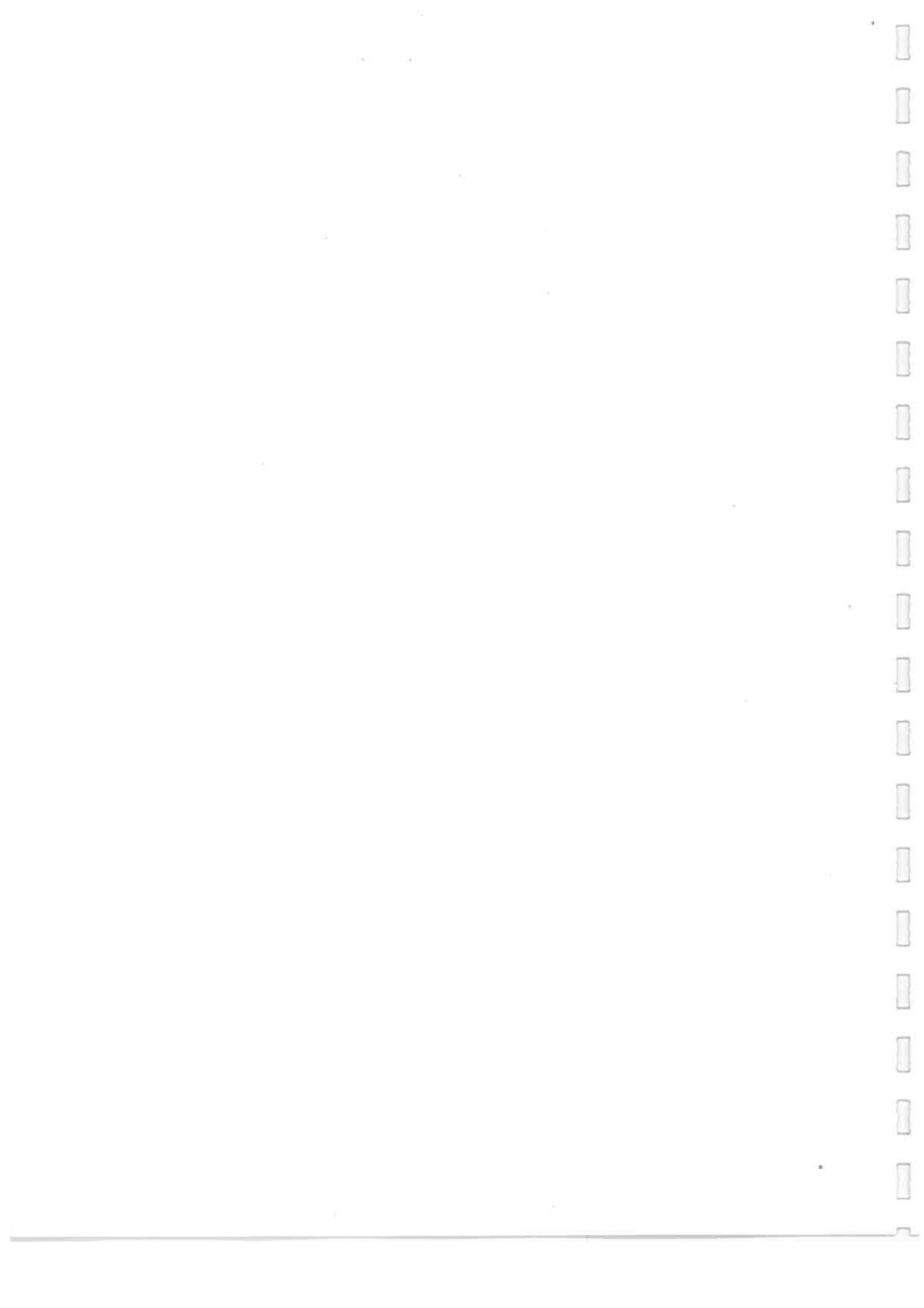






REPONSES DES RESPONSABLES DES  
COMITES PEDAGOGIQUES PROVINCIAUX

- 1.0 Présentation
- 2.0 Les problèmes liés au perfectionnement
- 3.0 Quelques approches et voies de solution
- Annexes



## 1.0 PRESENTATION

Dans le cadre de l'étude sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des collèges du Québec, un questionnaire ouvert était envoyé en mars 1985 à 67 coordonnateurs et responsables de comités pédagogiques provinciaux. Copie de la lettre d'envoi et du questionnaire se retrouvent en annexe à cette partie de l'étude.

Quarante-trois réponses ont été reçues, et parmi ces dernières figurait le questionnaire envoyé aux représentants de deux programmes pour lesquels un coordonnateur provincial n'avait pas été nommé. Dans un cas, le destinataire nous a retourné le questionnaire en nous suggérant de communiquer directement avec les départements concernés; dans l'autre cas, le questionnaire a été distribué par l'ex-coordonnateur à l'ensemble des départements offrant le programme, et les réponses ont été colligées par celui-là avant leur retour au responsable de la recherche.

Le questionnaire envoyé aux responsables des comités pédagogiques provinciaux du secteur professionnel visait surtout à mieux cerner les modifications que subissaient les différentes disciplines et leur impact sur le perfectionnement des enseignants de ce secteur.

Il s'agissait de questions ouvertes touchant l'évolution de la discipline, l'impact du virage technologique sur le programme enseigné, les nouveaux besoins de perfectionnement que cela a entraînés pour les enseignants ainsi que les problèmes rencontrés et les solutions proposées.

La quarantaine de réponses des coordonnateurs provinciaux fournissent un portrait relativement détaillé et fort instructif de l'évolution des différentes disciplines avant de traiter du perfectionnement. Toutefois, nous ne ferons pas ici de résumé de la première partie des réponses des coordonnateurs. Chaque programme et chaque famille de programmes possède son historique propre et une synthèse des réponses dépasserait le cadre de l'étude actuelle.

Une analyse des commentaires sur le perfectionnement a cependant permis de dégager beaucoup d'orientations communes. Il est en effet très rare que les obstacles au perfectionnement ou même les correctifs proposés soient limités à une seule discipline, à un seul champ de formation.

Alors, malgré les objets plus larges du questionnaire distribué aux coordonnateurs provinciaux de l'enseignement professionnel, cette partie de l'étude se limite à résumer leurs propos sur les difficultés entourant le perfectionnement et les solutions qu'ils proposent. Rappelons qu'il s'agit de réponses à des questions ouvertes et que, malgré un effort vigoureux pour donner leur poids réel aux différentes réponses, la synthèse ainsi dégagée ne peut avoir toute la rigueur d'une analyse statistique.

Les questionnaires sont toutefois accessibles dans les archives du Conseil des collèges si un examen ou une vérification de leur contenu s'avérait souhaitable ou nécessaire.

## 2.0 LES PROBLEMES LIES AU PERFECTIONNEMENT

### 2.1 La charge de travail et la charge de perfectionnement

Un nombre élevé de répondants identifie la charge de travail, ou, plus globalement, la tâche, comme un facteur de difficulté face aux besoins de perfectionnement. On rappelle que l'utilisation des périodes de disponibilité telles la semaine de relâche, le début de janvier ou la mi-mai, laisse peu de temps au ressourcement et au renouveau normal de l'enseignement.

Dans plusieurs programmes, les enseignants participent à des sessions intensives de perfectionnement (le vendredi soir et la fin de semaine pendant quelques semaines ou pendant toute une session, ainsi que les périodes de disponibilité mentionnées plus haut). Presque sans exception, ils soulignent la difficulté d'appropriation des matières enseignées de façon intensive.

### 2.2 L'absence d'une politique globale

L'absence d'une politique globale et cohérente est soulevée par de nombreux coordonnateurs. On considère que la situation actuelle est si cahotique et qu'il y a une telle complexité dans ce qui existe comme aide au perfectionnement que les enseignants méconnaissent les structures et modalités disponibles.

Dans plusieurs questionnaires, on évoque les tracasseries administratives, les très longs délais imposés aux niveaux ministériel et collégial, et une vision "à la pièce" qui est peu adaptée à certains besoins. Les enseignants touchés de près par le virage technologique estiment qu'ils doivent recevoir un soutien prioritaire pour faciliter le perfectionnement et, dans beaucoup de cas, se mettre au diapason de l'évolution du marché du travail. Des enseignants des techniques de santé spécialisées se plaignent de la lenteur du Ministère à reconnaître l'évolution de leur secteur. En contrepartie, les représentants de programmes moins identifiés au virage technologique estiment qu'ils sont écartés des priorités de perfectionnement, que ce soit dans leur collège ou par rapport au programme ministériel de stages en entreprise.

### 2.3 Les lieux de perfectionnement

Les lieux de perfectionnement suscitent beaucoup de remarques. Déjà, le perfectionnement n'est pas toujours disponible dans la ville ou dans la région du collège de provenance des enseignants. De plus, plusieurs répondants estiment que le perfectionnement dans leur discipline — ou pour leur programme — doit se faire à l'extérieur de la province ou même à l'étranger, en l'absence de lieux de formation universitaire au Québec ou de l'adéquation de la formation disponible aux besoins des enseignants de leur secteur professionnel collégial.

D'après les réponses, les collèges ou les comités conjoints de perfectionnement imposent des limites annuelles individuelles aux frais de perfectionnement remboursables à l'enseignant. Ainsi, au problème de la distance s'ajoute celui du coût, et des difficultés d'organisation professionnelle et personnelle qu'éprouvent les enseignants qui désirent se perfectionner.

#### 2.4 La contrainte de la distance

La distance entre les collèges crée aussi des difficultés d'organisation du perfectionnement. Il est souvent impossible d'organiser un perfectionnement collectif regroupant un nombre suffisant de personnes; les coûts de transport augmentent et le temps de déplacement gruge sur le temps de loisirs du professeur. Les enseignantes de secrétariat qui avaient vécu l'expérience de passer une session complète de fins de semaine en perfectionnement sont peu intéressées à recommencer l'expérience.

#### 2.5 Les départements uniques et les petits départements

Certains départements ont des difficultés particulières à affronter à cause de leur taille ou de leur caractère unique. Ainsi, dans les programmes à site unique ou "options provinciales", les enseignants estiment qu'ils doivent consacrer plus de temps à des activités de relations avec les milieux de travail et les associations professionnelles. Ils sont souvent constitués en petites équipes, parfois avec des spécialisations pour lesquelles il est difficile de trouver des remplaçants si l'enseignant part en perfectionnement. La difficulté d'assurer certains remplacements n'est pas limitée aux options provinciales. Le site du collège et le degré de spécialisation y sont aussi pour quelque chose. Les options provinciales vivent de façon plus aigüe l'absence de lieux de ressourcement professionnel où ils pourraient échanger avec d'autres formateurs, en dehors de leur collège.

Tous les petits départements qui doivent enseigner une gamme de spécialisations notent à quel point le nombre de préparations gruge le temps disponible pour le perfectionnement en même temps qu'il exige un perfectionnement très large, et assez souvent sur plusieurs fronts à la fois.

## 2.6 L'insuffisance du financement

L'insuffisance des montants attribués au perfectionnement fait l'objet de plusieurs commentaires. Cela se vit surtout en relation avec l'impossibilité d'avoir des dégrèvements de tâche, de se faire remplacer lors du perfectionnement à temps partiel, d'avoir accès à des montants pour des déplacements à l'extérieur, et surtout de faire coïncider le perfectionnement des enseignants avec les modifications de programmes. Il y a un sentiment fort généralisé que les programmes connaissent actuellement des modifications qui dépassent de loin tout ce qui s'est vu depuis les débuts du réseau collégial.

Pourtant, la majeure partie des structures et des conditions de perfectionnement demeurent inchangées. Les montants alloués aux collèges pour le perfectionnement des enseignants ont fait l'objet d'un gel sous les décrets, au moment même où les besoins de perfectionnement devenaient plus aigus face aux changements dûs au virage technologique. Plusieurs disciplines estiment qu'elles ont droit à un traitement prioritaire face au nouveau programme qu'elles doivent enseigner.

## 2.7 L'absence de reconnaissance du rôle du perfectionnement non scolaire

Par rapport aux structures de formation, les enseignants insistent presque unanimement sur la nécessité de renforcer les liens avec les milieux de travail, et sur le fait que le perfectionnement dont ils ont besoin n'est pas scolaire; les stages et les échanges en entreprise, les sessions de formation offertes par le milieu de travail ou les associations professionnelles, les colloques et les conférences pourtant essentiels aux enseignants du secteur professionnel ne sont pas reconnus au même titre que la formation universitaire. Cependant, plusieurs considèrent que la formule de formation à l'université ne répond pas à leurs besoins; certains d'entre eux notent que le recours à cette méthode de perfectionnement est encore utilisé parce que de telles activités sont créditées.

## 2.8 Des conditions de travail conventionnées qui défavorisent l'exercice de la profession

Une autre dimension du perfectionnement professionnel est l'exercice ou la pratique de sa profession par l'enseignant -- que ce soit pendant la période d'enseignement à plein temps ou par le biais de congés à temps partiel. Cette pratique est exigeante et souvent mal vue, d'autant plus qu'elle constitue parfois une entorse à la convention collective. Certains répondants font cependant remarquer qu'elle contribue néanmoins à garder l'enseignant à jour et bien au fait de l'évolution de sa profession.

## 2.9 La difficulté d'avoir un perfectionnement adapté aux besoins

Sur le plan du contenu du perfectionnement, plusieurs répondants estiment que les changements technologiques sont tels que la formation de base antérieure du professeur ne suffit plus. Dans certains cas, il leur manque des préalables (en mathématiques, statistiques ou informatique) pour profiter pleinement du perfectionnement. Dans d'autres cas, l'évolution de la profession exige le recyclage plutôt que le perfectionnement. Et la vaste majorité des enseignants n'ont pas reçu de formation pédagogique adaptée à leur enseignement. Ils soulignent l'importance de cette formation pédagogique reliée à la matière pour la préparation d'outils de formation, pour l'évaluation, pour la méthodologie. Il y a aussi le besoin d'une formation en supervision des stages. Par rapport à ce dernier exemple, comme à bien d'autres, on note l'absence de lieux ou de structures de formation appropriés pour les enseignants de programmes du secteur professionnel.

Presque sans exception, les enseignants ne voient pas l'université comme un lieu de perfectionnement qui réponde à leurs besoins. On va jusqu'à souligner le manque d'attraction réelle des cours de perfectionnement universitaires en pédagogie, même s'ils sont créditaibles. Certains répondants soulignent l'absence d'activités

pratiques de perfectionnement à l'intérieur des cours de perfectionnement pédagogique ou professionnel.

#### 2.10 L'exclusion de certains groupes

Des répondants rappellent l'absence de moyens de perfectionnement pour les enseignants qui travaillent à l'éducation des adultes. On note aussi que les techniciens dans les collèges font également partie de l'enseignement et ont autant besoin de recyclage ou d'une mise à jour que les professeurs. Cette remarque s'appuie sur le fait que l'exemple et la compétence d'un technicien influencent énormément les étudiants, que ce soit au niveau de l'apprentissage ou au niveau de leur attitude professionnelle.

#### 2.11 Les appareillages

Certains coordonnateurs soulignent un manque d'appareillages ou des appareillages désuets. D'autres notent une absence de logiciels ou de didacticiels pertinents à la formation qu'ils offrent.

#### 2.12 Un certain nombre d'autres remarques méritent d'être rappelées ici:

- . Il y a un manque très évident de documentation récente et à jour en français pour la mise à jour des enseignants. Dans beaucoup de domaines, le perfectionnement par la lecture se fait en anglais.
- . On surévalue l'informatique et le virage technologique dans les programmes de perfectionnement. Cependant, le perfectionnement devrait avoir comme objectif d'améliorer la pédagogie. La volonté de prendre le virage technologique fait souvent oublier cet objectif.
- . On reconnaît moins les besoins de perfectionnement et de recyclage en arts qu'en sciences, techniques et administration.
- . Le perfectionnement collectif ne répond pas à tous les besoins et ne doit pas être érigé en système unique.

- . Le système actuel offre peu d'incitation au perfectionnement. Plusieurs enseignants sont déjà plafonnés sur le plan salarial; la tâche est lourde et les exigences de la démarche en vue de se faire libérer ou rembourser pour le perfectionnement sont onéreuses.
- . Indépendamment des changements au niveau des programmes, toute discipline technique implique un perfectionnement constant des professeurs. Pour les professeurs plus âgés — et ils sont de plus en plus nombreux — il faut en outre acquérir des connaissances qui n'entraient pas dans leur formation initiale.

Le problème se pose de façon d'autant plus critique lorsqu'interviennent des modifications de grille et de nouveaux cours à dispenser.

En guise de conclusion, nous rapportons un commentaire qui en dit long sur la frustration des enseignants face aux besoins de perfectionnement:

"Faut-il attendre d'être M.E.D. (mis en disponibilité) pour se recycler?"

### 3.0 AMELIORER LE PERFECTIONNEMENT: QUELQUES APPROCHES ET VOIES DE SOLUTION

#### 3.1 Le rôle du Ministère

Un grand nombre d'enseignants estiment qu'il faut au départ que la DGEC définisse une politique de perfectionnement intégrée et cohérente. Cela implique une reconnaissance de la nécessité absolue du perfectionnement pour les enseignants des disciplines professionnelles, une référence à tous les programmes ayant à implanter une révision, une définition de la place de la formation pratique dans le perfectionnement et l'identification des ressources octroyées à l'ensemble des activités de perfectionnement.

Les répondants souhaitent une définition claire des choix et des obligations des enseignants face au perfectionnement. On souhaite aussi que le Ministère s'assure qu'il existe des possibilités de perfectionnement pour toutes les disciplines enseignées au collégial. Il faut faire venir des formateurs et favoriser la recherche dans les domaines où les ressources ou les lieux de formation laissent à désirer.

Certains enseignants soulignent la nécessité d'une reconnaissance gouvernementale et ministérielle des impacts socio-politiques des virages technologiques. Ils rappellent la nécessité de faciliter le perfectionnement dans des secteurs en dehors des domaines scientifico-technico-économiques.

Les enseignants identifient plusieurs mesures que le Ministère ou sa Direction générale de l'enseignement collégial pourrait réaliser pour faciliter le perfectionnement des responsables de l'enseignement professionnel:

- . procéder à des ententes entre ministères pour favoriser le perfectionnement et les recherches des professeurs;
- . sensibiliser la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire, et les universités québécoises, à certains besoins de perfectionnement des enseignants du collégial auxquels répondent des établissements ontariens, américains ou français;
- . faire la publicité à propos d'activités de perfectionnement organisées dans certains collèges et pouvant intéresser des enseignants d'autres établissements;
- . s'assurer de la reconnaissance par les maisons d'enseignement de cours sur mesure suivis par les enseignants de différentes disciplines du collégial;
- . bien informer les professeurs des ressources et modalités de perfectionnement à leur disposition;
- . créer des comités pour améliorer les relations entre les milieux de stages d'enseignants et le ministère de l'Enseignement supérieur. (Certains milieux sont toujours sur les listes du Ministre mais n'offrent plus de stages!).

### 3.2 Rôle du collège

Les répondants sont également très éloquents sur les rôles que doit jouer le collège en ce qui a trait au perfectionnement. Plusieurs suggestions ont des incidences financières mais un très grand nombre illustrent un besoin de compréhension, de facilitation et de clarification devant un système de plus en plus complexe:

- . clarifier les règles du perfectionnement;
- . établir des priorités locales de perfectionnement;
- . encourager et faciliter le perfectionnement;
- . être à l'écoute des besoins;

- . créer des conditions propices au perfectionnement;
- . publiciser les possibilités de perfectionnement;
- . assurer le développement de ressources en perfectionnement et identifier une personne-ressource à cette fin;
- . réduire les délais administratifs;
- . . simplifier les formalités d'obtention de dégagements pour les stages ou sessions de perfectionnement des enseignants;
- . recourir à des modèles de perfectionnement à caractère incitatif;
- . organiser des cours-maison et en faciliter l'accès;
- . sensibiliser le Ministère aux besoins de perfectionnement des enseignants pour qu'il y consacre des montants suffisants;
- . favoriser toutes les formes de perfectionnement: cours, colloques, conférences, stages, visites, voyages, travaux de recherche;
- . éviter de quantifier le perfectionnement par individu; tenir plutôt compte des besoins réels des enseignants et des départements;
- . s'assurer que les demandes de perfectionnement se rattachent à un plan départemental.

### 3.3 Le rôle du département

Presque sans exception, les répondants soulignent la nécessité de l'établissement de plans de perfectionnement départementaux. De tels plans devraient comprendre un profil des enseignants, l'identification des besoins, des activités requises, et des activités que le département serait disposé à organiser.

Les répondants estiment en outre qu'il incombe aux départements de développer des outils pédagogiques plus efficaces.

Certaines personnes considèrent qu'il revient à chaque département d'assurer la répartition des montants alloués annuellement aux enseignants dans le cadre de leur convention collective.

### 3.4 Le rôle du syndicat

Les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux ont peu à dire sur le rôle des syndicats d'enseignants face au perfectionnement de leurs membres. Certains répondants trouveraient normal que le syndicat appuie les plans de perfectionnement départementaux et les recommandations départementales. Aucune mention n'est faite du rôle du syndicat face à des demandes trop nombreuses ou à un financement insuffisant au niveau local ou provincial. On estime, tout au plus, que le syndicat doit susciter et défendre les besoins des enseignants et informer les syndiqués des possibilités de perfectionnement et de recyclage. Mais on préfère qu'il laisse aux départements la responsabilité de gérer leurs propres fonds de perfectionnement.

Une seule suggestion concrète ressort des commentaires des coordonnateurs sur le rôle des syndicats. Ceux-ci doivent modifier leurs politiques actuelles sur le perfectionnement pour tenir compte du contexte changeant. Ainsi, il faudra dorénavant permettre des engagements de chargés de cours spécialisés, au moins dans le cas des remplacements d'enseignants en congé de perfectionnement, au lieu de toujours exiger l'engagement d'enseignants à temps plein, devant connaître plusieurs spécialisations à la fois.

### 3.5 Les relations avec les milieux professionnels

Plusieurs commentaires soulignent le besoin d'une plus grande collaboration avec différents milieux professionnels. On incite le Ministère à favoriser l'établissement de relations étroites entre les enseignants et le milieu de

travail en facilitant les ententes avec différents organismes, en encourageant les entreprises à accepter les enseignants en stage et en favorisant les concertations entre les niveaux collégial et universitaire. On rappelle également qu'il peut être avantageux de faire appel à des centres de recherche appliquée tels l'Institut de génie des matériaux, le Centre de recherche industrielle du Québec, l'Institut de recherche d'Hydro-Québec et d'autres, pour permettre aux enseignants de réaliser des stages. L'appui de projets de recherches-actions dans le cadre de politiques locales d'ouverture au milieu serait un autre moyen d'accroître les relations avec le milieu.

Certains professeurs estiment que les coûts d'adhésion aux associations professionnelles reliées au travail des enseignants devraient être défrayés par le collège. Plusieurs répondants soulignent l'importance qu'ils attachent aux activités organisées par les associations ou corporations professionnelles et souhaiteraient que le collège défraie les coûts de participation. Ces activités ne se limitent pas aux cours sur mesure; on rappelle aussi l'utilité des expositions et conférences organisées sous l'égide de tels organismes.

Les coordonnateurs sont très préoccupés par le besoin d'accroître le contact des professeurs avec leur milieu professionnel respectif et ainsi favoriser une meilleure connaissance de l'évolution et des besoins de ce dernier.

Presque tous les répondants soulignent le rôle du stage en entreprise. On souhaiterait que l'enseignant y participe régulièrement; d'ailleurs, plusieurs répondants estiment qu'il devrait être obligatoire. On souligne cependant l'importance de formules souples permettant une réponse à des besoins fort diversifiés dans le réseau collégial et à l'intérieur de chaque collège.

### 3.6 Les activités professionnelles

Certains répondants considèrent qu'il faut encourager les enseignants à pratiquer sur le plan professionnel, pour se garder bien à jour et ainsi assurer un meilleur enseignement. Pour d'autres répondants, c'est par le biais d'échanges entre professionnels et spécialistes d'un même domaine que doit s'effectuer la mise à jour. On voudrait que les collèges et le Ministère reconnaissent le rôle des colloques et congrès dans le perfectionnement et facilitent la participation à certains colloques majeurs (nationaux ou internationaux) qui sont à toutes fins pratiques inaccessibles aux enseignants des cégeps.

On souhaite également que le Ministère facilite la tenue de colloques intramatières pour les enseignants d'un même programme, oeuvrant dans plusieurs collèges. Plusieurs questions d'une importance capitale méritent de faire l'objet d'échanges réguliers entre les enseignants du réseau. Mentionnons, à titre d'exemple, la méthodologie, l'évaluation et la documentation pour des cours ou groupes de cours spécifiques.

### 3.7 Les personnes et instances devant servir de ressources pour le perfectionnement

Les répondants au questionnaire estiment que les comités pédagogiques provinciaux devraient avoir le mandat de planifier et d'organiser des activités de perfectionnement pour les enseignants qu'ils représentent. Il faut que le Ministère reconnaisse leur rôle à ce niveau et leur assure les dégagements et le financement permettant de bien réaliser un tel mandat. Les déplacements — visites d'universités, d'organismes et d'entreprises — sont absolument essentiels si on veut identifier des lieux et des formules de perfectionnement suffisamment variés pour répondre à des besoins en constante évolution.

Certains enseignants souhaiteraient aussi que le Ministère nomme des agents de liaison pour faire le tour des collèges en tant que personnes-ressources en perfectionnement relié aux différents programmes d'enseignement. Ces personnes pourraient travailler sur le plan du perfectionnement pédagogique dans la discipline ou assurer la concertation entre enseignants dans la préparation d'outils pédagogiques. Cela ne pourrait que contribuer à une meilleure cohérence dans l'application des programmes.

### 3.8 Des mesures favorisant le perfectionnement

Les répondants soulignent les grandes différences entre les conditions de réalisation du perfectionnement dans différents départements des collèges et la situation des professeurs qui y enseignent. Ils souhaitent donc que les mesures adoptées par le Ministère et les collèges visent un traitement équitable plutôt qu'un traitement égalitaire des besoins et demandes de perfectionnement. On souligne l'importance, entre autres:

- . de mesures accrues pour tenir compte de l'éloignement de certains collèges;
- . de mesures qui reconnaissent les besoins de déplacement des enseignants de certains collèges et certains secteurs;
- . de mesures d'aide aux petits départements et aux départements uniques ou "écoles nationales";
- . de mesures tenant compte de la multidisciplinarité d'un programme;
- . de mesures tenant compte du nombre d'enseignants d'un programme professionnel devant couvrir tous les champs d'intervention;
- . de mesures souples en fonction du nombre de champs de perfectionnement que le professeur doit couvrir.

L'évolution des connaissances, de la technologie et du marché du travail exige l'allocation aux départements d'au moins un poste-année pour le perfectionnement. Et pour mieux aider les collèges à développer les stages en industrie et les

échanges de ressources humaines, on propose également la création d'un service spécialisé qui assure la coordination de telles activités dans chaque collège.

### 3.9 Les modalités du perfectionnement collectif

Dans l'ensemble, les enseignants sont favorables au perfectionnement collectif, sur mesure. Ils rappellent cependant qu'il ne peut pas être considéré comme la seule formule de perfectionnement à retenir, car il ne répond pas à tous les besoins individuels ou départementaux de spécialisation. Par ailleurs, le perfectionnement collectif devrait être accessible à des groupes plus restreints que ceux que permet le programme ministériel actuel.

Plusieurs enseignants souhaiteraient que la DGEC organise des cours intensifs, sur mesure, pour les professeurs d'une même discipline. C'est aussi au niveau provincial (DGEC ou comités pédagogiques) qu'on devrait structurer des programmes de perfectionnement pour des groupes enseignant dans un même programme ou un même secteur. Quelques répondants estiment que la participation devrait être exigée de tous les départements concernés.

Dans le cas des programmes à site unique, on devrait favoriser l'organisation par les départements d'un perfectionnement pluridisciplinaire ou spécialisé sur place, dans la mesure du possible.

### 3.10 L'organisation du perfectionnement

Comme on a pu le voir dans la section sur les problèmes, les professeurs ne sont pas très satisfaits de l'organisation actuelle du perfectionnement. Certains répondants souhaitent qu'il soit décentralisé et organisé sur le plan régional. Tous réclament la mise en place et le développement d'un

système qui corrigerait les défauts et les inéquités de la situation actuelle.

On souligne l'importance d'avoir des mécanismes légers et flexibles, d'assouplir les règles de fonctionnement, de réduire les délais exigés pour la soumission des demandes, surtout pour les stages et le perfectionnement collectif.

On estime qu'il faut faciliter l'organisation de cours sur mesure, avec la collaboration des milieux professionnels et éducatifs.

Enfin, on rappelle qu'il n'est pas toujours utile ou réaliste de concentrer des cours de perfectionnement sur une période trop intensive, que ce soit pendant une semaine de relâche ou une série de fins de semaine.

Un répondant souligne la nécessité de diverses modalités de perfectionnement; il suggère une formule de dégagement pour le perfectionnement par le biais d'une "banque de disponibilité" où l'enseignant puiserait des unités de temps de perfectionnement qu'il aménagerait selon ses buts et ses besoins propres (travail personnel, stages courts ou longs, cours sur mesure, etc.). Pour un autre enseignant, les "crédits de perfectionnement" ainsi obtenus pourraient équivaloir à environ 15% de la charge.

### 3.11 Les congés

Les enseignants souhaitent très majoritairement que le Ministère et les collèges établissent une politique de retour périodique au marché du travail pour les enseignants du secteur professionnel. Certains d'entre eux estiment même qu'il faut rendre obligatoires les stages pour la mise à jour de l'expérience professionnelle.

Le programme actuel de stages en entreprise constitue un outil de perfectionnement très important de l'avis des répondants. Ils suggèrent que cette formule soit élargie et assouplie. On doit faciliter l'obtention des stages en milieu professionnel, en augmenter le nombre et la fréquence et alléger la partie administrative de la démarche auprès de la DGEC. Les délais actuels ne devraient pas constituer une "désincitation". Mais surtout, et principalement pour des raisons pédagogiques, le stage doit avoir au moins la durée de la session régulière. Des périodes plus courtes qui favorisent des départs et des retours à l'intérieur d'une même session, institutionnalisent une démarche foncièrement antipédagogique.

Les commentaires sur les congés font valoir aussi l'importance pour les enseignants du secteur professionnel d'avoir des dégagements afin d'effectuer des recherches dans leur discipline. Les répondants estiment qu'il s'agit d'une forme de perfectionnement qui n'est pas à négliger.

Comme on pouvait s'y attendre, de nombreux répondants favorisent le recours à un système que plusieurs comparent à celui des universités, où des congés de perfectionnement seraient prévus à intervalles réguliers et avec rémunération. Même un soutien financier équivalant à moins que le salaire normal créerait des conditions plus propices au perfectionnement que n'est actuellement le cas.

### 3.12 Le contenu du perfectionnement

Les commentaires sur le contenu du perfectionnement révèlent une forte préoccupation relative à la pédagogie. On souligne dans plusieurs réponses l'importance de reconnaître que le perfectionnement des enseignants implique un renouvellement ou un "recyclage" tant au niveau des connaissances que sur le plan des approches pédagogiques. Les enseignants jugent important de faire le lien entre le perfectionnement dans leur discipline et le développement ou l'appropriation de méthodes et stratégies d'enseignement (telles des activités ou des guides pédagogiques) reliées à des cours ou des matières spécifiques.

A maintes reprises, ils souhaitent de plus nombreuses occasions d'échanges sur la pédagogie appliquée aux technologies nouvelles ou à des champs de formation professionnelle.

On a déjà constaté l'importance attachée aux colloques entre formateurs engagés dans le même programme. Certains répondants voudraient que la notion d'échanges entre pédagogues soit élargie de façon à ce que les enseignants du Québec soient mieux informés d'expériences de pédagogie réalisées en dehors de la province et qu'ils aient l'occasion d'échanger sur l'enseignement professionnel avec des éducateurs d'outre-frontière.

Enfin, un autre aspect du perfectionnement pédagogique concerne la supervision des stages. On fait remarquer que les enseignants sont très mal outillés pour établir des objectifs spécifiques de stages, déterminer avec le milieu de stages les activités permettant l'atteinte de ces objectifs et réaliser l'encadrement et l'évaluation qu'exige cette méthode pédagogique. Il faut donc faire entrer dans le perfectionnement cette dimension pédagogique qu'est la formation au rôle de responsable des stages étudiants.

### 3. 13 Le moment du perfectionnement

La plupart des enseignants estiment qu'on doit favoriser un perfectionnement sur leur temps d'emploi. Ils notent à quel point la charge actuelle d'enseignement crée des difficultés à cet égard. Certains d'entre eux suggèrent un allègement de la tâche et d'autres favorisent plutôt une approche selon laquelle le perfectionnement, autorisé par le collège en fonction du plan départemental, deviendrait un élément dans le calcul de la tâche.

Les répondants identifient certaines situations où le perfectionnement devient indispensable et où il revient au Ministère et aux collèges de prévoir des dérogations et des activités de perfectionnement spécifiques:

- . quand un département reçoit le mandat d'intégrer des théories nouvelles à sa formation ou quand il implante de nouveaux équipements qui modifient les contenus de l'enseignement, il faut créer les conditions propices au perfectionnement des enseignants;
- . dans l'année précédant l'implantation d'un nouveau programme, d'une nouvelle voie de sortie ou de nouveaux cours spécialisés, il faut prévoir le dégagement complet d'au moins l'équivalent d'un enseignant par département;
- . lorsque des programmes sont révisés en profondeur, il faut augmenter les budgets consacrés au perfectionnement et réserver des sommes à l'intention des départements concernés.

### 3.14 Le financement du perfectionnement

Les enseignants insistent sur la nécessité d'augmenter le financement global du perfectionnement du corps professoral, pour assurer la qualité de la formation dans un contexte de changements très rapides.

Ils rappellent cependant les différentes exigences des nombreuses formations professionnelles et favorisent un financement selon la spécificité des disciplines. On note, entre autres, que certaines disciplines exigent une formation en dehors de la ville d'enseignement ou même en dehors de la province. Le Ministère doit reconnaître ce besoin et y consacrer des ressources accrues.

On suggère aussi que, dans les rares cas où un budget de perfectionnement n'est pas épuisé au cours d'une année donnée, il ne soit pas réduit pour l'année qui vient.

Plusieurs commentaires et éléments d'amélioration résumés dans la section 8 et ailleurs dans le présent texte comportent également un important volet financier. Nous ne les reprenons pas ici, estimant que le lecteur fera la synthèse à mesure qu'il parcourt le texte.

### 3.15 Le remplacement des enseignants qui se perfectionnent

De quelques commentaires sur le remplacement des enseignants qui se perfectionnent, il ressort que les professeurs absents sur une courte période ne sont pas généralement remplacés auprès des étudiants. Des répondants souhaitent que le collège favorise le remplacement des enseignants, si leur perfectionnement exige qu'ils s'absentent, afin de ne pas pénaliser les étudiants.

Certaines modalités sont suggérées pour favoriser le perfectionnement et faciliter le remplacement des enseignants en congé, surtout de longue durée:

- . utiliser les professeurs mis en disponibilité, particulièrement pour remplacer un collègue en congé pour expérience professionnelle;
- . favoriser la venue de spécialistes du milieu de travail par le biais d'échanges de personnel, sur invitation ou autrement;
- . prévoir une rotation des enseignants d'un même département pour les congés de perfectionnement de courte ou de longue durée;
- . s'efforcer de répartir la charge d'un professeur spécialisé parmi plusieurs de ses collègues afin de ne pas surcharger un seul individu qui doit enseigner en dehors de son propre champ de spécialisation.

### 3.16 Les équipements

L'accès aux équipements et la formation aux équipements en milieu de travail et à l'université constitue indubitablement une forme de perfectionnement pour les enseignants du secteur professionnel.

Le collège doit faciliter le perfectionnement sur les équipements extérieurs, surtout dans les techniques lourdes. Il lui incombe aussi de donner à ses enseignants la possibilité de se perfectionner sur les équipements du collège, en permettant l'expérimentation et la réalisation de projets qui dépassent le cadre et le niveau des enseignements quotidiens.

Les collèges qui veulent équiper leurs laboratoires et centres de formation avec des appareils de haute technologie doivent également faciliter l'accès des enseignants aux cours offerts par les manufacturiers d'équipements — même aux Etats-Unis s'il le faut.

### 3.17 La reconnaissance du perfectionnement

Nous avons déjà relevé deux suggestions importantes touchant la reconnaissance du perfectionnement:

- . reconnaissance du perfectionnement effectué dans le cadre d'activités organisées par des associations ou corporations professionnelles;
- . reconnaissance du perfectionnement dans le calcul de la tâche.

Un troisième élément s'ajoute à ceux-ci. Les enseignants du secteur professionnel considèrent comme inéquitable la situation actuelle où le perfectionnement dont ils ont le plus besoin, le perfectionnement sur mesure, relié à leur discipline ou à leur pédagogie, n'est pas reconnu à des fins salariales.

Le temps et les énergies consacrés à cette forme de perfectionnement justifieraient un changement majeur à ce titre. Si le système de rémunération permet des avancements d'échelon et des augmentations salariales pour le perfectionnement dans des établissements scolaires, il faut que d'ores et déjà le perfectionnement non scolaire, structuré et évalué,<sup>(1)</sup> soit aussi reconnu. Le stage industriel, les cours sur mesure, les séances de perfectionnement des corporations et des associations peuvent et doivent être comptabilisés pour que l'enseignant du secteur professionnel qui choisit cette voie de perfectionnement ait accès à la même reconnaissance de ses compétences accrues que ses collègues qui ont opté pour la voie universitaire.

---

(1) On note à ce propos, à titre d'exemple, que l'évaluation du professeur ayant réalisé un stage en entreprise pourrait être faite par la direction du collège, les collègues, et le superviseur du stage à l'intérieur de l'entreprise.

### 3.18 La responsabilité individuelle

Un répondant apporte un éclairage intéressant sur la responsabilité individuelle. Il note que la formation de base doit fournir à l'enseignant les moyens d'être autodidacte pour une large part de ses activités.

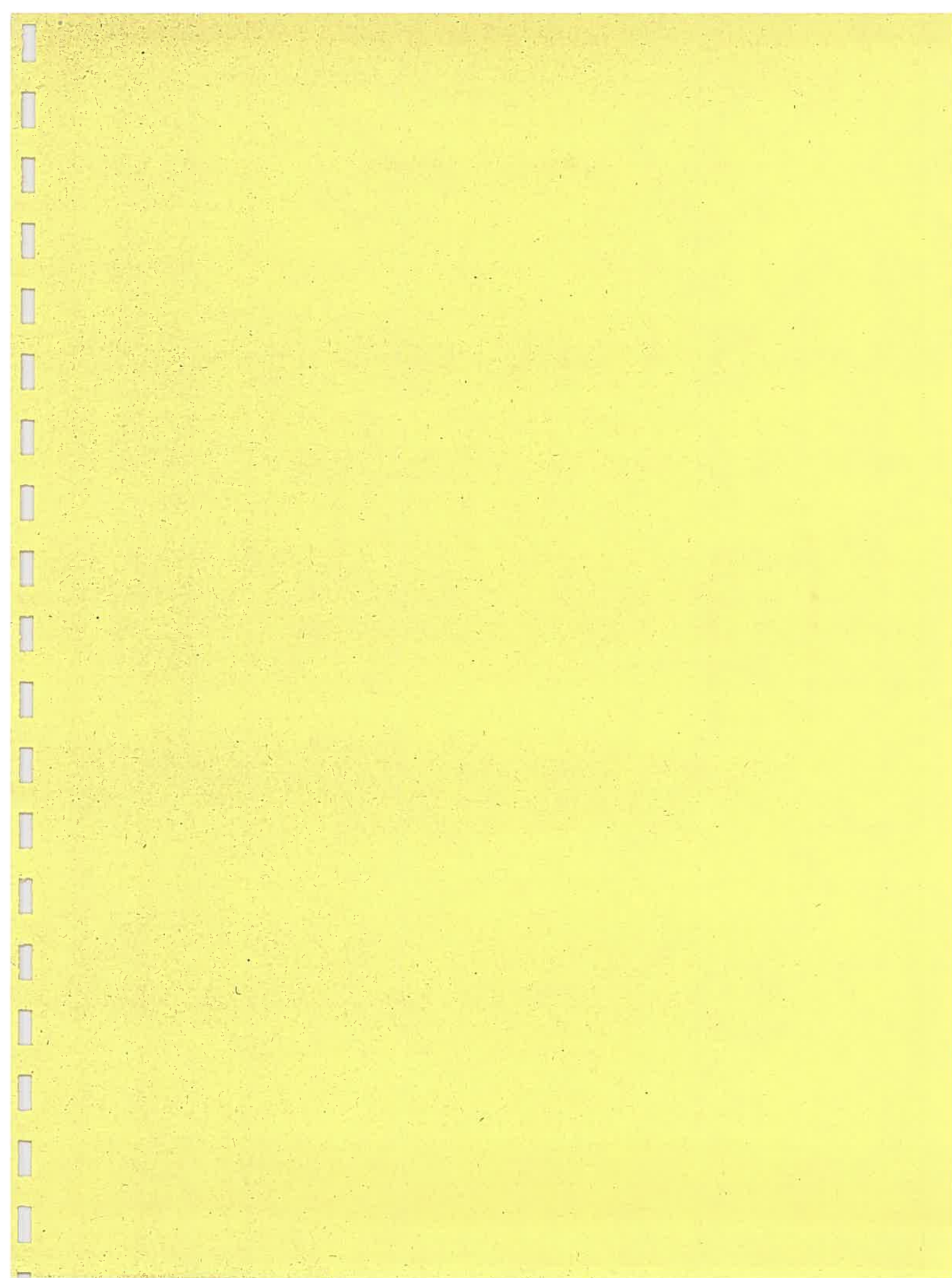
### 3.19 Le réinvestissement du perfectionnement

Les commentaires touchant la responsabilité qui incombe à celui qui profite d'un congé de perfectionnement reflètent une préoccupation assez généralisée chez les responsables des comités pédagogiques.

Deux niveaux de réinvestissement sont identifiés: celui du département et celui du réseau. On souhaite la transmission, au département d'appartenance de l'enseignant ou à un groupe de départements du même secteur, du "produit" des activités de perfectionnement des enseignants. Cela pourrait nécessiter l'appui du collège pour permettre l'aménagement de la tâche, et même un soutien financier pour compenser le temps supplémentaire ou pour l'utilisation d'une documentation, de logiciels ou d'équipements.

Particulièrement en ce qui touche les congés de perfectionnement de plus longue durée, on suggère d'exiger un rapport de stage, de perfectionnement ou de recherche que la DGEC aurait la responsabilité de diffuser dans le réseau.

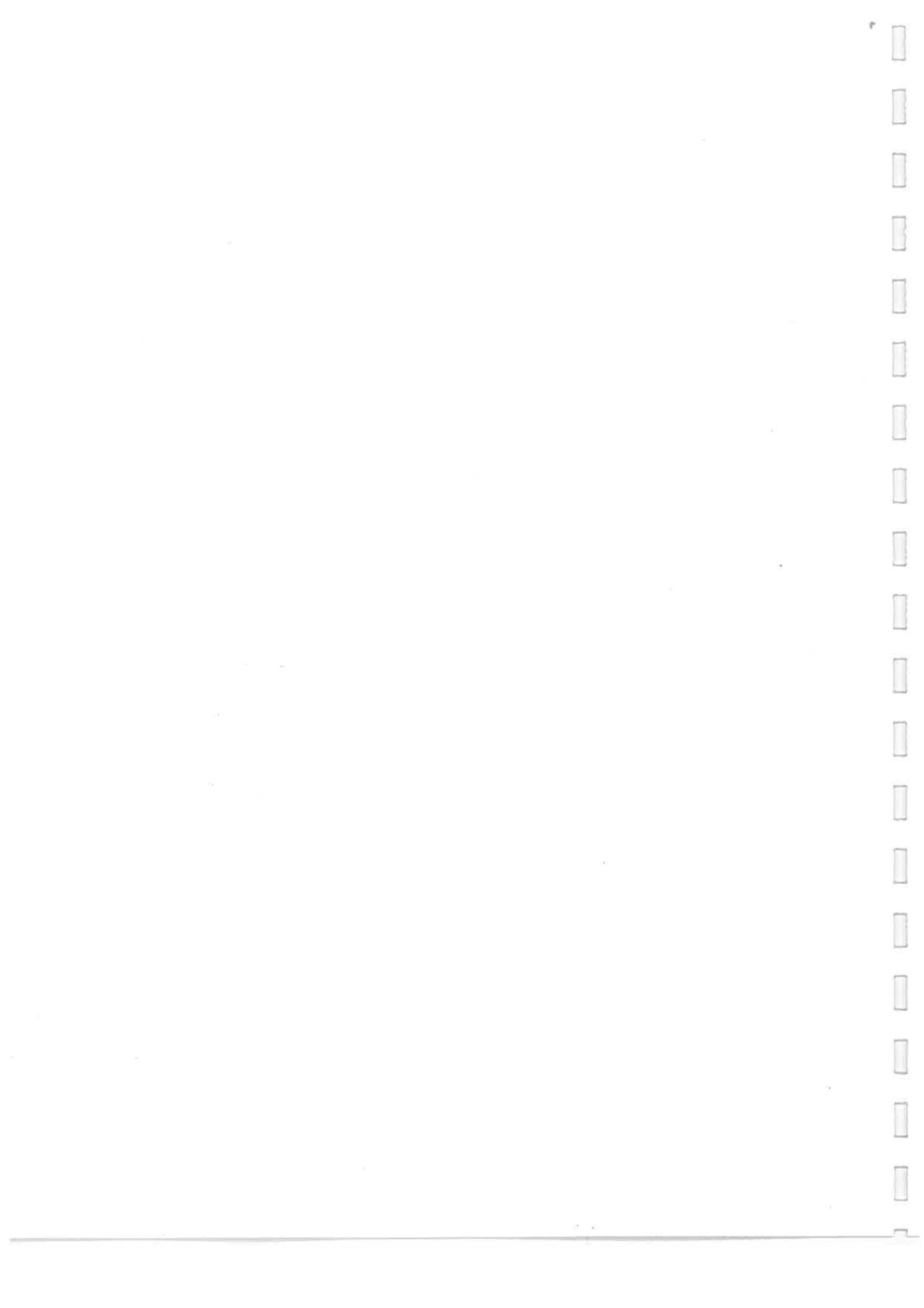
Ces suggestions visent surtout à faire profiter la collectivité collégiale — les collèges et les étudiants — de l'investissement consenti par la Ministère, par le département, par le collège et par l'enseignant lui-même en vue d'une amélioration de la qualité de l'enseignement.





BILAN DES POLITIQUES DES  
AUTRES PROVINCES

- 1.0 Présentation
- 2.0 Portrait global par province
- 3.0 Informations sur des cas précis
- Annexe



## 1.0 PRESENTATION

Dans le cadre de la recherche sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des collèges du Québec, nous faisons parvenir une demande de renseignements, en décembre 1984, aux ministères responsables de l'enseignement collégial dans les autres provinces canadiennes. Copie de cette lettre se retrouve en annexe.

La nature des réponses des provinces variait considérablement. Certaines provinces faisaient parvenir des réponses détaillées aux questions contenues dans la lettre et fournissaient en plus la documentation pertinente — conventions collectives, politiques de perfectionnement.

D'autres provinces nous référaient aux personnes qu'elles jugeaient mieux en mesure de répondre. Cette démarche a permis au chercheur, dans le cas de la réponse des collèges albertains, de recevoir une documentation fort substantielle et très riche en informations pertinentes. Dans le cas du Nouveau-Brunswick, aucune réponse ne nous est parvenue des trois personnes contactées dans les mêmes circonstances.

Enfin, certaines provinces se sont limitées à fournir des informations touchant le perfectionnement des enseignants des écoles secondaires. Rien ne permettait de conclure, cependant, à l'analyse des informations, qu'elles pouvaient valoir également pour les enseignants des collèges communautaires et des instituts techniques de niveau collégial. Elles ne paraissent donc pas dans la synthèse qui suit.

Cette partie de l'étude est divisée en deux. Le portrait global par province permet de connaître le rôle de l'administration centrale et des collèges dans la définition de politiques et dans l'organisation et le financement du perfectionnement — au moins pour les six provinces sur neuf pour lesquelles des informations sont disponibles.

Les "informations sur des cas précis" sont tirées exclusivement des renseignements et de la documentation fournie par dix collèges albertains et par Holland College à l'Île-du-Prince-Édouard. Ces onze collèges sont les seuls à avoir fait parvenir des renseignements détaillés relatifs à leur vécu particulier: conventions collectives, programmes de perfectionnement, politiques de perfectionnement, etc.

Sans être un portrait complet des pratiques qui caractérisent l'ensemble des collèges des autres provinces, les informations ainsi résumées reflètent fidèlement la situation dans deux autres provinces. Elles permettent, en outre, d'effectuer certaines comparaisons avec la situation qui prévaut au Québec et fournit ainsi un éclairage dont l'absence se fait sentir dans des analyses trop souvent limitées au milieu familial et aux pratiques connues du réseau québécois des collèges.

## 2.0 PORTRAIT GLOBAL PAR PROVINCE

### COLOMBIE- BRITANNIQUE

. Chaque collège ou institut post-secondaire apporte un soutien au perfectionnement des enseignants, selon des modalités prévues dans sa convention collective et selon les orientations et politiques administratives propres à chaque établissement.

. De plus, le ministère de l'Education a mis sur pied, à la demande des directeurs généraux des collèges et instituts, un programme provincial qu'il organise et coordonne actuellement, en vue du perfectionnement d'enseignants, d'administrateurs pédagogiques et de membres de conseils d'administration.

Le programme est composé d'ateliers de trois niveaux de complexité portant sur l'acquisition de compétences pédagogiques. Il vise à outiller des formateurs de divers établissements qui seront en mesure d'agir comme personnes-ressources dans leur milieu respectif après une période de formation pédagogique de base et la participation à des séances sur la formation des enseignants en exercice.

Cette approche est maintenant utilisée dans d'autres provinces également: Terre-Neuve, Saskatchewan, Alberta, le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest.

### ALBERTA

Chaque collège est responsable de la négociation des conventions collectives et de l'engagement de son personnel. Les politiques salariales et les conditions touchant la charge de travail et le perfectionnement varient selon le collège.

Certains collèges, notamment celui de Lethbridge, offrent un certificat en pédagogie à tout professeur nouvellement engagé — et en font une condition d'emploi.

### SASKATCHEWAN

Les informations reçues ne concernaient que l'accréditation et le perfectionnement des enseignants du secondaire.

MANITOBA

- . Il existe une politique générale touchant l'organisation du perfectionnement.
- . Un certificat en andragogie est exigé de tout enseignant dans un collège au Manitoba; les frais connexes sont assumés par le Ministère.
- . Des cours de perfectionnement sont aussi organisés par la Commission de la Fonction publique, les enseignants étant des fonctionnaires. Les collèges sont responsables des frais encourus.
- . Les autres cours de perfectionnement menant à un diplôme ou un certificat et réputés être pertinents au travail ou à la carrière de l'enseignant sont suivis en dehors des heures de travail. Si l'autorisation de suivre le cours est obtenue d'avance, les frais scolaires sont remboursés à 50% par le Ministère, une fois l'activité réussie.
- . La participation à des séminaires, colloques, conférences ou autres activités relève de chaque collège.
- . Des congés d'étude ou pour le ressourcement professionnel sont d'une durée maximale normale de 12 mois. Si l'enseignant ne reçoit pas de salaire de l'entreprise, il est éligible à demander "l'aide financière". Dans certaines conditions un congé d'études peut être payé. La formation visée doit être directement pertinente à l'enseignement et l'enseignant doit normalement avoir travaillé au moins six ans au collège, sauf dans certains cas de changements technologiques ou de révisions de programmes.

L'aide financière pendant un congé est à la charge du Ministère. Elle peut comprendre jusqu'à 50% des frais scolaires (inscription, volumes). Aucune autre dépense n'est défrayée et le total alloué ne peut pas dépasser 70% du salaire. Dans le cas d'un congé payé, l'enseignant doit s'engager à retourner au service du collège pour une période donnée.

ONTARIO

- . Il n'existe aucune politique provinciale; chaque collège détermine ses propres orientations en matière de perfectionnement. Cependant, des dispositions touchant la scolarité et les congés sabbatiques sont contenues dans la convention collective provinciale des employés des collèges.
- . La rémunération est basée sur le nombre d'années d'expérience et de scolarité.

- . Les enseignants ont droit à un congé sabbatique pour études ou activités professionnelles après un minimum de six ans dans un collège. La durée normale du congé est de 12 mois; l'obtention du congé sabbatique comporte des exigences particulières, telles le retour au collège pour un an au moins ou le remboursement du salaire reçu pendant la période d'absence.

La rémunération pendant un congé sabbatique varie de 55% du salaire après six ans à 70% du salaire après neuf ans.

On prévoit aussi des conditions d'étalement du salaire pour permettre des congés payés à un plus grand nombre d'enseignants, de professionnels ou de bibliothécaires employés dans les collèges.

- . Un groupe de travail engagé par le ministère ontarien des collèges et universités a préparé un modèle détaillé d'évaluation des enseignants qui établit un lien très clair entre le dépistage des faiblesses et l'identification des besoins de perfectionnement, pris dans le sens de l'amélioration de l'enseignement. Cet outil d'évaluation comprend des guides pour l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, par les supérieurs, et par le professeur lui-même, ainsi qu'un guide d'évaluation des tâches pédagogiques effectuées en dehors de la salle de classe (préparation de cours, de matériel pédagogique, liens établis avec les autres cours du programme, échanges avec les collègues, perfectionnement, etc.)

NOUVEAU-  
BRUNSWICK

Aucune réponse n'a été reçue à la demande de renseignements faite en mars aux trois personnes dont le nom a été fourni par le ministère de l'Education du Nouveau-Brunswick.

NOUVELLE-  
ECOSSE

Les informations reçues ne concernaient pas les enseignants des collèges de la Nouvelle-Ecosse mais ceux des écoles publiques secondaires.

ILE-DU-PRINCE  
EDOUARD

Le ministère de l'Education ne joue aucun rôle dans le perfectionnement des enseignants. Il existe dans la province un seul établissement collégial dont la politique de perfectionnement sera résumée plus loin.

TERRE-NEUVE/  
LABRADOR

- . Il n'y a pas de politique provinciale, mais des dispositions touchant le perfectionnement sont contenues dans la convention collective des enseignants des collèges, qui appartiennent à la Fonction publique.
- . Les congés éducatifs (c'est-à-dire pour stages ou pour ressourcement professionnel) doivent être pertinents à l'enseignement du professeur ou contribuer, de façon plus large, au développement du collège.
- . L'enseignant est éligible au congé d'études sans solde après trois ans au collège. Après six ans, il peut demander un congé d'études à 40% du salaire. L'octroi du congé n'est pas automatique; les demandes sont étudiées par un comité conjoint qui en retient un certain nombre.
- . Des congés de recyclage et de perfectionnement sont offerts (à 40% du salaire) aux enseignants touchés par des révisions majeures de programmes (Administration, Electronique, Dessin industriel, etc.). L'enseignant risque d'être mis en disponibilité deux ans plus tard s'il s'y refuse.
- . Il existe une forme de certification à plusieurs échelons pour les enseignants du secteur professionnel. Cette certification tient compte de l'expérience professionnelle et du niveau de formation en enseignement professionnel (certificat, diplôme en enseignement professionnel).

### 3.0 INFORMATIONS SUR DES CAS PRECIS

#### 3.1 L'ALBERTA

Les collèges de l'Alberta ont fourni beaucoup d'informations en réponse à la demande de renseignements qui leur était faite.

Nous résumons ici les éléments saillants provenant des documents fournis par:

|                                                                                            |                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| . Northern Alberta Institute of Technology                                                 | Edmonton                     |
| . Southern Alberta Institute of Technology                                                 | Calgary                      |
| . Fairview College                                                                         | Fairview                     |
| . Grant MacEwan Community College<br>(An Alberta/Saskatchewan Inter-Provincial<br>College) | Vermilion Campus,<br>Alberta |
| . Keyano College                                                                           | Fort McMurray                |
| . Lakeland College                                                                         | Vermilion                    |
| . Lethbridge Community College                                                             | Lethbridge                   |
| . Mount Royal College                                                                      | Calgary                      |
| . Olds College                                                                             | Olds                         |
| . Red Deer College                                                                         | Red Deer                     |

##### 3.1.1 Northern Alberta Institute of Technology

1. La politique de perfectionnement est enchassée dans la convention collective de l'Association des enseignants.
2. Le collège reconnaît sept types de perfectionnement:
  - . Congés d'études pour expérience professionnelle avec ou sans salaire;
  - . Un programme de 20 jours de perfectionnement pédagogique offert en août;
  - . Etudes techniques ou universitaires à temps partiel;
  - . Participation à des conférences, colloques, ou ateliers de travail;
  - . Le perfectionnement professionnel individuel par des lectures, rencontres, etc.
  - . Le recours à des modules individualisés de formation pédagogique développés par les responsables du perfectionnement au collège;
  - . Le perfectionnement collectif interne offert aux départements, aux enseignants de programmes spécifiques ou aux enseignants de différents programmes.

3. La rémunération est basée sur une analyse de la scolarité et de l'expérience. Cinq cents heures d'activités non créditées peuvent être comptées comme équivalant à une année d'études formelles. Pour certains postes, on peut définir une limite au-delà de laquelle la rémunération n'augmente pas avec la scolarité.
4. Sauf dans des cas de congés, et quelques arrangements informels entre enseignants, il n'y a pas de dégrèvement de la tâche pour faciliter le perfectionnement.
5. Le perfectionnement peut être reconnu sans correspondre à des activités créditées, dans le cas du perfectionnement professionnel ou technique, de cours organisés par des groupes ou associations professionnels, et d'activités dans les domaines artistique et culturel, reliées à la spécialisation de l'enseignant.
6. La philosophie de perfectionnement du collège reconnaît à l'établissement un rôle important mais attribue également aux enseignants la responsabilité d'initier et d'assurer leur propre développement professionnel.

### 3.1.2 Southern Alberta Institute of Technology

1. Le Conseil d'administration du collège a adopté un énoncé de principe visant à favoriser le perfectionnement des employés sur les plans éducatif et personnel, dans le respect de ses prévisions budgétaires.
2. Selon la convention collective des professeurs, les conditions touchant le congé de perfectionnement sont sujettes à entente entre les parties.
3. Les enseignants sont éligibles à des remboursements allant jusqu'à 100% des frais encourus pour suivre des cours ou assister à d'autres activités professionnelles, selon les critères suivants:
  - . Pertinence de l'activité
  - . Priorités du département
  - . Montants d'argent disponibles
  - . Cote obtenue par l'enseignant, s'il y a lieu.

Ces critères ne sont pas absolus, chaque cas étant traité individuellement.

4. Le collège exige de chaque nouvel enseignant la participation à un programme de formation pédagogique d'une durée de trois semaines, préalable à son entrée en fonction.

5. L'inscription à des cours de l'institut est gratuite pour les enseignants. Le collège offre aussi un certain nombre de sessions de formation pédagogique auxquelles la participation est facultative.
6. Il y a une journée pédagogique d'organisée annuellement.
7. Aucun dégrèvement de tâche n'est prévu, mais l'horaire d'enseignement peut être modifié pour faciliter le perfectionnement.
8. La rémunération des enseignants est basée à la fois sur la scolarité et l'expérience. Le collège attache beaucoup d'importance à l'expérience professionnelle dans le choix des enseignants; par conséquent, il doit faire le maximum pour permettre à ceux qui n'ont pas un niveau élevé de scolarité de se scolariser davantage afin d'améliorer leurs conditions salariales.

### 3.1.3 Fairview College

1. La convention collective des enseignants rappelle la responsabilité des enseignants de se perfectionner et de se tenir à jour ainsi que celle du collège d'assurer les conditions favorisant cet état de choses.
2. Les différentes formes de perfectionnement sont identifiées dans la convention; on prévoit également un fonds de perfectionnement équivalent à 3% de l'enveloppe salariale des enseignants du collège. Les départements reçoivent une allocation à partir de ce fonds pour les activités de perfectionnement à court terme.
3. Un comité de perfectionnement bipartite traite toutes les demandes de congé. La convention limite le nombre de congés d'études payés à trois par année. L'enseignant ayant bénéficié d'un tel congé doit s'engager à retourner au collège pour une période deux fois plus longue que la durée du congé. Dans le cas de congés d'études ou à des fins éducatives, l'enseignant reçoit 70% de son salaire annuel, après quatre années de service. Ce pourcentage augmente de 5% par année jusqu'à la septième année de service, le montant maximal recevable étant de 85% de son salaire annuel.
4. La convention définit les conditions régissant les congés "pour expérience personnelle". On prévoit explicitement les prêts de service à d'autres milieux éducatifs ou d'aide au Tiers Monde. Le collège peut combler la différence entre la rémunération de l'enseignant en congé "professionnel" et son salaire régulier.
5. Une disposition originale de la convention collective concerne le congé de perfectionnement d'une durée d'au moins six semaines pour que l'enseignant soit admis comme auditeur dans un cours pour lequel il

a obtenu des crédits antérieurs. L'objectif du congé est de favoriser la mise à jour de l'enseignant. Lorsque l'assistance à de tels cours se fait à la demande du directeur du département, en consultation avec le responsable des services pédagogiques, par exemple, le professeur reçoit son plein salaire.

#### 3.1.4 Grant MacEwan Community College

1. La majeure partie des conditions de perfectionnement, et faisant partie de l'entente de travail, ressemble à celles qu'on connaît au Québec:
  - Négociation des montants alloués au perfectionnement;
  - Comités bipartites de perfectionnement;
  - Journées pédagogiques pour favoriser un certain perfectionnement;
  - Aménagement d'horaires pour faciliter les études universitaires;
  - Frais scolaires (inscription, volumes) défrayés par le collège pour le perfectionnement à l'université.
2. Le bureau du directeur adjoint aux services pédagogiques organise des échanges de professeurs et subventionne les frais de voyage et une partie des dépenses courantes pour les enseignants qui y participent. Ceci constitue, de l'avis du collège, une forme d'aide au perfectionnement.

#### 3.1.5 Keyano College

Ce collège offre un programme en trois parties d'une durée de 80 heures, couvrant des techniques d'enseignement, l'élaboration et le développement de contenus de formation, la théorie de la motivation et de l'éducation des adultes, et les techniques de communication. Conçu au départ à l'intention des enseignants du secteur professionnel dont la majorité n'avait aucune formation pédagogique à l'embauche, le programme comprend des blocs de formation qui sont maintenant suivis par des enseignants du secteur général. La réussite des trois modules de formation est sanctionnée par un certificat de formation pédagogique décerné par le collège.

Certains enseignants du collège bénéficient d'un allègement de tâche, dans le cadre d'activités de perfectionnement telles l'élaboration de cours assistés par ordinateur, la rédaction de manuels scolaires ou de cahiers de formation et le développement des programmes. Les demandes d'allègement de tâche sont étudiées cas par cas. La décision finale revient à l'administration pédagogique du collège. Les enseignants peuvent aussi profiter de dégagements pour assister à des ateliers, symposium, ou conférences jugées pertinents à leur champ de spécialisation.

La convention collective des enseignants prévoit le financement d'activités de perfectionnement de courte (moins de huit semaines) et de longue durée (plus de huit semaines). Les montants alloués sont administrés par un comité de perfectionnement bipartite. La majorité des activités sont centrées sur les études universitaires mais, avec un nombre élevé de programmes professionnels, plusieurs activités non scolaires sont aussi subventionnées.

Les salaires sont calculés sur la base de la scolarité et de l'expérience. Il existe au collège un comité d'évaluation des compétences professionnelles pour déterminer l'échelle salariale de tout nouvel enseignant.

Le collège Keyano a récemment mis sur pied un comité-conseil interne pour favoriser le perfectionnement. Le comité a comme mandat d'identifier les besoins de perfectionnement des enseignants, de coordonner les activités de la formation sur mesure à l'intérieur du collège et de promouvoir le perfectionnement auprès des instances et individus de la communauté collégiale.

### 3.1.6 Lakeland College

Ce collège offre un programme de formation pédagogique aux nouveaux enseignants. L'assistance est obligatoire aux sessions du mois d'août en orientation et en initiation pédagogique. Les enseignants engagés à d'autres moments de l'année sont encadrés sur une base individuelle ou par groupes restreints.

Le système d'évaluation des enseignants du collège est en voie de révision, en vue de permettre une meilleure identification des faiblesses dans l'enseignement donné par les professeurs et pour favoriser le choix d'activités ou de stratégies pour améliorer cette situation. Certaines activités internes sont organisées par les services de perfectionnement pédagogique du collège; le professeur peut aussi se perfectionner dans le cadre de congés d'études, de stages en entreprise ou en s'inscrivant à des cours de formation.

Les fonds de perfectionnement du collège est actuellement de 200 000\$ (mars 1985). Il permet de défrayer:

- . Des congés sabbatiques;
- . Des stages ou emplois en industrie;
- . Des échanges internationaux;
- . Des activités de formation interne;
- . Des activités de perfectionnement à court terme (participation à des colloques, cours par correspondance, ateliers ou séminaires dans d'autres collèges, cours d'une durée de moins de six semaines.

Lakeland College est le seul collège en Alberta à avoir recours à une échelle salariale unique, plutôt qu'une grille salariale à plusieurs catégories. L'avancement automatique des échelons fait que tout enseignant arrivera éventuellement au haut de l'échelle. L'enseignant provenant d'un milieu industriel et le détenteur d'un doctorat finiront donc tous les deux par recevoir le même salaire; le Ph.D. y arrivera cependant plus tôt.

Malheureusement, l'absence d'une reconnaissance du perfectionnement de l'enseignant peut constituer une "désincitation" à augmenter sa scolarité. Dans les années à venir, le collège prévoit mettre en oeuvre deux nouvelles approches pour le perfectionnement des enseignants:

- . Centrer davantage la formation à l'embauche sur les besoins individuels; et
- . Répondre aux besoins de formation pédagogique des enseignants à temps partiel et des formateurs à l'éducation des adultes. N'étant pas compris dans l'unité d'accréditation, ces deux groupes n'ont pas pu avoir accès aux activités couvertes par le fonds de perfectionnement prévu à la convention collective.

### 3.1.7 Lethbridge Community College

Le collège de Lethbridge administre un fonds de perfectionnement d'environ 150 000\$ pour un corps professoral de quelque 140 enseignants. Les principaux paramètres des conditions de perfectionnement sont précisés dans la convention collective des enseignants.

Les montants de perfectionnement se répartissent de la façon suivante:

|                                                                                              |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| . Congés d'études                                                                            | 60 000\$ |
| . Congés pour expérience professionnelle                                                     | 25 000\$ |
| . Congés pour projets spéciaux                                                               | 20 000\$ |
| . Financement de la formation interne (y compris un programme de formation pédagogique)      | 21 000\$ |
| . Fonds de déplacement du personnel enseignant, administré par l'Association des enseignants | 22 500\$ |

- Le congé d'études doit être consacré à des études ou à des recherches directement reliées aux besoins du collège.

La rémunération au cours du congé varie de 25% du salaire, après trois ans de service au collège jusqu'à 80% du salaire après six ans de service.

- Le congé pour expérience professionnelle prévoit le paiement au collège du salaire payé à l'enseignant. Toute différence salariale peut être comblée par le collège; si l'enseignant gagne plus que son salaire normal lors du congé, il reçoit l'excédent salarial à la fin du congé. Tout professeur ayant bénéficié d'un congé payé est obligé de revenir au collège pour une période deux fois plus longue que le congé ou de rembourser la contribution du fonds de perfectionnement.
- Lethbridge Community College offre un programme obligatoire de formation pédagogique à tout enseignant engagé depuis 1981. Il constitue une condition d'emploi. Les enseignants doivent compléter le certificat à l'intérieur de cinq ans, au risque de subir un gel salarial. Il y a possibilité de faire reconnaître des cours ou des expériences équivalents réalisés à l'extérieur du collège; l'enseignant peut également choisir de remplacer des cours du certificat par des cours à l'université. Dans ce cas, il n'est pas éligible à de l'aide financière. Les cours du certificat en formation pédagogique sont crédités et reconnus pour fins d'avancement salarial, jusqu'à un niveau pré-établi.

Le certificat comprend quatre cours obligatoires de 40 à 70 heures et deux cours choisis parmi une liste de cinq, d'une durée de 40 heures chacun.

### 3.1.8 Mount Royal College

Le collège n'a pas de politique de formation pédagogique obligatoire mais appuie fortement des activités facultatives de perfectionnement auxquelles participent les enseignants. Certains volets du perfectionnement, tels les congés d'études ou pour activités professionnelles, d'autres congés sans solde, le remboursement de frais d'études pour des cours crédités ou non crédités, sont définis dans la convention collective des enseignants.

Il est rare qu'un enseignant profite d'une tâche réduite pour pouvoir se perfectionner. Le collège prévoit des périodes de perfectionnement pour les professeurs de la mi-août au début septembre et du 30 mai au 15 juin.

Pour le répondant du collège, la question du perfectionnement est un peu aléatoire. Les enseignants sont réputés être compétents à l'embauche sur les plans professionnel et pédagogique. Il leur revient, à titre individuel, d'assurer leur propre mise à jour, en tant que professionnels de l'enseignement. Cependant, s'ils sont compétents, l'atteinte d'un niveau de scolarité plus élevé n'est pas une nécessité et leurs efforts se concentrent surtout sur des activités d'amélioration et de développement, effectuées sur une base individuelle.

### 3.1.9 Olds College

Le collège publie un guide des politiques et procédures touchant le perfectionnement; la convention collective ne contient aucune disposition à ce propos.

Selon la politique de perfectionnement en vigueur, les enseignants peuvent participer à toute activité de perfectionnement jugée pertinente. Cela comprend des conférenciers invités, des ateliers ou cours sur mesure organisés sur place ou offerts à l'extérieur, les congrès et symposiums à l'extérieur du collège et la formation universitaire. Le financement des activités coûtant moins de 500\$ passe normalement dans le budget départemental; les autres demandes de frais plus élevés sont soumises au comité de perfectionnement du collège.

Sauf dans les cas des congés sabbatiques, il n'y a pas de réduction de la tâche à cause du perfectionnement. L'enseignant est éligible au congé sabbatique après cinq ans de service au collège. La durée normale du congé est de douze mois et la rémunération accordée varie entre 55% du salaire après cinq ans de service et 80% du salaire après dix ans de service. Au retour du congé, le professeur doit présenter un rapport sur le perfectionnement effectué.

Comme dans plusieurs autres collèges albertains, la politique de perfectionnement de Olds College comprend un énoncé de principe qui reconnaît le rôle du collège et les responsabilités des enseignants dans le perfectionnement pédagogique, personnel et professionnel.

### 3.1.10 Red Deer College

Les activités de perfectionnement reconnues par le collège comprennent les ateliers et séminaires, les projets de recherche, les programmes et cours à l'université et des activités de formation non scolaires.

Le financement de ces activités provient de fonds attribués par des comités sectoriels et aussi par un comité pour l'ensemble du collège. On peut se prévaloir de congés sabbatiques selon certaines conditions.

La convention collective affirme explicitement qu'en dehors de ses heures d'enseignement, le professeur doit se consacrer à des activités de développement pédagogique et professionnel équivalant à deux mois par deux ans, et comprenant des études, de la recherche, le développement de cours ou de programmes, des ateliers, conférences et des tâches pertinents au secteur ou au département de rattachement.

Le budget de perfectionnement du collège équivaut à 5% de l'enveloppe salariale des enseignants. Il est administré par un comité de perfectionnement bipartite. Un minimum de 40% et un maximum de 70% du fonds de perfectionnement

est attribuable à des congés sabbatiques. La rémunération de l'enseignant en congé sabbatique se situe entre 35% du salaire après quatre ans de service et un maximum de 75% après six ans de service. Au retour du congé, l'enseignant doit présenter un rapport sur le perfectionnement effectué et communiquer aux collègues le maximum de ce qu'il a pu en retirer.

Le collège publie un manuel de perfectionnement qui constitue la politique de l'établissement et qui contient un énoncé de principe, une déclaration des responsabilités du professeur, du collège et du comité de perfectionnement, la description des modalités d'obtention et d'octroi du financement pour le perfectionnement, et un guide de présentation de projets de perfectionnement ainsi qu'un outil d'auto-analyse pour la planification individuelle du "développement professionnel" de l'enseignant.

## 2. L'ILE-DU-PRINCE-EDOUARD

Stand College est le seul établissement d'enseignement collégial de cette province.

Le collège a recours à plusieurs formes de soutien au perfectionnement des enseignants:

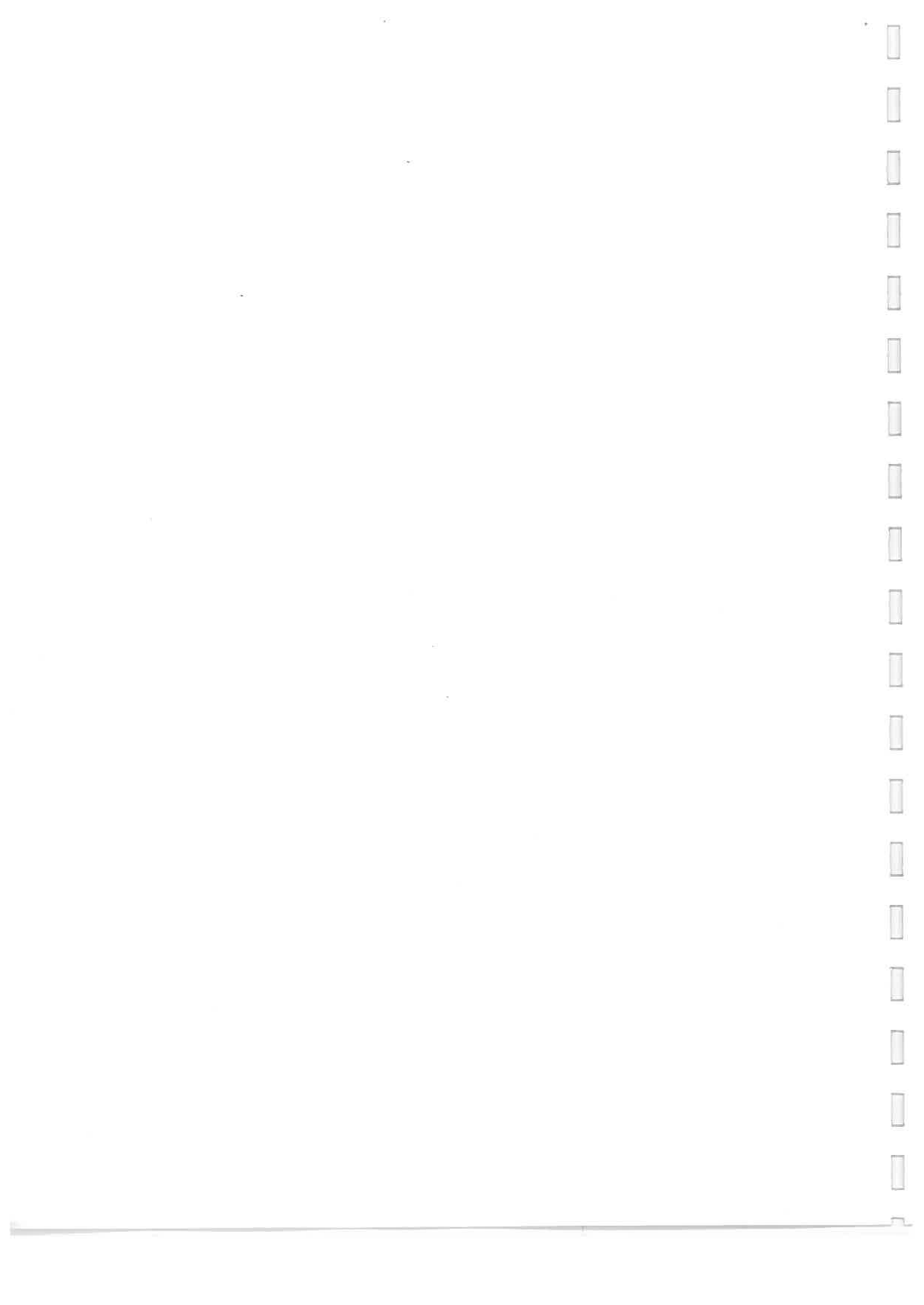
- il favorise les stages en industrie par le biais de congés de quelques mois ou de congés sabbatiques;
- les enseignants sont encouragés à assister à des colloques, conférences, ateliers, etc. à l'intérieur des limites du budget du collège;
- Le collège offre une formation aux enseignants sous forme d'un certificat en Learning Management (développement des responsabilités pédagogiques). Ce certificat comprend une série très précisément définie de 162 compétences et comportements pédagogiques que l'enseignant doit acquérir en vue de sa certification professionnelle. L'accès à un poste permanent exige la réussite de ce certificat ou une formation jugée équivalente.

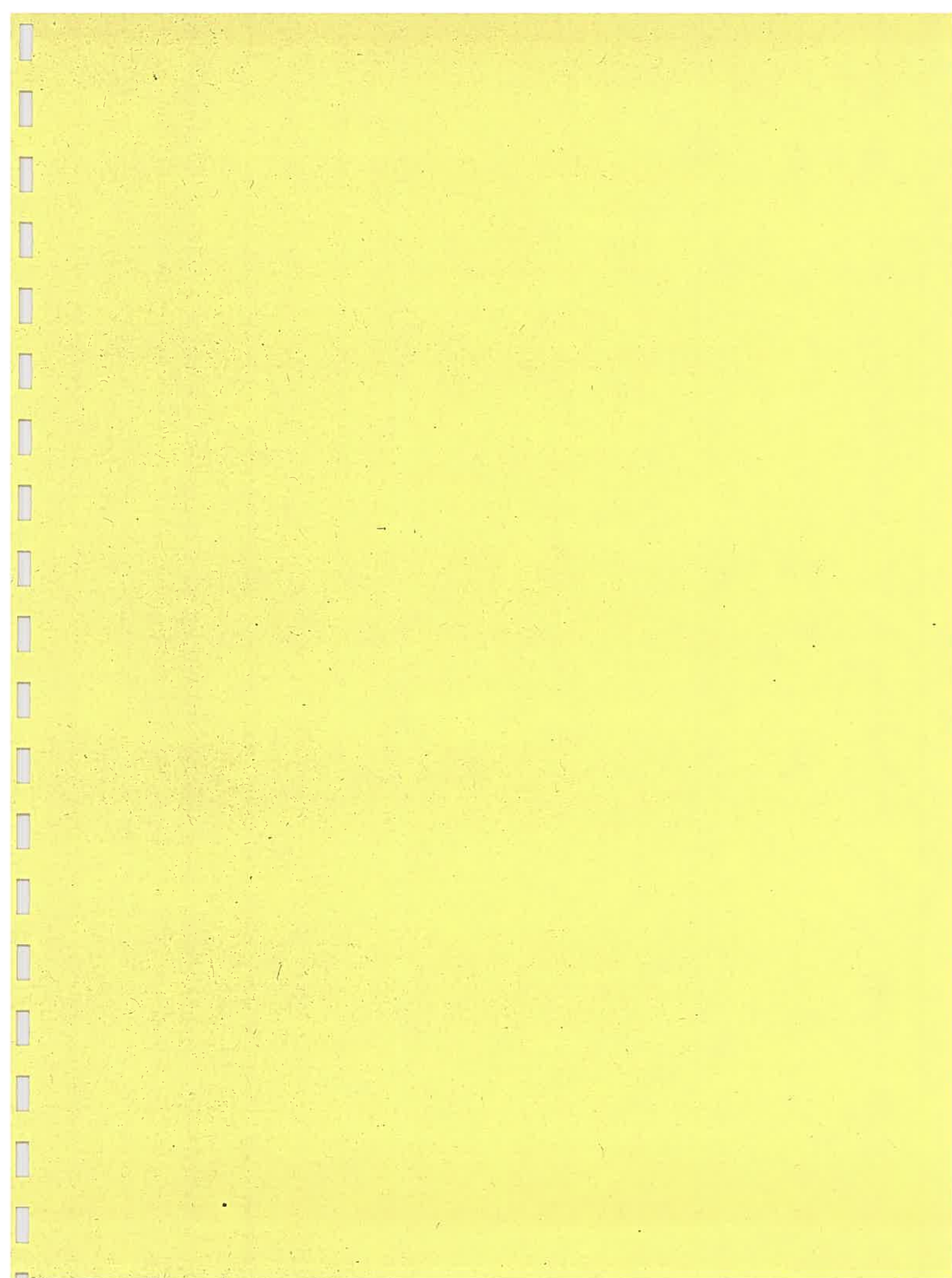
Aucun dégrèvement de tâche n'est prévu pour la formation en Learning Management, offerte en soirée.

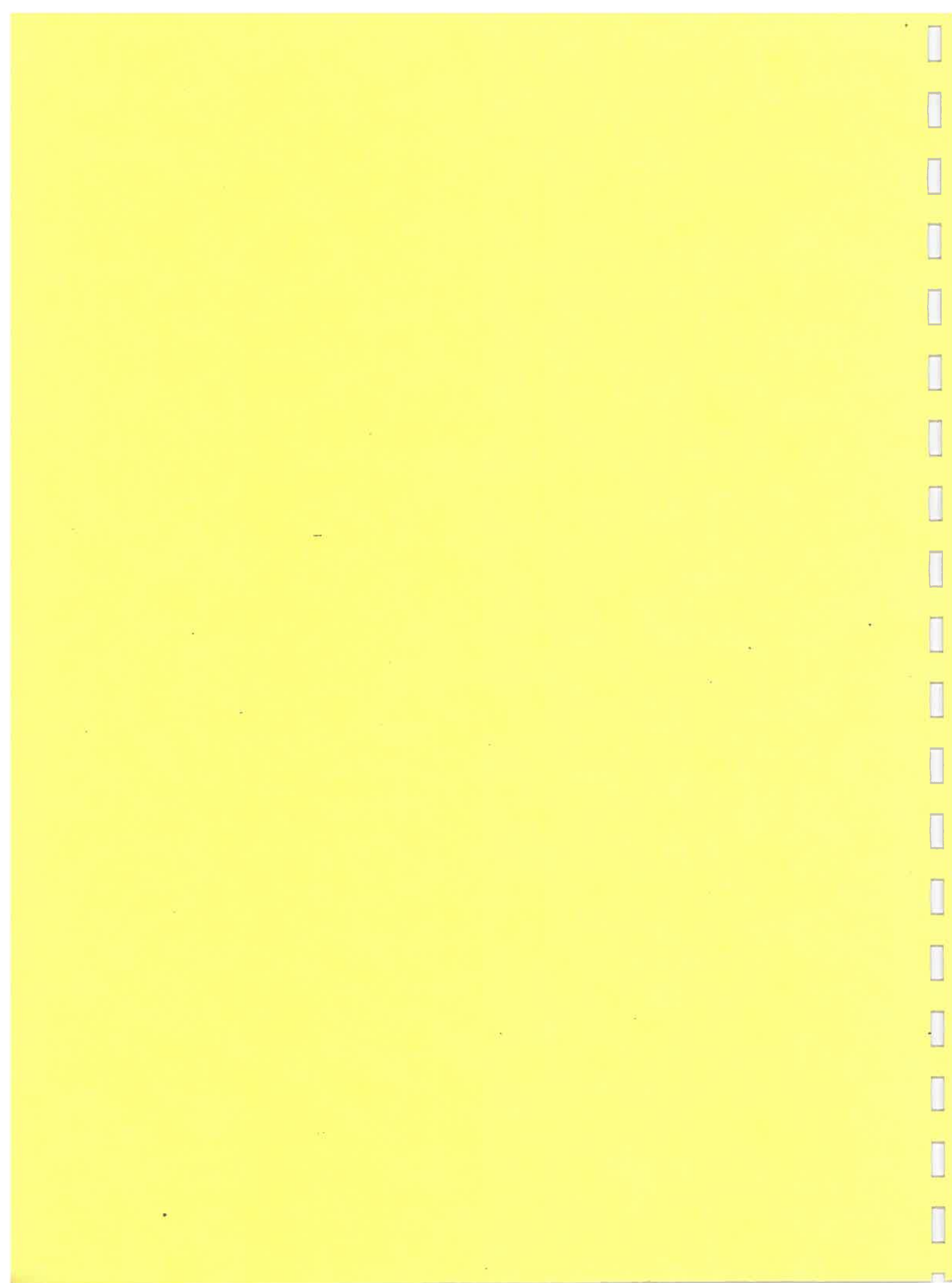
La pratique du collège concernant la rémunération mérite d'être notée ici. Contrairement aux enseignants des métiers, payés selon l'expérience et le perfectionnement réalisé, les enseignants des programmes techniques sont rémunérés selon la nature et l'ampleur de l'ensemble de leurs responsabilités professionnelles.

## 3. LES AUTRES PROVINCES

A cause de la nature des responsabilités de perfectionnement dans d'autres provinces, et faute d'informations précises de certaines d'entre elles, aucun autre cas précis n'a pu être analysé dans le cadre de l'étude actuelle.



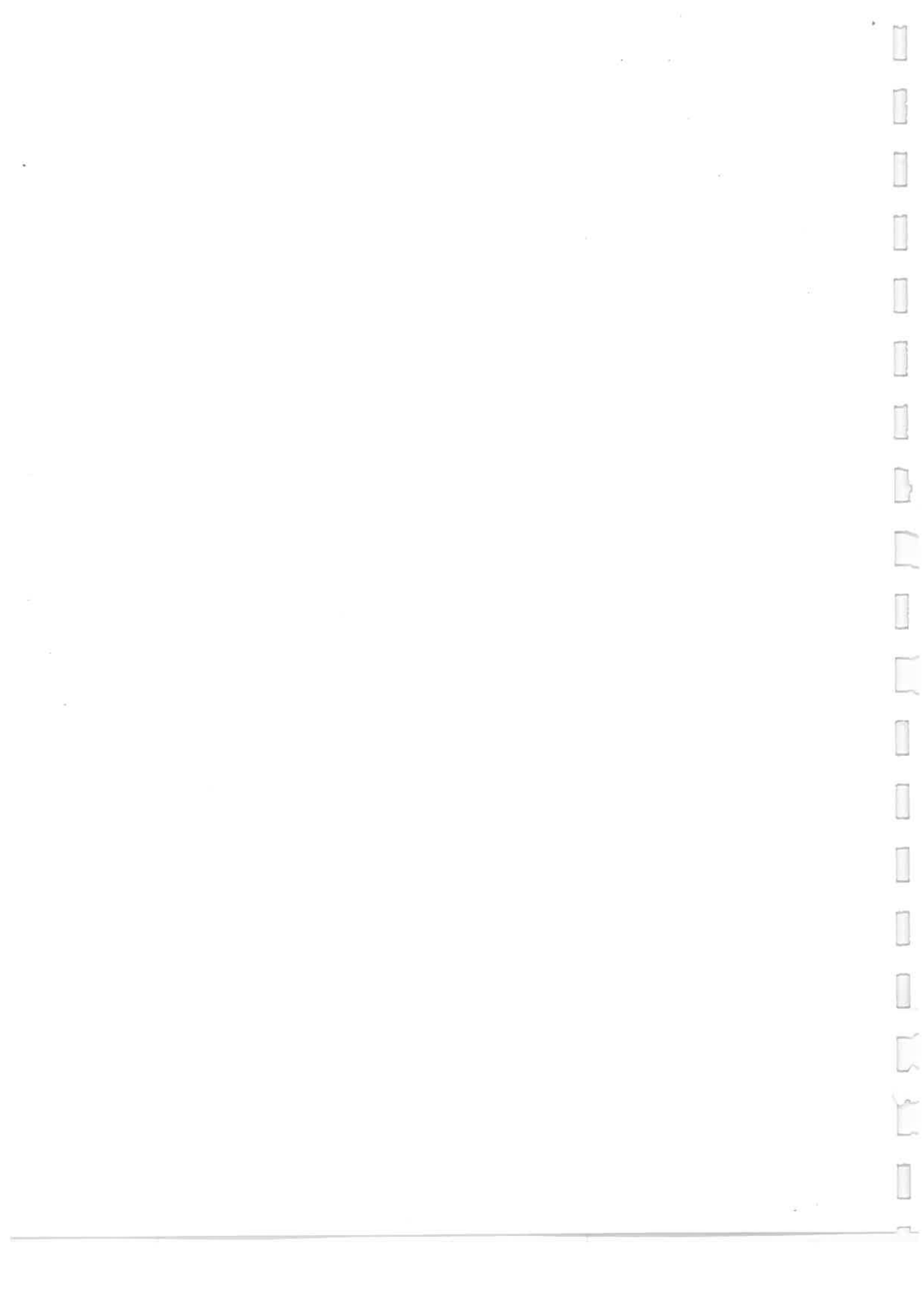




**Le perfectionnement des professeurs  
de l'enseignement professionnel  
des cégeps**

**Etude réalisée pour le compte de la Commission  
de l'enseignement professionnel du  
Conseil des collèges**

- ☐ Enquête
- ☐ Réponses des responsables des comités pédagogiques
- ☐ Bilan des politiques des autres provinces
- ☒ Synthèse de la littérature
- ☐ Recommandations



## Table des matières

|                                                                                                                        | <u>Page</u>   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Présentation.....</b>                                                                                               | <b>1</b>      |
| <b>1.0 LE CONTEXTE.....</b>                                                                                            | <b>2</b>      |
| 1.1 Actualité du perfectionnement.....                                                                                 | 2             |
| 1.2 Le perfectionnement dans un contexte d'éducation<br>permanente.....                                                | 4             |
| 1.2.1 Le rôle des professeurs.....                                                                                     | 6             |
| 1.2.2 Recertification constante?.....                                                                                  | 7             |
| 1.3 Aspects sémantiques.....                                                                                           | 8             |
| 1.3.1 Séparation entre formation et<br>perfectionnement.....                                                           | 9             |
| 1.3.2 Continuité entre formation et<br>perfectionnement.....                                                           | 10            |
| 1.4 Différentes définitions.....                                                                                       | 12            |
| 1.5 Efficacité du perfectionnement.....                                                                                | 14            |
| <br><b>2.0 LA SITUATION ACTUELLE DU PERFECTIONNEMENT<br/>    DES ENSEIGNANT(E)S.....</b>                               | <br><b>17</b> |
| 2.1 Politiques provinciales.....                                                                                       | 17            |
| 2.2 Politiques étrangères.....                                                                                         | 19            |
| 2.3 Quelques statistiques intéressantes.....                                                                           | 21            |
| <br><b>3.0 SPÉCIFICITÉ DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.....</b>                                                        | <br><b>24</b> |
| 3.1 Généralités.....                                                                                                   | 24            |
| 3.2 La classification des enseignant(e)s.....                                                                          | 25            |
| 3.3 Recrutement et vieillissement.....                                                                                 | 27            |
| 3.4 Besoins des professeurs.....                                                                                       | 27            |
| 3.5 Le perfectionnement en regard de la formation<br>initiale dans le contexte de l'enseignement<br>professionnel..... | 29            |
| 3.6 Motifs de perfectionnement.....                                                                                    | 30            |

|                                                                                                        |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4.0 PROBLEMES RENCONTRÉS.....</b>                                                                   | <b>32</b> |
| 4.1 Eloignement.....                                                                                   | 32        |
| 4.2 Perfectionnement dans la discipline ou<br>en pédagogie.....                                        | 33        |
| 4.3 Perfectionnement individuel ou collectif.....                                                      | 35        |
| 4.4 Insatisfaction ou satisfaction des professeurs en<br>regard des activités de perfectionnement..... | 36        |
| 4.5 Coordination des programmes.....                                                                   | 37        |
| 4.6 Résistances.....                                                                                   | 37        |
| <b>5.0 ORIENTATIONS.....</b>                                                                           | <b>39</b> |
| 5.1 Analyse des besoins.....                                                                           | 39        |
| 5.2 Politiques institutionnelles, départementales,<br>locales.....                                     | 39        |
| 5.3 Reconnaissance du perfectionnement.....                                                            | 41        |
| 5.4 Scolarité et salaire.....                                                                          | 42        |
| 5.5 La tâche et les activités de perfectionnement.....                                                 | 46        |
| 5.5.1 Le congé d'études .....                                                                          | 49        |
| 5.6 Financement.....                                                                                   | 50        |
| 5.7 Recherche.....                                                                                     | 51        |
| 5.8 Echanges avec le milieu de travail.....                                                            | 53        |
| 5.9 Le lieu du perfectionnement.....                                                                   | 54        |
| <b>6.0 PARTAGE DES RESPONSABILITÉS.....</b>                                                            | <b>57</b> |
| 6.1 Comment assurer cette collaboration?.....                                                          | 59        |
| 6.2 Les mécanismes.....                                                                                | 59        |
| 6.3 Les responsabilités de chacun.....                                                                 | 60        |
| 6.3.1 Ministère.....                                                                                   | 60        |
| 6.3.2 Comités provinciaux.....                                                                         | 61        |
| 6.3.3 Université.....                                                                                  | 62        |
| 6.3.4 Le rôle du collège et du département....                                                         | 65        |
| 6.3.5 Associations professionnelles.....                                                               | 66        |
| 6.3.6 Le rôle des professeurs.....                                                                     | 67        |
| <b>7.0 En guise de conclusion.....</b>                                                                 | <b>70</b> |
| <b>Bibliographie.....</b>                                                                              | <b>71</b> |

## **Présentation**

Ce relevé de littérature est une des constituantes d'une étude de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges portant sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel du réseau collégial.

Nous avons concentré nos recherches surtout sur les documents réalisés depuis 1978. Les raisons qui nous ont porté à choisir cette date sont les suivantes:

- 1) avant cette date, nous trouvons que le réseau était suffisamment différent des conditions actuelles;
- 2) cette date constitue la période de publication du document "Les collèges du Québec. Nouvelle étape".

Cependant, en raison de différentes citations s'y rapportant, nous avons été amené à consulter divers documents antérieurs à 1978.

La liste des documents consultés apparaît à la fin du texte. La bibliographie est divisée en deux parties. La première ne comprend que les références citées dans notre texte; la seconde partie comprend tous les textes qui se sont avérés utiles ou pertinents, sans qu'ils soient explicitement cités comme tels.

Dans notre texte les références se font selon le nom de l'auteur ou des auteurs apparaissant dans la première partie de la bibliographie. Lorsqu'un auteur apparaît plus d'une fois dans la bibliographie, nous avons ajouté l'année de publication du document cité. Si le même auteur a publié deux documents au cours de la même année, les documents sont distingués en faisant suivre l'année de publication des lettres "a", "b"...(Ex.: 1984a, 1984b).

## **1.0 LE CONTEXTE**

### **1.1 Actualité du perfectionnement**

On a déjà comparé la problématique du perfectionnement des enseignant(e)s du Québec à une véritable «tour de Babel toujours recommencée dans une confusion de structures et d'objectifs» (Fédération des cégeps, 1974, p.97). Dans le contexte actuel de la remise en question des rôles traditionnels octroyés aux différents intervenants de l'école, dans la situation de restrictions budgétaires des ressources attribuées aux organismes scolaires, le perfectionnement des professeurs constitue parfois une facette facilement écartée des plans de développement du monde scolaire.

Différentes études ont manifesté l'importance qu'il fallait accorder à cette dimension dans les conditions d'amélioration du rôle de l'école. Le Rapport Nadeau citait «le besoin pressant que le milieu universitaire et collégial conduise des recherches sur les éléments des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants du collégial» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p.78). Le Conseil supérieur de l'éducation, considère le perfectionnement comme un «problème complexe qui cause dans la situation actuelle un degré d'insatisfaction qui doit alerter l'attention des instances responsables» (1984a, p.238), et que la situation exige «une recherche intensive et systématique entre le Ministère, les universités et les milieux concernés» (1984b, p. 23). Le Conseil recommande également «que le perfectionnement sous toutes ses formes devienne une priorité afin d'établir une véritable cohérence entre les besoins des enseignants et les exigences des changements pédagogiques que l'école doit réaliser» (1984a, p. 254). Pour sa part la Commission de l'enseignement professionnel considère le perfectionnement des enseignants comme «l'un des moyens par excellence pour susciter le renouveau pédagogique souhaité» et les «raisons qui en justifient l'importance sont nombreuses» (1984b, p.51).

Récemment, le Conseil supérieur de l'éducation, dans un Avis adressé au ministre de l'Éducation notait que «La formation et le perfectionnement des enseignants demeurent en permanence une dimension majeure de la question des ressources humaines allouées à l'éducation. Les circonstances présentes leur confèrent toutefois une actualité particulière qui justifie un certain bilan critique des pratiques passées et une réflexion prospective face à l'avenir» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p.1).

Dans ses "Propositions de relance et de renouveau" en regard de "La formation professionnelle des jeunes", le ministère de l'Éducation souligne qu'«il faut considérer le perfectionnement des maîtres comme la clef du succès de l'ensemble des propositions...»(1982, p.60).

Le Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE) à la suite de ses missions d'observation sur la formation des enseignants fait la remarque que «face aux exigences économiques et professionnelles, il semble indéniable que partout une plus grande importance doive être accordée à la formation continue, particulièrement dans le monde de l'enseignement». Quatre motifs sont invoqués pour justifier un tel état de choses:

- nécessité de répondre adéquatement aux besoins des élèves et de la société;
  - rôle fondamental de l'école dans la vie de la nation;
  - influence sur le dynamisme interne de la profession d'enseignant
  - support de l'école face à la complexité croissante des problèmes
- qui se posent à chaque institution (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979b, p.27).

Au niveau collégial, on ne semble pas mettre en doute l'importance du perfectionnement des professeurs, mais l'établissement d'une politique structurée s'avèrerait des plus laborieuses (Dessureault, 1984, p.200). Certaines conditions spécifiques au milieu collégial (enseignement professionnel, général; disciplines variées; phase scolaire terminale ou non) compliqueraient aussi le processus de perfectionnement des professeurs de ce niveau (idem).

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités avait d'ailleurs déjà noté que «les recherches portant sur le perfectionnement des enseignants devraient être développées [...] Car le perfectionnement des enseignants est une des activités privilégiées dont l'évaluation devrait permettre de définir des sujets de recherche opportuns, pertinents et qualitatifs [...] Un système de perfectionnement doit être socialement justifié et rentable, c'est-à-dire qu'il doit contribuer à l'amélioration et au développement des services éducatifs dispensés aux élèves» (Commission d'étude sur les universités, pp. 60 et 73).

Nous reviendrons plus loin sur la spécificité de l'enseignement professionnel dans un tel contexte. Nous voudrions cependant noter cette intervention récente du ministère de l'Éducation dans "La formation professionnelle des jeunes": «le perfectionnement des maîtres de

l'enseignement professionnel proprement dit doit faire l'objet d'efforts renouvelés» (Ministère de l'Éducation, 1982, p.61).

## **1.2 Le perfectionnement dans un contexte d'éducation permanente**

Tout l'univers de la formation et du perfectionnement des professeurs doit être placé dans le contexte de l'éducation perçue comme une démarche permanente: «L'éducation est, au sens littéral, une activité permanente: pour chacun, à tout âge, vivre, c'est apprendre, se développer, mettre à jour et déployer ses capacités. A ce titre, aucune formation n'est jamais «terminale» (Gouvernement du Québec, 1984, p.23). Ce concept est d'ailleurs entériné par la Commission de l'enseignement professionnel: «Dans un système d'éducation permanente, l'éducation n'est plus un cheminement réservé à une période bien particulière de la vie, ni une formation qui se réalise uniquement à l'intérieur du réseau scolaire. C'est un processus continuel aux activités variées et discontinues» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p.73 ). Pour le Conseil supérieur de l'éducation, on peut presque relier la vocation d'enseignant à son perfectionnement continuel:

Comme les autres secteurs de l'activité humaine, l'enseignement est soumis à de nombreux facteurs qui exigent des éducateurs qu'ils s'ajustent constamment aux réalités changeantes de leur univers professionnel [...] Le brevet d'enseignement, qui atteste de la compétence de son détenteur à un moment de sa vie, doit donc être vu dans la perspective d'une éducation permanente ou d'une formation professionnelle continue,...

(Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 243)

Ainsi toutes les modifications journalières que nous subissons nous obligent à nous porter vers une formation continue, à une éducation permanente, et non à nous asseoir sur un bagage de connaissances, de techniques et d'informations définitives (Paré, 1983, p.175). L'ancien ministre de l'Éducation démontrait une conception semblable en disant: «Ce sont finalement les perspectives de l'éducation permanente qui, en inspirant les programmes de la programmation initiale elle-même, peuvent le mieux assurer la continuité organique de la formation initiale et du perfectionnement» (Laurin, p. 12).

Cette approche sied bien à la perception même que l'on se fait du rôle du professeur: «Le développement de la carrière d'éducateur comporte, de manière pour ainsi dire intrinsèque, ses propres exigences de mise à jour et de renouvellement [...] Il faut encourager la volonté de perfectionnement qui découle d'une pratique professionnelle consciencieuse et soucieuse de renouvellement» (Laurin, 1981, p. 11). C'est également en ce sens que le Rapport Nadeau affirmait qu' «une politique de formation est inséparable d'une politique de perfectionnement. Le progrès des disciplines et des techniques enseignées au collégial, l'évolution des sciences de l'éducation et les changements rapides des mentalités des étudiants de tous âges exigent qu'on accorde une telle attention au perfectionnement des professeurs» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 62). La Commission de l'enseignement professionnel reconnaît aux professeurs une responsabilité pédagogique et professionnelle dans leur recherche de perfectionnement, en notant cependant que cette responsabilité n'est pas qu'individuelle (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p. 48).

Le Conseil des universités pousse sa réflexion plus loin et constate «que le système actuel ne permet pas de progression dans l'enseignement, qu'il empêche même de concevoir une diversification dans la nature et la complexité des tâches en enseignement» (Conseil des universités, 1984, p. 76). Evidemment il n'est pas facile de trouver «les mécanismes d'encouragement à l'excellence en enseignement, basés sur la responsabilité professionnelle de chaque enseignant; [...] d'identifier les mécanismes de passage reconnaissant les efforts personnels et professionnels de perfectionnement» (Conseil des universités, 1984, p. 77). Cependant le Conseil y trouve une dimension importante dans laquelle doit se situer la formation continue des professeurs.

Pour le Bureau international d'éducation, «l'objectif de la formation continue des enseignants est toujours de transformer les attitudes et les connaissances théoriques et pratiques des enseignants, c'est-à-dire d'agir psychologiquement et de modifier leur personnalité et leur comportement» (Bureau international d'éducation, p. 6). Pour Bonboir, ce processus est ni plus ni moins que celui d'une conversion: «la formation première apparaît comme la «construction» d'une mentalité pédagogique et la formation continuée [sic], en son premier temps, apparaît comme une reconversion de mentalité» (Bonboir, p. 144).

### **1.2.1 Le rôle des professeurs**

Pour plusieurs auteurs l'efficacité même de tout le système scolaire réside dans la compétence et l'expertise des professeurs, souvent considérés comme les principaux agents du processus éducatif. Bien au delà des textes et des programmes scolaires, l'enseignant est le «levier principal capable de rehausser la valeur éducative des écoles» (Bergeron, 1980, p.228). La Commission de l'enseignement professionnel fait remarquer que «la plus importante ressource interne pour l'enseignement dans les collèges est sans aucun doute le corps professoral» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p. 46). Le Rapport Nadeau fait la même remarque en affirmant que «la qualité, en éducation, repose, avant tout, sur les ressources humaines mises au service de l'étudiant» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p.82). Dans la présentation d'un numéro de la revue "Journal of Teacher Education", spécialement consacré au présent thème, on insiste sur la nécessité du perfectionnement en affirmant que «beaucoup d'enseignants n'envisagent aujourd'hui leur survie que grâce à une formation en cours d'emploi» (cité par Rochais, 1980, p. 66). Paré reprend des termes presque semblables en affirmant: «le perfectionnement est une nécessité dans le monde où nous vivons, il pourrait même devenir une condition de survie dans la mesure où nous aurons de plus en plus à résoudre des problèmes pour lesquels plus personne n'a de solution toute faite» (Paré, 1983, p. 176).

Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1982), à la suite de près de 6 années de travaux dans plusieurs pays de l'OCDE affirme:

Quelles que soient les caractéristiques des stratégies nouvelles d'enseignement et d'apprentissage mises en oeuvre, les fonctions, les attitudes et les qualifications des enseignants joueront toujours un rôle fondamental.  
(cité dans Ministère de l'Éducation, 1983, p.42).

Pineau y voit même là un enjeu professionnel fondamental: «Le perfectionnement n'est plus une activité épisodique, affectant peu la qualification de la force de travail, sa distribution et son utilisation. Il tend à devenir une activité continue [...] Le contrôle de cette activité continue par les enseignants, comme groupe professoral, ne représente alors pas seulement pour eux un intérêt financier, mais constitue un enjeu professionnel central pour maîtriser le développement de leur profession» (Pineau, 1978a, p.56).

A cet égard , on a comparé la situation des professeurs aux conditions faites aux différentes corporations professionnelles ( Ministère de l'Education, 1983, pp. V-25 à V-28). Ainsi le Code des professions fait remarquer qu'en vertu de leur code de déontologie, les professionnels ont «une obligation morale de participer à des activités de formation et d'information dans le domaine où ils exercent leur profession» (Office des professions. La formation des professionnels, 1979, p.52, cité dans Ministère de l'Education, 1983, p. V-26). Différents moyens incitatifs sont suggérés; quant aux procédés coercitifs, un certain consensus de non-effet se dégage de quelques recherches aux Etats-Unis et au Canada ( Ministère de l'Education, 1983 V-27 et V-28).

### **1.2.2 Recertification constante?**

On est ainsi amené à s'interroger s'il ne faut pas rendre obligatoire le perfectionnement, en instaurant, par exemple, un système de recertification ou de renouvellement du permis d'enseigner. Récemment le Conseil des universités, dans ses "Commentaires au ministre de l'Education sur la formation et le perfectionnement des enseignants" a fait le bilan des politiques utilisées par les Américains sur le sujet (Conseil des universités, 1984). On note ainsi que près de la moitié des Etats américains ont adopté un système de renouvellement périodique de la certification, principalement pour deux raisons:

- les autres professions fonctionnent de cette façon;
- meilleur respect par le public des professionnels dont la compétence est assuré par des exigences de formation continue (Conseil des universités, 1984, p. 66).

Plusieurs objections sont cependant apportées à l'encontre de cette politique:

- elle s'oppose à la responsabilité personnelle que tout professionnel doit développer dans l'exercice de ses fonctions;
- elle contribue à faire du perfectionnement une réponse à des normes extérieures et non aux exigences mêmes du mieux-être et du mieux-faire du professeur;
- elle crée une nouvelle instance administrative, pouvant alourdir encore le milieu scolaire (Conseil des universités, 1984, p. 66).

Pour le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités une telle politique est unique et discriminatoire pour les enseignants face aux

autres groupes de professionnels, et s'inscrit dans un complexe d'«idéologie de rattrapage» (Commission d'étude sur les universités, p.39).

Il semble cependant que certains états américains aient réussi à développer des programmes intéressants de perfectionnement, malgré le fait qu'ils soient inclus dans une politique de recertification obligatoire. Ainsi par exemple en Caroline du Nord, où les professeurs doivent accumuler neuf unités de crédits de perfectionnement à tous les cinq ans, on permet l'utilisation des ressources suivantes dans le choix des activités:

- 1-expérience dans l'enseignement: un crédit par année (maximum=3);
  - 2-voyage éducationnel: les objectifs doivent être approuvés par un responsable (maximum=3);
  - 3-activités de perfectionnement locales (aucune limite);
  - 4-cours universitaires (aucune limite);
  - 5-activités individualisées: plan de travail, programme d'étude, projet expérimental d'un groupe ou d'un individu (maximum=6);
  - 6-unités C.E.U. ("Continuing Education Units": similaires aux crédits universitaires, mais peuvent être obtenus auprès de divers organismes reconnus) (aucune limite)
- (COPIE, 1979c, p. 75).

### **1.3 Aspects sémantiques**

En consultant différents documents sur le présent sujet, nous avons constaté que les auteurs utilisaient parfois des termes très différents pour signifier la même chose ou, parfois avec des termes semblables, faisaient référence à des univers bien distincts. Ainsi le terme 'perfectionnement' est «loin d'être univoque et clair» (Conseil des universités, 1984b, p.33) et comme l'a noté Pineau «on assiste à l'émergence d'une floraison terminologique qui témoigne des orientations multiformes que peut prendre le perfectionnement» (1978a, p. 29). Pour le Bureau international d'éducation, «la formation continue des enseignants est un phénomène très complexe auquel sont associées des notions générales et vagues qui décrivent des réalités différentes[...] Les difficultés terminologiques [...] sont le symptôme du vigoureux développement que connaît la formation continue des enseignants» (Bureau international d'éducation, pp. 5-6).

Nous avons été habitués dans la tradition québécoise à distinguer entre la formation initiale du professeur et le perfectionnement exécuté en cours d'emploi. Cette distinction est cependant de plus en plus

contestée et rejetée par un bon nombre d'intervenants. D'autres termes sont venus s'ajouter pour nuancer l'approche dichotomique. On a ainsi introduit des termes tels que 'formation continue', 'mise à jour', 'recyclage', et le perfectionnement s'est vu coiffer de toutes sortes d'épithètes: horizontal, vertical, crédité, personnel, professionnel, organisationnel, spécialisé, adapté, collectif, individuel, pédagogique, disciplinaire, à court terme...

La distinction entre les deux concepts n'est pas facile, et comme nous l'avons noté plus haut, elle est carrément rejetée par certains. Ainsi selon l'aspect sous lequel on envisage la réalité on pourra et devra nuancer son discours. On remarquera deux tendances principales dans la confrontation dichotomique des deux termes.

### **1.3.1 Séparation entre formation et perfectionnement**

Pour certains, il est très important de distinguer ces deux phases, en regard de la formation professionnelle requise par l'enseignant pour exécuter son travail. On insistera alors, avec raison, sur le fait que les besoins du professeur en cours d'exercice sont nettement différents du jeune étudiant en voie de préparation à l'exercice d'une profession. On suggérera ainsi que ces deux entités soient distinguées, tout autant pour des raisons administratives (qui est responsable de quoi? qui organise quoi?) qu'à des fins pédagogiques (les objectifs des deux phases étant différents, il faudra prendre des moyens différents pour atteindre ces fins) (Conseil des universités, 1984b; Commission d'étude sur les universités, 1979).

Cette différenciation entre «formation» et «perfectionnement» a bien des raisons selon plusieurs auteurs et n'est pas que sémantique ou chronologique. En effet, on y voit là les assises mêmes des activités ou du contenu des activités qui constitueront chaque phase. Différents arguments seront utilisés en ce sens.

Ainsi la maturité professionnelle acquise par les intervenant(e)s modifie les besoins manifestés par ceux-ci (Arends, p.197). Trop souvent aussi, a-t-on accordé beaucoup trop d'emphasis à la formation en comparaison du perfectionnement. Comme si le perfectionnement n'était qu'une phase parcellaire et ponctuelle d'une carrière (Edelfelt, p. 10). Dans cet ordre d'idées, on reproche également à l'université de n'avoir pas su distinguer entre ces deux clientèles: «on a noyé la clientèle des maîtres en perfectionnement à l'intérieur des programmes réguliers, à travers les

jeunes étudiants en formation initiale [...] Il faut désormais traiter les enseignants de façon séparée et rejoindre la réalité de cette clientèle. Ils doivent être considérés comme des *étudiants de plein droit* et on doit mettre à leur disposition les ressources humaines et matérielles auxquelles ils ont droit» (Paré, 1980, p. 51).

La Fédération des cégeps fait des remarques semblables. Ainsi, elle écrit: «les professeurs s'inscrivent à des études à temps partiel suite à une expérience assez longue d'enseignement. Cette situation détermine chez eux des besoins et des attentes assez précis. Cependant les cours généralement disponibles n'ont pas été construits pour eux. Ils doivent suivre des cours conçus pour des étudiants qui ne sont pas encore entrés sur le marché du travail...» (Fédération des cégeps, 1979b, p.3)

Cette distinction amènerait normalement la constitution d'activités qui soient différentes. Pour Arens et coll., les activités doivent être différentes des approches pédagogiques utilisées traditionnellement dans la formation initiale des professeurs (Arens, p.199). Pour Guillouet et Lesage ( p. 4), on doit «considérer la personne formée comme son propre agent de formation...se centrer sur la personne qui se forme et non sur le formateur».

Pour sa part, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants établit la différenciation entre la formation et le perfectionnement sur différents aspects: clientèles différentes; problèmes particuliers des adultes à l'université; les acquis, les antécédents, les contextes de vie des deux groupes, les besoins aussi (Commission d'étude sur les universités, p. 22).

### **1.3.2 Continuité entre formation et perfectionnement**

Cependant sous d'autres aspects, il faut bien se rendre compte qu'on ne peut dissocier complètement ces deux phases. En effet la préparation de base ne peut être conçue comme «une formation terminale cherchant à inclure tout ce qu'il faut pour aller jusqu'au bout d'une carrière d'enseignant» (Commission d'étude sur les universités, p. 88). Rochais résume la situation de la façon suivante:

On distinguait jusqu'à tout récemment deux moments dans la formation des enseignants: une formation initiale complète qui avait pour but de préparer aux activités d'enseignement, et des périodes de recyclage pour les maîtres en activité. Or cette conception de la formation et du perfectionnement des enseignants tend

aujourd'hui à s'estomper devant l'idée d'une continuité ininterrompue dans la formation. La formation continue des enseignants apparaît comme un fait inéluctable qui doit être pris au sérieux dès la période de formation initiale. La formation ne s'achève pas à la sortie de l'université ou d'un stage pratique, elle doit se poursuivre, la vie durant, sous des formes qui varieront selon le contexte ou les besoins (Rochais, p.66).

On justifie la continuité par le fait que les deux phases doivent faire face à des problèmes semblables: évolution des connaissances, complexité des habiletés à maîtriser, qualité de la pratique pédagogique... Elles doivent «naturellement s'enchaîner car elles poursuivent une même finalité ultime: l'amélioration de l'enseignement» (Commission d'étude sur les universités, p. 22).

De façon plus subtile également, certains auteurs s'opposeront à cette dichotomie, pour éviter qu'on associe trop facilement la formation de base au rôle de l'université et le perfectionnement au contexte du travail.

On insistera alors pour que le perfectionnement soit bien en continuité avec la formation initiale. On parlera d'«interpénétration des deux démarches», de «symbiose», de «complémentarité» (Laurin, p. 12). Pour certains une telle continuité signifie un alignement des programmes. Mais pour le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, il n'en est rien. «La continuité n'exige pas un tel alignement. A notre avis, des régimes pédagogiques distincts – qui pourraient aller jusqu'à une personnalisation des programmes – devraient assurer à la fois la continuité et la différenciation» (Commission d'étude sur les universités, p. 22). La raison même de cette continuité se retrouve dans le fait qu'ultimement ces deux phases poursuivent une même fin, soit l'amélioration de l'enseignement (Commission d'étude sur les universités, p.22).

Pour le Bureau international d'éducation, «parler de complémentarité entre la formation initiale et la formation permanente est une façon d'éluder en partie le problème, étant donné qu'il ne s'agit pas simplement de contacts et de continuité» (Bureau international d'éducation, p.5). En effet, il peut arriver souvent que l'expérience acquise en cours d'expérience constitue un substitut à une formation de base; que l'orientation disciplinaire constitue une toute nouvelle fenêtre de travail pour l'intervenant; que le niveau de spécialisation atteint soit en nette brisure avec la préparation de base; que ce perfectionnement peut porter sur des activités extra-scolaires (idem).

Pour mieux nuancer l'objet ou la forme du perfectionnement, on a ainsi créé de nouvelles appellations pour bien identifier les distinctions. Pour cerner les objectifs institutionnalisés du perfectionnement, on parlera, en URSS, davantage d'«accroissement des qualifications» que de perfectionnement des enseignants. En Allemagne, on distinguera les notions différentes de «formation permanente des enseignants» et la «formation supérieure des enseignants» (Bureau international d'éducation, p.5).

#### **1.4 Différentes définitions**

Plusieurs ouvrages ont proposé des définitions diverses de la formation et du perfectionnement. Ces essais n'ont pas toujours été marqués de réussite. Nous rapporterons ici quelques typologies suggérées.

Comme nous l'avons noté plus haut, la typologie conventionnelle distinguant «la formation initiale» souvent universitaire, et le «perfectionnement» réalisé en situation d'exercice s'avère insuffisante. Cette distinction est souvent problématique pour différentes raisons:

- ce qui peut être perfectionnement pour l'un, peut être formation ou rattrapage pour l'autre;
- elle durcit quelque peu l'idée que la formation est un tout hermétique, suffisant en soi;
- elle s'oppose en quelque sorte à l'idée du concept d'éducation permanente étroitement liée aux individus, aux situations, aux besoins spécifiques;
- elle ne tient pas compte non plus, des motifs personnels, organisationnels ou professionnels de perfectionnement.

On a suggéré l'ajout, à la dichotomie formation-perfectionnement, la dimension «recyclage» ou «mise à jour». Dans cette trilogie, la formation comporte le minimum de connaissances et d'habiletés requises pour enseigner; le perfectionnement comporte des ajouts, non nécessairement essentiels à la formation, directement ou indirectement reliés à la tâche d'enseignant; le recyclage ou la mise à jour a pour but de modifier ou d'améliorer l'enseignement quotidien (David, p.108).

Bien que mieux élaboré que le couple traditionnel, ces définitions nous apparaissent encore trop limitatives, particulièrement en ce qui a trait à la 3e composante (recyclage signifie selon nous davantage changement d'orientation que mise à jour).

Le Service Général des Personnels des Organismes d'Enseignement (SGPOE) a défini le perfectionnement comme l'ensemble des «activités augmentant les connaissances, développant les habiletés ou modifiant les attitudes d'un employé dans l'exercice de sa fonction»; on en distingue alors trois types: organisationnel, fonctionnel, personnel (cité par Pineau, 1978a, p.30).

Le Conseil supérieur de l'éducation a introduit la notion de perfectionnement «à la verticale» pour se référer à des activités apportant un supplément de formation pouvant s'accompagner d'une augmentation de scolarité et même amener un changement de tâche (recyclage). Le perfectionnement «horizontal» se rapproche davantage des activités plus ponctuelles organisées en milieu de travail selon des motifs ou des besoins davantage reliés à des circonstances particulières (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 237).

Le ministère de l'Education a introduit la clarification suivante entre différents termes sur notre propos:

rattrapage: enrichissement de la formation initiale par des activités en cours d'emploi permettant «d'atteindre le niveau de formation requis pour enseigner»;

mise à jour: activités plus ponctuelles visant à «fournir un supplément de connaissances ou d'habiletés sans impliquer un changement de fonction ou de tâche»;

recyclage: approfondissement des connaissances ou acquisition des habiletés sans impliquer un changement de fonction mais pouvant convenir à un changement de tâches;

réorientation: acquisition de connaissances ou d'habiletés en vue d'occuper une nouvelle fonction (Ministère de l'Education, 1983, p. V-30).

Cette distinction n'est pas encore parfaite et ne répondrait, selon le Conseil des universités, qu'à «des besoins administratifs et budgétaires» (Conseil des universités, 1984, p. 34). Ainsi le système actuel ne permettrait pas de distinguer:

-le perfectionnement personnel d'un professionnel de l'enseignement en vue de répondre à des besoins définis par lui visant tout autant l'approfondissement de ses connaissances, la mise à jour que l'acquisition de la maîtrise d'un nouveau champ de savoir;

-le régime de perfectionnement professionnel des enseignants exigé par l'Etat ou l'école, et relié à de nouveaux besoins du régime pédagogique du monde scolaire (Conseil des universités, 1984, p. 34).

Cette distinction s'avère essentielle, selon le Conseil, si l'on veut départager les responsabilités qui incombent aux différentes instances (Université, milieu scolaire, Etat) dans la planification des politiques, l'organisation et le financement des activités de perfectionnement.

Le Bureau international d'éducation suggère qu'on utilise davantage les termes «formation continue» que «perfectionnement». Il faut entendre par formation continue, «la somme des différents procédés par lesquels le spécialiste en exercice devient principalement l'objet du processus éducatif». Cette formation continue peut elle même se subdiviser en différentes facettes:

compensation: permet de combler les lacunes de la formation initiale; c'est ainsi qu'on parlera de «formation complémentaire», lorsqu'on traitera de formation adressée à des spécialistes formés à des disciplines autres que l'enseignement (techniciens, économistes, etc.);

adaptation: oriente la formation permanente en fonction des besoins des maîtres débutants et de leur initiation;

recyclage: vise à combler le fossé entre la qualification initiale du maître et les nouvelles connaissances que l'on exige de lui; on espère ainsi renforcer les compétences du maître dans la discipline qu'il doit enseigner;

élargissement: permet d'améliorer les qualifications du maître et d'acquérir les compétences requises pour enseigner une autre discipline;

spécialisation: vise l'acquisition de qualifications supplémentaires permettant d'occuper des postes connexes à l'enseignement: conseillers pédagogiques, cadres...;

actualisation: facilite l'acceptation et l'application des changements caractéristiques à l'innovation (Bureau international d'éducation, p. 6-8).

### **1.5 Efficacité du perfectionnement**

On peut cependant se demander dans quelle mesure les activités de perfectionnement actuelles ont un impact du côté de la pratique des enseignants. différentes interventions (Bertrand, p.16; Le Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979c, p.67; Goyette et coll., pp. 22 et 33; Paré, 1980 p. 50 et Paré 1983, p. 187) ont mis en doute l'efficacité réelle des programmes existants: «Il s'en trouve même pour s'interroger sur les résultats nets de ces efforts et douter de leurs retombées réelles» (Laurin, p.11).

On reproche surtout au perfectionnement le fait que les connaissances ou habiletés ne s'accompagnent pas, la majorité du temps d'un transfert dans la pratique quotidienne de l'enseignant (Paré, 1980; Bertrand). Le cas semble particulièrement dramatique en ce qui touche un bon nombre d'activités de perfectionnement réalisées dans le cadre universitaire; dans de telles circonstances, on trouve particulièrement inadmissible que ce soit la seule forme de perfectionnement qui reste créditable (Paré, 1983).

Deux conditions semblent importantes pour que les activités de perfectionnement soient efficaces:

-l'enseignant doit avoir la conviction que le perfectionnement lui permettra de résoudre ses problèmes quotidiens; et

-l'enseignant doit avoir la conviction que le milieu de travail encourage ce nouveau type de comportement (Goyette et coll., p.33).

A cet égard, la Fédération des cégeps recommande 5 principes de base pour que le perfectionnement soit efficace. Le perfectionnement doit:

1-favoriser des changements;

2-faciliter l'acquisition d'habiletés par les participants, mais aussi favoriser leur développement intégral;

3-être fondé sur la nature du besoin décelé à la situation au travail;

4-favoriser la prise en charge par chaque participant de son propre programme de perfectionnement personnel;

5-se structurer dans le contexte dynamique du développement individuel, du développement de groupe, du développement institutionnel (Fédération des cégeps, 1979a, p.3).

Dans leur étude réalisée auprès de 2 800 enseignant(e)s du niveau primaire et secondaire, Cormier et ses collaborateurs ont cherché à connaître quels étaient les facteurs de succès identifiés par les professeurs en regard de leur profession. Par ordre d'importance on a obtenu les résultats suivants:

1-Expérience acquise en classe

2-Efforts de préparation et d'organisation

3-Aptitudes ou talents

4-Dons naturels pour l'enseignement

5-Echanges avec collègues et autres professionnels

6-Expérience de travail dans d'autres domaines

7-Formation et perfectionnement institutionnels pédagogiques

8-Formation et perfectionnement institutionnels non-pédagogiques

9-Expérience antérieure en tant qu'élève (Cormier, 1980, p.19 ).

De tels résultats constituent selon nous une indication importante pour rapprocher les activités de perfectionnement du professeur, de son lieu de travail, de ses préoccupations quotidiennes; des besoins spécifiques à son collège et à son département.

D'autres remarquent que le processus même dans lequel se déroule le perfectionnement est tout aussi important que le contenu lui-même. Ainsi Hutson note que «le processus même du perfectionnement devrait servir de modèle à ce que peut être un bon enseignement» (cité dans Paré, 1983, p. 186). Walker propose que «le perfectionnement soit réalisé sur le terrain, fondé sur l'acquisition de compétences réelles, et centré sur le processus plutôt que sur la simple acquisition de connaissances théoriques» (cité dans Paré, 1983, p. 184). Paré analyse ces commentaires de la façon suivante: «Il s'agit [...] de fonder le perfectionnement sur «la praxis». Les méthodologies utilisées, les formes de travail adoptées, les styles d'enseignement devraient se rapprocher eux aussi de la réalité des enseignants. On devrait trouver un certain isomorphisme entre le contenu du perfectionnement et la forme qu'il prend. Autrement dit, les universitaires devraient enseigner eux-mêmes de la même façon qu'ils proposent aux autres de le faire» (Paré, 1983, p. 184).

Enfin d'autres suggèrent de respecter certaines lignes directrices dans la préparation des programmes de perfectionnement:

- 1-tenir compte du contexte particulier et des besoins manifestés par les professeurs dans leur pratique quotidienne (Bertrand, p.17);
- 2-donner une méthodologie pour passer de la théorie à la pratique (Bertrand, p. 17); faire les liens entre le savoir expérientiel et le savoir plus théorique (Bouchard, p. 114 ; Laferrière, p.83);
- 3-impliquer les professeurs dans les décisions touchant leur propre perfectionnement (Laferrière, p.83);
- 4-partir plus des personnes en situation que d'un savoir pré-existant; insister plus sur la production de connaissances personnelles que sur la reproduction de connaissances pré-établies (Bouchard, p. 17);
- 5-rendre possible la diversité des cheminements que réclame la variété des acquis, des problèmes et des situations des enseignants en exercice (Commission d'étude sur les universités p. 19).

## 2.0 LA SITUATION ACTUELLE DU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANT(E)S

### 2.1 Politiques provinciales

Au cours des années, certaines politiques touchant le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel ont été proposées. Ainsi en 1973, le Plan directeur I du ministère de l'Éducation visait la formation pédagogique initiale que devaient acquérir tout professeur de l'enseignement professionnel.

Ce Plan directeur devait s'appliquer au secondaire et collégial, mais il fut refusé par les intervenant(e)s du collégial. En mai 1975, la Direction générale de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation proposait "Le perfectionnement des maîtres en exercice de l'enseignement secondaire professionnel: Plan directeur". Même si officiellement le Plan s'adresse au niveau secondaire, le Ministère reconnaît qu'il peut s'appliquer aussi au collégial. Le plan comporte deux dimensions:

- «une spécialisation plus poussée dans les disciplines qui constituent le champ d'enseignement;
- une culture personnelle plus étendue» (p.11).

On y retrouve principalement un diplôme universitaire de premier cycle en enseignement professionnel (90 crédits) et un diplôme universitaire de deuxième cycle comportant 30 crédits de scolarité et 15 de mémoire.

Parmi les principales objections à ce Plan, on peut noter la réaction du Conseil supérieur de l'éducation qui lui reprochait de ne faire appel qu'à des programmes universitaires, sans utiliser adéquatement les ressources du milieu; le Conseil des universités notait qu'il y avait trop d'insistance sur la recherche de crédits (cité par Cloutier et coll., p. 31).

En 1978, lors de la publication du document "Les collèges du Québec; nouvelle étape", on indique quelques principes directeurs sur lesquels devrait se fonder un programme de perfectionnement:

- spécialisation de niveau supérieur (ordinairement universitaire) exigée des professeurs du réseau collégial;
- formation appropriée à l'enseignement;
- reconnaissance qu'une politique de formation est inséparable d'une politique de perfectionnement;
- perception du perfectionnement comme une meilleure adaptation du professeur à sa profession, plutôt qu'une recherche de crédits (p. 62).

Pour appliquer ces principes, on propose de mettre en place les dispositions suivantes:

- diplôme de premier cycle dans la matière d'enseignement;
- programme universitaire de 30 crédits de formation spécifique à l'enseignement;
- préoccupation majeure que doivent accorder les collèges au perfectionnement de leurs personnels: détermination de plans de perfectionnement, utilisation des ressources en place pour assurer ce perfectionnement (pp. 62-3);
- reconnaissance à sa juste valeur de l'expérience industrielle pertinente et de la formation reçue en milieu de travail (p.67).

Et récemment, à l'intérieur du document "Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes" (Gouvernement du Québec, 1984) on insistait sur l'importance de la mise à jour des enseignants face à l'évolution technologique.

Le ministère de l'Education, en vue de susciter des échanges et des débats sur la question, procédait, en 1983, à la publication d'un document sur "La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire". Ce document traite en profondeur des politiques touchant à la fois la formation et le perfectionnement des professeurs. Il constitue surtout une élaboration de politiques générales pour le primaire et le secondaire. Les professeurs du collégial doivent s'armer de patience en sachant que «d'autres propositions sont en voie d'élaboration pour eux» (Ministère de l'Education, 1983, p. i).

Enfin le Décret tenant lieu de Convention collective constitue la réalisation des politiques reconnues par le Ministère. Parmi les points qu'il faut souligner, notons:

- un budget de 137,00\$ par professeur, accordé au Collège pour l'année 1984-85; ce budget est augmenté de 21,58\$ par professeur, si le Collège est considéré éloigné des centres universitaires de Montréal, Québec et Sherbrooke;
- les cours suivis au Collège sont gratuits; «sur demande, on doit aménager l'horaire du professeur de façon à lui permettre de suivre des cours ou de poursuivre des travaux de perfectionnement». Il n'y a pas de réduction de tâche;
- les congés de perfectionnement avec salaire supposent un engagement pour le professeur de rester rattaché au collège pendant un certain temps;
- les congés de perfectionnement ne modifient pas les «droits et avantages que procure une année d'enseignement»;

- la composition et le mandat du comité de perfectionnement y sont définis. Ces fonctions consistent surtout à:
  - établir des priorités de perfectionnement;
  - définir les programmes de perfectionnement;
  - administrer le budget qui y est consacré
  - établir les critères d'éligibilité et la sélection des projets retenus (Gouvernement du Québec, 1984).

## **2.2 Politiques étrangères**

Le Conseil des universités a procédé à une analyse comparative de la situation du perfectionnement des enseignant(e)s des Etats-Unis avec celle vécue par les professeurs du Québec. On dénote principalement comme problème, du côté américain: les difficultés de partage des responsabilités entre le milieu scolaire, l'Etat, les enseignants et les organisations professionnelles, ainsi que les difficultés d'adaptation du milieu universitaire aux besoins du monde scolaire. Mais on y remarque la même importance et la même urgence des efforts à consacrer à l'amélioration des conditions de perfectionnement, pour la situation québécoise.

On souligne quelques aspects particuliers:

- la responsabilité de l'éducation relève de chaque Etat;
- en 1980, 75% des Etats exigeaient une recertification périodique;
- en 1980 les 2/3 des Etats avaient un système de reconnaissance du perfectionnement exclusivement ou partiellement centrés sur la formation continue "non créditée", ce qui ne se fait pas sans heurts en regard du perfectionnement universitaire;
- une tendance de plus en plus grande à la «professionnalisation» de l'enseignement crée certaines oppositions entre les organismes responsables de l'état et les organisations professionnelles ou syndicales;
- le renouvellement de la certification a ses adhérents et ses opposants;
- le partage des responsabilités de financement n'est pas facile à réaliser.

La responsabilité accordée à chacun des intervenants est la suivante:

-le milieu scolaire:

elle est très importante, car elle peut comprendre l'évaluation des besoins, le choix des moyens, les modèles d'organisation (comités locaux ou districts scolaires), et parfois les procédures de certification et de reconnaissance des activités réalisées;

-les organisations professionnelles et syndicales:

dans la majorité des cas, le perfectionnement réalisé par ces organismes n'est pas «crédité»;

-le «Federal department» et l'Etat:

la majorité des ressources et responsabilités nationales sont confiées à chaque Etat. Celui-ci «est donc responsable d'établir des politiques de formation continue pour les enseignants relevant de leurs districts scolaires respectifs». Ainsi 90% des états américains ont une législation touchant la formation continue des enseignants et comprenant des mesures incitatives ou de participation obligatoires reliées au renouvellement de la certification.

(Conseil des universités, 1984, pp. 58-68; annexe 3, pp.1-12)

Il faut également souligner quelques expériences particulières rapportées, en 1979, par le Conseil franco-qubécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE).

France

On signale le programme de formation appelée «année de rénovation pédagogique» de l'Institut Supérieur de Pédagogie de l'Institut Catholique de Paris. Il s'agit d'un programme de formation continue (en cours d'exercice) à temps plein pour un an. Ce perfectionnement s'adresse à des professeurs travaillant depuis au moins 3 ans. Leur dégageant est défrayé par le ministère français du Travail et par le stagiaire, et est "crédité" (Conseil franco-qubécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979a).

Danemark

L'École royale d'Études pédagogiques du Danemark, qui n'est pas une université mais relève quand même de la Direction de l'enseignement supérieur, a été spécifiquement créée pour assurer la formation continue des professeurs. Lorsqu'un professeur participe à au moins 3 heures de cours par semaine pendant toute une année il a droit à une décharge professionnelle partielle selon l'échelle suivante:

- 2 heures d'enseignement en moins pour 3 heures/semaine de cours suivis;
- 3 heures d'enseignement en moins pour 4 heures/semaine de cours suivis;
- 5 heures d'enseignement en moins pour 5 heures/semaine de cours suivis;
- 6 heures d'enseignement en moins pour 6 heures/semaine de cours suivis (COPIE, 1979b).

### Caroline du Nord

Nous avons déjà donné aux pages précédentes les caractéristiques du système américain. Le Conseil franco-qubécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation rapporte l'exemple de la situation du perfectionnement vécue en Caroline du Nord. Les enseignant(e)s doivent y accumuler neuf unités de crédit renouvelés sur une période de cinq ans. Plusieurs activités peuvent servir à cette fin:

- expérience dans l'enseignement
- voyage éducationnel
- perfectionnement local
- cours universitaires
- activités individualisées sous la responsabilité de l'organisme
- unités CEU (définis plus haut).

On souligne ainsi que le "Staff Development" exerce des pouvoirs traditionnellement détenus par les universités; que l'identification des besoins est mieux cerné, et que la responsabilité locale y est mieux développée (Conseil franco-qubécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979c, p. 75).

### 2.3 Quelques statistiques intéressantes

L'importance du perfectionnement est généralement bien sentie par les professeurs. Ainsi la Commission d'étude sur la formation des adultes identifiait, pour les années 1975 à 1981, la «présence constante et régulière de près d'un enseignant sur quatre à des cours de perfectionnement à l'université» (1982, p.95).

De plus, selon le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, «c'est dans une proportion de 80.7 % que les enseignants ont suivi, depuis le début de leur carrière, des activités de perfectionnement "modifiant la scolarité"» (cité par Ministère de l'Éducation, 1983, p. V-5). Dans la même enquête, on notait également que 42% des professeurs avaient suivi au cours des trois années

précédentes (1975-78) des activités de perfectionnement «ne modifiant pas la scolarité» (cité dans Ministère de l'Education, 1983, p. V-5). Quant au temps consacré à ces activités de perfectionnement, une enquête de la Fédération des cégeps en 1978 (Rapport de 1980, p. 452) révélait que près de 56% des professeurs qui avaient suivi des activités de perfectionnement y avaient consacré plus de 50 heures au cours de l'année. Remarquons enfin que près de 4 professeurs sur 5 suivent ces activités de perfectionnement à temps partiel (selon le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, cité dans Ministère de l'Education, 1983, p. V-5).

Dans une étude, dont le rapport est en voie de présentation, Tisseur (1985), à la suite de l'analyse des activités de perfectionnement réalisées par les professeurs du réseau collégial dans le cadre de deux programmes de subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial, note que 90% des institutions collégiales publiques ont utilisé ces programmes de soutien.

Selon le Rapport du Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, la proportion des «activités modifiant la scolarité» en regard des «activités ne modifiant pas la scolarité» a évolué:

|           | <u>Modifiant la scolarité</u> | <u>Ne modifiant pas la scolarité</u> |
|-----------|-------------------------------|--------------------------------------|
| 1975-1976 | 72,3%                         | 27,7%                                |
| 1976-1977 | 63,0%                         | 37,0%                                |
| 1977-1978 | 62,0%                         | 38,0%                                |

(cité par Ministère de l'Education, 1983, p. V-7).

Selon Rhéaume, les cours universitaires dans la discipline d'enseignement est la forme de perfectionnement la plus répandue (Rhéaume, p. 66).

Dans leur étude, Cormier et ses collaborateurs démontrent qu'avant 1980 près de 50% des enseignants ont réalisé presque tout leur perfectionnement à l'université; seulement 12% l'ont réalisé ailleurs; le 1/3 des professeurs ne se sont pas ou très peu impliqués dans des activités de perfectionnement (Cormier, 1980, p.33). Des valeurs semblables étaient obtenues en 1978 par la Fédération des cégeps (Rapport de 1980, p. 465). Par ailleurs, dans une étude des coûts en 1980-1981, on établissait, pour les Commissions scolaires un pourcentage d'activités de perfectionnement se répartissant

presqu'également en études ("formel"), et en stages ou colloques ("informel") (Ministère de l'Education, 1983 V-7). Ces statistiques semblent montrer une certaine évolution des activités suivies par les professeurs. Les données recueillies par notre propre questionnaire confirment cette évolution.

Quant à l'impact du perfectionnement, Cormier et ses collaborateurs notent que 62 % des répondant(e)s à leur enquête ont vu leur scolarité augmenter d'au moins 1 an grâce à des activités de perfectionnement. Le quart des répondant(e)s, d'ailleurs, ont accumulé au moins trois années de scolarité, de cette façon. Remarquons que ces années ne représentent que celles qui ont été reconnues par l'employeur pour des fins salariales et ne comprend pas les activités «non-créditables».

Le niveau de scolarité des enseignant(e)s est ainsi passée d'une moyenne de 14.9 années en 1973-1974 à 16.2 en 1983-84 (selon Ministère de l'Education, 1983, p. V-10 et Conseil des universités, 1984, p.39). Cet accroissement de la scolarité peut être due en partie à l'arrivée de nouveaux professeurs dans le réseau, mais, selon Lespérance, «70.9 % des gains acquis dans la formation est attribuable [sic] au perfectionnement des maîtres dans l'exercice de leurs fonctions» (André Lespérance. "Formation initiale et perfectionnement des enseignants", cité dans Ministère de l'Education, 1983, p. V-11). Notons, en terminant, qu'en ce qui a trait aux professeurs de l'enseignement professionnel, les valeurs obtenues semblent inférieures aux moyennes générales. Ainsi en 1977-78, 31 % des professeurs de l'enseignement secondaire professionnel n'avaient que 14 années de scolarité ou moins.

Nous avons, pour notre part, identifié la situation actuelle, en ce qui a trait au perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel de niveau collégial, dans la première partie de ce rapport.

### 3.0 SPÉCIFICITÉ DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

#### 3.1 Généralités

On a parfois considéré l'enseignement professionnel comme une entité autonome et on a déjà parlé du «monde de l'enseignement professionnel» (Cloutier et coll., p.15). On a également cerné l'originalité de cet enseignement, coincé entre le marché du travail et le monde de l'éducation, et donc susceptible d'en subir les pressions diverses (Cloutier et coll., p.73).

L'opposition entre le "travail intellectuel" et le "travail manuel" a constitué une dichotomie facile sur laquelle se sont créés bien des préjugés envers cette forme d'enseignement. Du Rapport Parent à "La formation professionnelle des jeunes", on n'a cessé de clamer l'importance qu'occupe cet enseignement et d'en valoriser le contenu face aux différents programmes du monde scolaire. Différentes raisons historiques, ou la structure même du réseau scolaire, pourraient expliquer un tel état de choses (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p.80).

L'intégration, par le Rapport Parent, du secteur professionnel dans les polyvalentes et les cégeps visait à un rapprochement des deux enseignements de façon à réduire le fossé qui les séparait et ainsi valoriser le secteur professionnel (Mulherin, p.18). Cette intégration se justifiait également, selon le Rapport Nadeau, par le fait qu'il n'y a qu'une seule formation post-secondaire, et qu'il n'y a pas de distinction ou d'opposition entre le secteur général et le secteur professionnel. Tout enseignement vise à préparer l'élève à prendre des responsabilités dans la société, à remplir une fonction, à y vivre consciemment. Tout enseignement est donc, en ce sens, "professionnel" (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, pp. 80-1).

Cependant, cette intégration ne fut pas acceptée par tous. En effet, pour certains, il était préférable de bien distinguer les deux secteurs afin d'y accorder une importance relative, tout au moins égale. Ainsi pour le Conseil du Patronat, en 1975, «la revalorisation de l'enseignement professionnel passe par la reconquête d'une autonomie qui lui permettra de s'affirmer comme entité propre». On devrait donc constituer des campus spécialisés, créer une direction générale de l'enseignement professionnel, et constituer un régime pédagogique spécifique à l'enseignement professionnel (cité dans Parisé, pp. 21-22). Pour d'autres, cette intégration est boiteuse à bien des points de vue. «Dans une certaine mesure, les professeurs de l'enseignement professionnel perdent leur

marginalité et le statut inférieur qui y est attaché, mais se trouvent devant la menace de l'exclusion s'ils n'acquièrent les attributs (diplômes, etc.) que détiennent ceux de l'enseignement général» (Groupe d'étude en enseignement professionnel, cité par Pineau, 1978a, p.33). En d'autres mots, l'intégration serait loin d'être réalisée dans les conditions de travail offertes à ces professeurs.

Dans un tel contexte, on se demande si les professeurs qui oeuvrent au collégial doivent être considérés comme des «spécialistes d'une discipline» ou des «professionnels de l'enseignement» (Cloutier et coll., pp. 74-5). Par voie de conséquence, on s'interroge sur la prédominance qu'il faudrait accorder, lors de la formation ou du perfectionnement, à la discipline ou à la psycho-pédagogie. Cependant, on s'entend pour dire que «la qualité, en éducation, repose, avant tout, sur les ressources humaines mises au service de l'étudiant. Le rendement des programmes dépend beaucoup des agents coopérateurs» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 82) et ainsi «il faut accroître les possibilités de perfectionnement des enseignants du secteur professionnel» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 252).

### **3.2 La classification des enseignant(e)s**

Plusieurs auteurs ont fait remarquer que le système actuel de classification des professeurs était injuste pour les professeurs de l'enseignement professionnel. L'on sait que ce système se fonde à la fois sur le nombre d'années de scolarité et le nombre d'années d'expérience d'enseignement. Or beaucoup de professeurs ont été recrutés pour l'enseignement professionnel en raison de leur expertise et leur expérience de travail dans une discipline. La majorité du temps cette expérience n'est pas reconnue par les conventions collectives pour les fins salariales. On recrute les professeurs sur un critère et on les paie sur un autre (Cloutier et coll., p. 14). L'intégration aurait pu ainsi se faire sans nécessairement recourir à des normes identiques (Aubin, p. 8).

Pour Pineau, cela place ces professeurs dans un curieux dilemme: éviter la «déqualification professionnelle» en allant chercher un perfectionnement non-reconnu mais pertinent à l'extérieur du monde scolaire sans obtenir d'avantages salariaux; ou éviter la «déclassification salariale» en suivant un perfectionnement moins pertinent mais reconnu pour les fins salariales (Pineau, 1978a, p.33). Dans un tel contexte, les enseignant(e)s sont porté(e)s à rechercher un perfectionnement factice: «pour "rattraper" leurs collègues du général, les professeurs du

professionnel vont préférer des études menant à des diplômes plutôt que des activités variées de perfectionnement conçues en fonction de leurs besoins réels» (Aubin, p. 9; Cloutier et coll., p. 14).

Dans une telle situation, on recommande ainsi que:

- d'autres facteurs puissent être considérés dans l'établissement de la scolarité;
- d'autres activités de perfectionnement soient reconnues officiellement: expérience de travail, recherche (Cloutier et coll., p.14; Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p.56);
- un nouvel organisme de reconnaissance d'activités «créditables» soit mis en place;
- de rendre possible l'avancement accéléré en tenant compte de la diversité des tâches et du rendement (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 78);
- de reconnaître des apprentissages pratiques dans la discipline, non liées nécessairement à l'acquisition des diplômes et à un apprentissage exclusivement scolaire (Fédération des cégeps, 1979a, p.10).

Le Conseil des universités proposait «que le ministère de l'Education reconnaisse, à des fins salariales, dans ses règles de classification et d'accréditation, une année de scolarité pour le perfectionnement dans le métier requis comme admission au baccalauréat en enseignement professionnel» (Conseil des universités, 1983, p. 4).

Le même Conseil recommandait «que soit créé un nouveau mécanisme de reconnaissance des activités de perfectionnement basé sur le pluralisme des filières de perfectionnement et des intervenants [...] Cet organisme devrait être rattaché à un organisme externe au MEQ et constitué en majorité des professionnels de l'enseignement et pour l'autre partie des autres partenaires impliqués dans l'enseignement et le système scolaire [...] Des critères de qualité et de pertinence devraient être définis à l'avance afin de reconnaître des activités telles que:

- l'expérience dans l'enseignement
- les études universitaires
- les activités de formation continue organisées par le milieu scolaire
- les activités de perfectionnement organisées par les associations professionnelles d'enseignants
- des projets de travail individuel ou de groupe, proposés par des enseignants
- les colloques et voyages d'études

- des activités de perfectionnement données par les universités en dehors des programmes et cours crédités» (Conseil des universités, 1984, pp. 75-76).

Il faut souligner que déjà en 1978 le document "Les collèges du Québec: nouvelle étape", recommandait de «reconnaître à sa juste valeur l'expérience industrielle pertinente et la formation reçue en industrie» (Ministère de l'Education, 1978, p. 67). Cette proposition n'a malheureusement pas été réalisée rapidement dans tous les collèges.

### **3.3 Recrutement et vieillissement**

On s'est plaint, dans les années 70 que les conditions de travail offertes aux professeurs de l'enseignement professionnel n'étaient pas compétitives avec le marché du travail ou de l'industrie (Aubin, p.9; Cloutier et coll., p.13).

Dans l'état actuel des choses où les effectifs scolaires sont plus à la baisse qu'à l'heure du recrutement, on s'intéresse davantage au phénomène du vieillissement du corps professoral. Issus des anciens instituts techniques ou écoles de métiers, un certain nombre de professeurs de l'enseignement professionnel peuvent constituer parfois un groupe comptant plusieurs années d'expérience. Bien que l'expérience constitue un atout important, il n'en demeure pas moins que le vieillissement collectif et individuel peut devenir un handicap sérieux dans l'ajustement à de nouveaux programmes, à de nouvelles orientations ou à l'inclusion de nouvelles technologies. Tout un fossé peut séparer la formation reçue par les professeurs, l'expérience vécue dans les premières années de travail et les conditions dans lesquelles ils doivent évoluer présentement (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p.47).

### **3.4 Besoins des professeurs**

De façon générale, on s'entend pour dire que les activités de perfectionnement doivent être «adaptées aux besoins des professeurs, suivre de près l'évolution technologique et celle des secteurs de travail et répondre aux impératifs de restrictions budgétaires déterminés par le contexte socio-économique» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p.56).

Les besoins des professeurs sont habituellement classés en deux catégories:

- besoins psycho-pédagogiques reliés à l'enseignement d'une discipline;
- besoins reliés à l'évolution de la discipline elle-même.

On insistera souvent sur l'évolution technique, caractérisant les disciplines, du moins un certain nombre de disciplines, de l'enseignement professionnel. On parlera alors de la rapidité avec laquelle ces modifications se produisent, et les répercussions qu'elles comportent pour les intervenant(e)s, tant sur le contenu des enseignements professionnels, que sur les méthodes d'enseignement (Cloutier et coll., p.81; Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p.50). En même temps, ces enseignant(e)s devront se tenir en relation avec le milieu de travail, chose qui ne sera pas facile «à cause de leur accaparement à l'école et du peu de congés de perfectionnement qu'on leur accorde» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p.242), de même que «du peu de sensibilisation de l'industrie aux programmes scolaires et aux diverses demandes et besoins de formation pour chacun» (Mulherin, p. 43). Cette situation, bien qu'étant différente, sera particulièrement de convenance pour les jeunes universitaires, ayant peu d'expérience industrielle ou de travail (Cloutier et coll., p. 80).

En même temps qu'ils sont confrontés aux besoins reliés à la discipline, les professeurs de l'enseignement professionnel doivent poursuivre un perfectionnement en pédagogie:

Nous sommes cependant conscients que l'amélioration de la pratique de l'enseignement ne peut se faire indépendamment d'une mise à jour dans le domaine de la discipline enseignée et le programme de formation d'un enseignant doit tenir compte de ces deux pôles: formation psycho-pédagogique et formation dans la spécialité du champ d'enseignement (Lapierre, p.16).

Pour un certain nombre de professeurs de l'enseignement professionnel, le perfectionnement en pédagogie ne constitue, en fait qu'une formation initiale puisqu'ils peuvent ne pas avoir été formés à l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p.23).

Il faut d'ailleurs remarquer que ces besoins de perfectionnement sont aussi de deux ordres:

- certains proviennent de l'expérience antérieure et de la formation différente de chacun,
- d'autres sont issus de l'évolution même de la discipline ou de la technique à enseigner (Cloutier et coll., p.79).

### **3.5 Le perfectionnement en regard de la formation initiale dans le contexte de l'enseignement professionnel**

On compare souvent la formation initiale et le perfectionnement des professeurs oeuvrant à l'enseignement général à ceux de l'enseignement professionnel afin de souligner les particularités et les conditions spécifiques dans lesquelles ces deux groupes doivent évoluer. Certains vont même jusqu'à dire qu'«au Québec, on ne dispose pas encore d'un système vraiment efficace de formation initiale des enseignants du secteur professionnel» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 21b).

Les distinctions originent souvent du cheminement par lequel se forment les enseignants des deux groupes:

- enseignement général: études collégiales, études universitaires, pratique en milieu scolaire
- enseignement professionnel: formation technique spécialisée, emploi dans le monde du travail, pratique en milieu scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 227).

Ce cheminement distingue nettement les deux groupes particulièrement au niveau de la formation psycho-pédagogique, qui doit souvent se réaliser «sur le tas» pour les professeurs de l'enseignement professionnel «laissés à eux-mêmes face à leurs problèmes d'adaptation au contexte d'enseignement» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p.21). Ils doivent ainsi souvent «se donner à rebours une formation que chaque enseignant doit posséder» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 232).

Lorsqu'on voudrait que les enseignants du secteur professionnel suivent la même «filière» que ceux de l'enseignement général, on rencontre souvent plus de problèmes que de solutions. Ainsi, les compétences reliées à la formation professionnelle collégiale et universitaire peuvent être bien différentes. «Pour être professeur de menuiserie, faut-il être technicien en matériaux, technologue du bois ouvrier ou ingénieur civil?» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p.22). La formation universitaire d'ingénieur prépare-t-elle à l'enseignement? La formation pédagogique est-elle bien applicable à la discipline enseignée? Est-ce du côté de l'université, ou plutôt du côté du monde du travail que le professeur doit aller chercher sa formation ou son perfectionnement?

La Commission d'étude sur la formation des adultes recommandait que «pour instaurer un certain équilibre entre les différentes catégories d'enseignants, et étant donné les besoins de perfectionnement identifiés,

les instances intéressées favorisent surtout le perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur dit «professionnel», de même que celui des enseignants et enseignantes du primaire» (Ministère de l'Education, 1983, p. V-62).

En 1983, le Ministère situait le problème, pour les niveaux primaire et secondaire, sous l'alternative suivante:

- ou bien exiger des futurs maîtres de l'enseignement professionnel ainsi que de tous les autres maîtres une formation au cours de trois années universitaires;

- ou bien maintenir l'exigence actuelle d'une formation pédagogique d'un an à l'université, laquelle peut s'acquérir tout en enseignant grâce à une autorisation temporaire (Ministère de l'Education, 1983, pp. IV-19 et 20).

Le Ministère incline vers la première de ces deux voies pour les motifs suivants:

- la relance et le renouveau de la formation professionnelle des jeunes nécessite une compétence large et approfondie chez les maîtres;

- il n'y a pas de raison que l'enseignement professionnel ait un statut moindre que celui de l'enseignement général.

### **3.6 Motifs de perfectionnement**

On a souvent reproché au système actuel liant la scolarité à la rémunération de ne pas permettre l'identification des «motivations profondes» des enseignants s'engageant dans des activités de perfectionnement et de créer ainsi des situations artificielles où la «course aux crédits l'emporte sur les besoins réels du professeur» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 244). D'ailleurs on conteste de plus en plus ce modèle réductionniste du perfectionnement auquel on reproche «de vouloir culpabiliser les enseignants et à les faire voir comme du monde qui se perfectionne juste pour les augmentations de salaire» (Centrale de l'enseignement du Québec, 1984, p. 75). D'une part, on rejette l'approche «angélique» voulant ni plus ni moins que le salaire soit quasiment «honteux» dans l'activité du professeur. D'autre part, on démontre à partir de certaines études que la dimension «monétaire» ne constitue qu'un motif parmi d'autres.

Dans une étude réalisée en 1978 par le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, on identifie comme les trois principaux motifs du perfectionnement (crédité ou non-crédité): «l'amélioration de la compétence», «l'augmentation des connaissances», et «l'adaptation aux changements en éducation». «L'obtention d'un meilleur

salaire» n'arrive qu'en quatrième place (cité par Ministère de l'Éducation, 1983, p. V-15). Robineault, dans une étude réalisée auprès d'enseignants en perfectionnement à l'université, identifie l'«avancement professionnel» comme motif principal, suivi par l'«intérêt cognitif» et le «service social»( me préparer à servir la collectivité).

D'autre part, dans une étude déjà citée, Cormier et ses collaborateurs notent que «60% des enseignants seraient prêts à participer à des activités de perfectionnement non-créditées» et également que 30% soutiennent que les cours universitaires perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés à la rémunération; cependant 2 professeurs sur 3 ne désirent pas que l'on modifie les règles du jeu liant la scolarité et la rémunération (Cormier, 1980, pp. 76-8). Ces différences s'expliqueraient selon les auteurs par le fait que les enseignants qui remettent en cause la politique actuelle sont désireux de participer à du perfectionnement, qu'il soit crédité ou non. Ceux qui sont insatisfaits de leur salaire, ne veulent s'inscrire qu'à des activités susceptibles de l'améliorer.

Pour Cormier et différents auteurs, l'impact de l'augmentation salariale devient une source de motivation externe susceptible de changer l'élan poussant les professeurs à la recherche d'une meilleure réalisation de leur travail. Or ce duel «motifs externes-motifs internes» constitue une dynamique pouvant influencer le déroulement, la permanence ou la réversibilité d'activités. Cormier cite une étude de Deci:

des personnes qui avaient entrepris des tâches pour le simple plaisir de la chose, donc pour des motifs purement intrinsèques, perdaient assez facilement cette motivation dès qu'on utilisait des formes de motivation extrinsèque pour les amener à accomplir les mêmes tâches. [...] cet effet négatif de la motivation extrinsèque n'avait pas souvent sa contrepartie, à savoir que la motivation intrinsèque pouvait rarement être suscitée par la motivation extrinsèque (Cormier, 1980, p. 79).

## 4.0 PROBLEMES RENCONTRÉS

### 4.1 Eloignement

Un problème rencontré par certains enseignants est leur éloignement des centres universitaires ou tout au moins des centres susceptibles de leur accorder le perfectionnement désiré. D'ailleurs une étude réalisée par Lessard et ses collègues démontre que «plus les enseignants habitent loin des grands centres urbains, moins ils sont scolarisés» (Cormier, 1979b, p. 295).

A part la pratique actuelle d'accorder des montants plus élevés, par professeur, pour le perfectionnement des professeurs habitant à l'extérieur des milieux urbains de Québec ou de Montréal, d'autres solutions ont été proposées:

- augmenter le budget;
- prévoir des personnes-ressources pouvant se déplacer dans les différentes régions;
- utiliser les ressources de la Télé-Université, de la télévision communautaire, de la télématique pour rendre disponible à des professeurs éloignés le perfectionnement désiré (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 247);
- utiliser les ressources de la formation à distance (Messier et Landry, p. 117);
- créer des centres de perfectionnement à l'intention des professeurs («Teacher Centers», «didacthèques») rendant disponibles aux professeurs des ressources didactiques ou professionnelles sur le matériel, les innovations pédagogiques, les expériences à partager (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 247; 1984b, p. 13). Ainsi, pour le Conseil, ces Centres permettraient aux professeurs: de s'initier à de nouvelles méthodes, de prendre connaissance de matériels didactiques créés ailleurs, d'évaluer ce matériel, d'avoir accès plus rapidement aux résultats de recherche sur des questions pédagogiques ou éducatives, de faire connaître ses propres recherches, ses propres expériences, ou tout simplement d'échanger avec des enseignants d'autres milieux; ces centres auraient un caractère de dynamisme et de souplesse indiscutable. Ils répondraient aussi à des besoins à court terme que satisfont difficilement ou rarement les services universitaires et les modes de perfectionnement actuels (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 13). De tels centres ont non seulement l'intérêt, selon Vigeant-Galley, d'impliquer davantage les professeurs dans leurs propres démarches de

perfectionnement, mais surtout de les impliquer activement dans le perfectionnement de leurs collègues. Il s'ensuit que de tels centres deviennent des lieux privilégiés d'échanges, de services et de ressources.

#### **4.2 Perfectionnement dans la discipline ou en pédagogie**

Un autre problème que souligne un certain nombre d'intervenants, c'est le dilemme ou l'importance relative qu'il faut accorder à la nature des activités de perfectionnement. Les professeurs de l'enseignement professionnel doivent-ils privilégier leur discipline ou leur pédagogie? Même plus, certains considèrent qu'on doit s'assurer que le professeur possède une formation personnelle (qualifiée dans certaines circonstances de «fondamentale»), et donc qu'une mise à jour de ses connaissances doit constituer un souci constant (Cloutier et coll., p. 88; Conseil des universités, 1983, p.5; Ministère de l'Education, 1975, p. 1).

De prime abord, on est porté à considérer que ces aspects sont complémentaires et qu'il faut donc leur accorder une importance semblable et «que la spécialisation de niveau supérieur exigée des professeurs de collèges doit être complétée par une formation appropriée à l'enseignement» (Ministère de l'Education, 1978, p. 62). Au lieu d'identifier des besoins uniques de perfectionnement, on a l'habitude de distinguer le perfectionnement dans la discipline et le perfectionnement en pédagogie.

Cette façon dichotomique de cerner les besoins a souvent pour effet d'amplifier les ressources accordées à une catégorie de besoins au détriment de l'autre. Et dans un tel contexte, on accorde très souvent beaucoup plus d'importance au perfectionnement dans la discipline que dans la pédagogie. Disons qu'il est un peu normal de «savoir quoi enseigner, avant de connaître comment l'enseigner» (Conseil des universités, 1983, p. 28) et qu'il est de bon aloi que les professeurs possèdent la «maîtrise de leur discipline» pour aider efficacement leurs étudiants (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p.76). L'enquête réalisée par la Fédération des cégeps entre 1978 et 1980 en arrive à la conclusion que c'est un perfectionnement dans la discipline que recherchent les professeurs. Différentes raisons inciteraient les professeurs à mettre plus d'importance au perfectionnement disciplinaire: l'engagement des professeurs se fait exclusivement en raison de leur compétence disciplinaire, le regroupement en département se fait sur la base de la discipline, un certain nombre de professeurs auraient déjà une formation en pédagogie (Fédération des cégeps, 1980, p. 466; Rhéaume, pp. 67-68). A

ces raisons, on pourrait certes ajouter que l'impact du «virage technologique» est perçu comme plus important sur la discipline que sur l'enseignement. Une autre raison soulignée est le fait que parfois le perfectionnement pédagogique est trop dissocié de la discipline et que les applications pratiques ne sont pas assez évidentes (Rhéaume p. 91).

Cependant, dans le document sur "La formation professionnelle des jeunes", (Ministère de l'Éducation, 1982, p. 71) on insiste pour que «le renouveau préconisé soit d'abord pédagogique». Dans cet ordre d'idées, on considère que «savoir pratiquer son métier est une chose; savoir faire part de son art, utiliser les approches pédagogiques requises, maîtriser sa langue maternelle, communiquer adéquatement avec les jeunes et se situer dans un projet éducatif en est une autre» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 22); surtout lorsqu'on considère que «le professeur doit être au service d'objectifs éducatifs qui transcendent la discipline d'enseignement» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 10).

Enfin, les résultats de l'enquête réalisée par la Fédération des cégeps entre 1978 et 1980 sur le présent sujet sont fort intéressants. À la question demandant aux professeurs de mettre par ordre d'importance le perfectionnement dans la discipline, le perfectionnement pédagogique et le perfectionnement personnel, 49% des répondant(e)s placent le perfectionnement dans la discipline en premier rang et 34% en second; les valeurs obtenues pour le perfectionnement pédagogique et personnel sont semblables (Fédération des cégeps, 1980, p. 453).

De façon plus précise, on peut se demander sur quoi devrait porter le perfectionnement. Dans une étude auprès des professeurs de l'élémentaire et du secondaire, et s'adressant à l'ensemble du corps professoral (Cormier, 1980, p.73), on plaçait par ordre d'importance «expérimenter d'autres méthodes pédagogiques» (75%), «préparer du matériel pédagogique» (73%), «étudier les problèmes de l'école» (68%). Dans l'étude réalisée par la Fédération des cégeps, s'adressant autant au secteur général que professionnel, le tiers des répondants indiquèrent qu'ils n'étaient pas intéressés à suivre des activités de perfectionnement en pédagogie ou en didactique. Parmi ceux qui manifestaient de l'intérêt, les choix privilégiés étaient «trouver ou construire des instruments d'évaluation de l'apprentissage» (83%); «préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs» (79.4%); «améliorer les relations professeurs-étudiants» (77.7%) (Fédération des cégeps, 1980, p. 455).

### **4.3 Perfectionnement individuel ou collectif**

Dans la définition des priorités du perfectionnement, on s'est interrogé si les activités collectives devaient être davantage favorisées que les activités individuelles. Certains y ont vu là d'ailleurs «des conflits latents entre les objectifs de perfectionnement collectif et les objectifs de promotion individuelle» (Laurin, p. 11). Rhéaume considère que «la pratique enseignante se situe au centre d'un réseau complexe d'interactions autour de rôles organisationnels variés», mais il constate que dans les pratiques des collèges il faudrait parler plutôt de perfectionnement «individualiste» que de perfectionnement «individuel» (Rhéaume, p. 76). Cloutier et coll. reconnaissent que «le problème n'est pas simple, puisque les professeurs doivent répondre à la fois à des besoins personnels de perfectionnement, mais également à différentes pressions qui agissent sur l'enseignement professionnel et influent sur son développement» (Cloutier et coll., p. 77). Vigeant-Galley considère pour sa part que la recherche de meilleures conditions de perfectionnement doit tenter «de concilier les responsabilités des enseignants face à l'école, la liberté des individus et le consensus des groupes».

Dans ses "Propositions de relance et de renouveau" en regard de "La formation professionnelle des jeunes", le ministère de l'Education suggère que les collèges procédant au renouveau pédagogique préconisé «préparent leurs plans annuels de perfectionnement dans des perspectives plus collectives qu'individuelles» (Ministère de l'Education, 1982, p. 71). Rhéaume note que «le perfectionnement est une entreprise individuelle» qui dépend de l'initiative volontaire des enseignants». Mais s'il en est ainsi, c'est «qu'il n'occupe pas explicitement une place centrale dans les priorités de développement tant de l'administration que des départements d'enseignement» (Rhéaume, p. 70).

La Commission de l'enseignement professionnel favorise le perfectionnement collectif sous les formes de «collectif intercollégial», «collectif interdépartemental», «collectif intradépartemental» en raison du fait que ce sont les groupes de professeurs eux-mêmes qui organisent les activités de perfectionnement. Elle le favorise également parce que, grâce à la recherche de modalités originales, on est susceptible d'en «dégager les meilleurs moyens de favoriser le développement du perfectionnement aux enseignants du professionnel et par conséquent, d'améliorer leur compétence» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p. 53). Cependant «la Commission estime que, sans négliger ou nier les nombreux avantages du perfectionnement collectif, on ne peut le favoriser au détriment du perfectionnement individuel. En effet,

certains besoins seront mieux satisfaits par le perfectionnement individuel et d'autres par le perfectionnement collectif» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p. 53).

Pour la Fédération des cégeps, l'organisation du perfectionnement collectif commanderait un sérieux travail de sensibilisation pour être efficace, car son enquête réalisée en 1980 révèle que la majorité des professeurs considèrent le perfectionnement comme une entreprise individuelle plutôt que collective (Fédération des cégeps, 1980, p. 466).

Pour Paré, même si «aucun perfectionnement n'est authentique, s'il n'amène pas de transformations personnelles [...] le perfectionnement ne peut plus être une affaire strictement individuelle, même s'il a son assise à l'intérieur de chaque individu» (Paré, 1983, p. 176).

#### **4.4 Insatisfaction ou satisfaction des professeurs en regard des activités de perfectionnement**

Deux études réalisées auprès des enseignants du Québec ont cherché à connaître le niveau de satisfaction des professeurs en regard des activités de perfectionnement qu'ils ont suivies. Dans leur enquête, Cormier et ses collaborateurs arrivent à la conclusion que «les enseignants ont une image passablement négative du milieu universitaire (77% des répondants s'en montrent insatisfaits). Ils jugent, en général, que les cours universitaires de perfectionnement des maîtres ne sont pas adaptés à la réalité scolaire...et ils désirent que le perfectionnement soit organisé autour des besoins ressentis à l'école même (Cormier, 1980, pp.51-52). Le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs arrive à des conclusions semblables, en nuancant cependant le fait que les professeurs sont plutôt satisfaits des cours universitaires quant aux éléments de connaissance qui y sont transmis; cependant les cours sont jugés insatisfaisants quant à l'aide qu'ils apportent aux enseignants dans l'accomplissement de leur tâche» (cité dans Ministère de l'Éducation, 1983, p. V-13).

La Fédération des cégeps explique l'insatisfaction des professeurs en regard du milieu universitaire en notant que les professeurs en exercice arrivent à l'université avec des besoins bien différents des professeurs en formation et qu'à certains égards les ressources universitaires ne sont pas toujours adaptées à cette nouvelle clientèle (Fédération des cégeps, 1979a, p. 7). Paré, professeur universitaire lui-même, fait le bilan suivant des reproches adressés à l'enseignement universitaire:

- trop théorique et abstrait, trop éloigné du quotidien;
- limité à la transmission d'informations, magistral, formel, dépersonnalisé;
- programmes définis selon des critères administratifs et non selon les besoins identifiés par les professeurs (Paré, 1983, p. 177).

Il est à remarquer cependant que ces enquêtes, à l'exception de l'article de Paré rédigé en 1983, ont été réalisées entre 1978 et 1980.

On note également que les enseignants considèrent que les activités de mise à jour qui leur sont offertes localement ou régionalement répondent davantage à leurs besoins (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 239). Dans l'étude réalisée par la Fédération des cégeps auprès des professeurs du collégial, on en arrive à la conclusion que l'appréciation des activités organisées au collège est «généralement positive» (Fédération des cégeps, 1980, p. 450).

#### **4.5 Coordination des programmes**

La Fédération des cégeps fait remarquer que différentes instances (universités, groupes professionnels...) sont responsables d'offrir des activités de perfectionnement sans qu'il y ait un lien entre les programmes offerts et la vie institutionnelle des collèges (Fédération des cégeps, 1979a, p. 1). Un reproche semblable avait été identifié par le ministre de l'Éducation qui notait que «plusieurs analystes n'ont pas manqué de faire remarquer la dispersion des activités et l'imprécision des grandes lignes directrices» dans les plans ou les ressources de perfectionnement» (Laurin, p. 11).

#### **4.6 Résistances**

Le Conseil supérieur de l'éducation fait remarquer qu'à certains égards, les enseignants eux-mêmes constituent un empêchement de participation aux activités de perfectionnement. En effet, selon le Conseil, la nécessité d'une éducation permanente et d'une formation continue, «indiscutable en elle-même, suppose chez l'enseignant ouverture d'esprit, sens de l'interrogation, motivation et souci de s'améliorer, exploitation des multiples possibilités qui s'offrent à lui» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 243). À d'autres points de vue, on rencontre des résistances au niveau des structures administratives scolaires où de nouvelles modalités de perfectionnement peuvent déranger bien des

habitudes et s'accompagner de pertes de temps consacré aux procédures et non aux contenus pédagogiques» (Laferrière, p. 91). Enfin Rhéaume considère le perfectionnement comme «un des éléments du rapport de forces entre le groupe des enseignants et l'administration. Inscrire le perfectionnement dans un plan de développement défini par la direction ou le subordonner à des projets issus des départements serait vite perçu comme inacceptable» (Rhéaume, p. 70).

## **5.0 ORIENTATIONS**

### **5.1 Analyse des besoins**

Dans la mise en place des conditions pouvant améliorer l'efficacité des activités de perfectionnement, il est d'abord suggéré de faire appel aux professeurs dans la détermination de leurs besoins: «une action de formation continuée, pour être efficace [...] ne peut qu'être une réponse à une interrogation, ou à un besoin ressenti» (Guillouet et Lesage, p. 5). Hutson dans les conditions qu'il énumère pour assurer l'efficacité des activités de perfectionnement note que «les programmes de perfectionnement devraient être planifiés en réponse à des besoins évalués. Les intérêts et les forces des participants devraient aussi être évalués» (cité par Paré, 1983, p. 185). Cependant il n'est pas facile de reconnaître «ses» besoins. On peut percevoir des besoins qui nous apparaissent importants et qui ne le sont peut-être pas. Ces besoins peuvent même être en conflit avec ceux de notre environnement, et les besoins collectifs peuvent rendre secondaires nos intérêts personnels (Arends, p. 197). Aussi le Conseil supérieur de l'éducation suggère-t-il de faire appel spécialement aux comités de perfectionnement locaux pour contribuer à l'identification des besoins de perfectionnement des professeurs (1984b, p. 3).

### **5.2 Politiques institutionnelles, départementales, locales**

C'est un peu à partir des remarques précédentes que l'on aboutit à l'importance de constituer un plan de perfectionnement qui englobe plusieurs individus.

Déjà le Rapport Nadeau indiquait que «le perfectionnement du personnel doit s'insérer dans le plan de développement d'une institution et d'une région. Ce sont les besoins institutionnels et les besoins des programmes, qui doivent orienter le perfectionnement du personnel» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 77). Le Livre blanc sur "Les collèges du Québec" insistait pour que les activités de perfectionnement «tiennent compte des priorités établies conformément aux politiques pédagogiques du collège et intégrées dans un plan annuel de perfectionnement des personnels» (Ministère de l'Éducation, 1978, p. 63). De son côté, la Commission de l'enseignement professionnel «estime que toute saine gestion dans un établissement collégial devrait introduire, dans ses priorités institutionnelles, une politique locale de perfectionnement de ses enseignants établie avec eux et débouchant sur un

plan détaillé comprenant un échéancier et l'identification des ressources octroyées» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p. 51). La Commission poursuit en indiquant qu' «une politique locale de perfectionnement doit, pour être efficace, répondre à des besoins locaux. Ainsi il importe que les priorités et les besoins en matière de perfectionnement soient déterminés en consultation avec les professeurs, les départements et la Commission pédagogique [...] Ce sont les besoins locaux, exprimés dans chaque département et dans chaque cégep, qui doivent demeurer les principaux indicateurs du choix à privilégier» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p. 52).

Il s'ensuit qu'il faut souvent considérer le perfectionnement des professeurs «en liaison avec le perfectionnement des autres personnels» du collège (Laurin, p. 11). Ces «plans de développement plus larges incluant d'autres personnels» sont essentiels; ...le perfectionnement des enseignants contribuera très peu au développement de l'enseignement, à moyen et à long terme, si on ne développe pas en même temps des attitudes nouvelles et des modes nouveaux de fonctionnement au niveau des administrateurs, des départements, des comités, etc...» (Rhéaume, p.92). Ces affirmations sont confirmées dans une synthèse, réalisée par Lieberman et Miller, de la recherche portant sur les conditions d'amélioration de l'école. Ainsi selon ces auteurs, l'implication personnelle de chaque professeur est essentielle si on veut améliorer l'école. Mais, en même temps, il faut un plan organisationnel et un engagement de toute la structure, si on veut que l'engagement et les efforts de chacun ait un impact véritable (Lieberman et Miller, p. 583).

On en arrive parfois à une certaine opposition entre le perfectionnement collectif et le perfectionnement individuel. Nous avons d'ailleurs abordé ce problème à la section 4.3 aux pages 35-36. Soulignons cependant quelques remarques faites par le Conseil supérieur de l'éducation. Celui-ci note que «les enseignants craignent que la réponse à ce qu'on appelle les «besoins de système», par exemple, l'implantation des nouveaux programmes, en vienne à éclipser totalement la réponse à d'autres types non moins importants de besoins de perfectionnement» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 241). Le Conseil considère que les deux types de besoins peuvent être présents et doivent être comblés. Ainsi les «changements majeurs imposés à l'école (politiques pédagogiques, programmes d'études, informatique, etc...)» relèvent d'un «perfectionnement nécessaire à la fonction», et supposent la mise en place «de moyens collectifs pour y répondre dans un délai raisonnable». Le perfectionnement s'orientant davantage vers la croissance personnelle de l'enseignant, l'élargissement de ses horizons éducatifs et culturels, une

modification de carrière en éducation, «est inhérent à la formation» et relève davantage de l'enseignant. Aussi doit-on y consacrer une place minimale dans les plans de perfectionnement (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 248).

### **5.3 Reconnaissance du perfectionnement**

Le Conseil des universités affirmait que la reconnaissance du perfectionnement non crédité constituait un élément important à traiter dans le contexte actuel (1984, p. 56). Cette revendication épouse diverses formes.

Ainsi, différents intervenants considèrent que l'on devrait reconnaître davantage les activités de perfectionnement se déroulant dans les collèges. Le collège devrait avoir le pouvoir de sanctionner officiellement des activités de perfectionnement se déroulant dans son enceinte (Cloutier et coll., p. 90; Messier et Landry, pp.116 et 146-7). On devrait aussi considérer que les stages en milieu de travail puissent également être perçues comme du perfectionnement et donc augmenter la scolarité (Cloutier et coll., p. 90; Messier et Landry, p.116 ).

On s'attaque particulièrement au contexte des activités non-formelles de perfectionnement. Ainsi, la Commission d'étude sur les universités, après avoir noté qu'il appartient au ministère de l'Education de «valoriser les activités de perfectionnement *non-formelles* » (Commission d'étude sur les universités, p.28) recommandait «que le ministère de l'Education révise ses politiques en matière de classification des enseignants de façon à tenir compte de leurs activités formelles et non formelles de perfectionnement» (Commission d'étude sur les universités, p. 30). La Commission observait également «une tendance à souhaiter une reconnaissance plus formelle pour un certain nombre d'activités se déroulant en milieu scolaire» (Commission d'étude sur les universités, p. 29). Elle recommande ainsi qu'on utilise plutôt un système de "feuille de route" des activités de perfectionnement réalisées par le professeur (Ministère de l'Education, 1983, p. V-68). Cette approche permettrait de mieux favoriser la «reconnaissance des acquis». Pour sa part le Conseil des universités considère «qu'il faut désormais penser à mettre en place au Québec un système mixte de reconnaissance du perfectionnement crédité et non crédité, beaucoup plus collé aux besoins professionnels des enseignants et moins à la diplomation» (Conseil des universités, 1984, p.40). Cela rejoint une demande du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec à l'effet d'«explorer de nouveaux types de

perfectionnement crédité. Par exemple, crédits accordés au maître-associé pour des activités communes avec un stagiaire, participation à différents types de recherche, télé-université...» (cité dans MEQ, 1983, p. V-37).

La Fédération des cégeps revendique pour sa part que «le milieu collégial soit le maître d'oeuvre du perfectionnement de ses enseignants; que l'université assume la responsabilité de sanctionner par des mécanismes d'évaluation appropriés certaines activités d'apprentissage faites en dehors de ses murs, de ses programmes et règlements habituels» (Fédération des cégeps, 1978, p. 7-8).

On recommande même de mettre en place un nouvel organisme dont le rôle consisterait à certifier et à reconnaître officiellement les activités de perfectionnement réalisées par les professeurs. On donne ainsi l'exemple des CEU américains. Ces CEU ("Continuing Education Units") ont été instaurés avant tout dans le contexte du renouvellement du permis de pratique visant à reconnaître des activités de perfectionnement reliées à la profession.

Un tel système permet à divers organismes (collèges, universités, instituts techniques, associations professionnelles, syndicales, industrielles, groupes communautaires...) de sanctionner dans certaines conditions, des activités réalisés sous leur égide. Par là même, on répond à des «besoins de plus en plus grands en éducation des adultes d'un système de formation continue détaché de la filière de la scolarité et reconnu socialement» (Conseil des universités, 1984, p. 51). On note cependant certaines faiblesses du système, particulièrement en ce qui a trait à la garantie de la qualité du perfectionnement réalisé. Cependant ce reproche peut également être adressé au perfectionnement universitaire qui n'acquiert pas nécessairement sa qualité du simple fait qu'il peut être officiellement reconnu à des fins de scolarité. On donne également comme exemple le "Staff Development" de la Caroline du Nord que nous avons cité précédemment (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979c).

#### **5.4 Scolarité et salaire**

Il s'avère, selon différents auteurs, que la politique reliant la scolarité au salaire ne constitue pas nécessairement un élément susceptible de favoriser la mise en place de politiques justes de perfectionnement. Pour le Conseil des universités, «cet état de fait a rendu difficile la dissociation, même partielle, de la problématique de la

formation continue des enseignants des processus et mécanismes des conventions collectives [...] le système actuel tend à confondre perfectionnement et scolarité perpétuelle à l'université » (Conseil des universités, 1984, pp. 37, 40 et 41).

Pour la Fédération des cégeps «cette situation conditionne de façon déterminante toute la question du perfectionnement des enseignants de niveau collégial» (Fédération des cégeps, 1979a, p. 4). Nous avons déjà noté plus haut l'impact négatif que peut comporter les motifs extrinsèques sur la recherche d'une activité de perfectionnement appropriée. Comme nous l'avons également noté précédemment, il faut remarquer que cette politique constitue également une source d'injustice pour plusieurs professeurs de l'enseignement professionnel, dont l'engagement s'est fait sur la base de leur expérience, mais qui sont payés selon leur scolarité.

La Commission d'étude sur la formation des adultes s'est penché sur le cas du perfectionnement des professeurs. Elle a abordé la problématique du lien salaire-scolarité du point de vue historique. Au début des années 60, on était en droit d'appliquer une telle procédure, en raison du faible niveau de scolarité de beaucoup d'enseignant(e)s et à cause surtout des conditions de travail prévalant à ce moment. Coïncidant avec la réforme du système scolaire, il devait y avoir différentes formes incitatives de façon à recruter du personnel en mesure d'enseigner et également en vue d'augmenter la compétence des professeurs en place. Aussi la Commission conclut-elle: «La situation du perfectionnement des maîtres est-elle la même en 1982 qu'au début des années 60? Le système actuel du perfectionnement des «maîtres» doit-il continuer à fonctionner de la même façon?» (cité dans Ministère de l'Éducation, 1983, p. V-60). Le Conseil des universités fait des remarques semblables:

La situation du perfectionnement des maîtres n'est plus la même en 1984 qu'au début des années 1970: y a-t-il encore lieu, par exemple, d'associer perfectionnement et promotion salariale au delà du seuil légal d'accès à la pratique? Ne serait-il pas plus pertinent de favoriser l'émergence d'un plan de carrière en enseignement, permettant une différenciation des tâches et une variété de voies de formation continue reliées à un nouveau système de reconnaissance du perfectionnement professionnel et à un ensemble de mécanismes de valorisation, signes officiels d'un accroissement d'expérience et d'expertise dans la carrière? (Conseil des universités, 1984, p. 42)

Le Rapport Nadeau avait déjà envisagé «la révision de la classification du personnel, puisque les tâches spécifient les fonctions d'une façon autre que la scolarité et les années d'expérience (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 75). La C.E.Q. en 1977 avait d'ailleurs fait quelques remarques sur le sujet:

- «a)La scolarité acquise pour fin de classification ne favorise nullement la satisfaction des vrais besoins des enseignants.
- b)La dissociation de la scolarité et de la rémunération favoriserait l'émergence de motivations vraies et de formules de perfectionnement plus souples et plus adaptées aux besoins réels reliés à la tâche.»

(cité dans Ministère de l'Education, 1983, p. 72)

Disons que la Centrale, pour différentes raisons, dont la modification des conditions de travail, a changé d'avis sur le sujet.

Une des raisons pour lesquelles on voudrait modifier la présente politique est le fait que, selon la Commission d'étude sur la formation des adultes, «il n'a jamais été démontré, qu'au-delà d'un certain seuil de scolarisation, il y avait un lien de causalité entre l'augmentation de la scolarité et la compétence professionnelle des enseignants» (cité dans Ministère de l'Education, 1983, pp. V-60 et 61).

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, pour sa part, soutient que l'impact de l'augmentation du salaire en relation avec le perfectionnement crédité, a dévalorisé le perfectionnement non-crédité (cité dans Ministère de l'Education, 1983, p. V-62).

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation suggérait récemment l'adoption de deux principes dans les politiques de perfectionnement:

- les activités de perfectionnement exigées par les changements du système devraient faire partie de la tâche, mais ne comporter aucune augmentation salariale;
- les études universitaires pertinentes à la tâche ou à un domaine connexe, réalisées à l'extérieur des heures de travail devraient continuer à être reconnues pour des fins salariales (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, pp. 245-6).

On s'est objecté aux accusations de «mercantilisme» lancées par quelques puristes, en regard de la présente politique. Ainsi le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants affirme:« N'y a-t-il pas là le reste d'une mystique, naguère ancrée dans nos moeurs,

selon laquelle un enseignant avait une mission si noble que les vulgaires questions d'argent devaient lui être littéralement indifférentes?» (Commission d'étude sur les universités, p. 25). Pineau considère pour sa part, que «pour l'enseignant comme pour tout travailleur, la force de travail est le seul bien, la seule marchandise à vendre. Son salaire est lié au niveau de qualification de cette force. Le facteur premier (l'expérience ne vient qu'ensuite) pour déterminer cette qualification est la formation» (Pineau, 1978a, p. 44). Cependant Pineau indique que pour reconnaître la «plus-value» reliée à des activités de perfectionnement il est nécessaire d'inventer de nouveaux critères pour évaluer la pertinence de cette formation continue en relation avec l'évolution des tâches de travail. On y retrouve là «le difficile problème d'évaluation de la qualification et de la productivité des travailleurs intellectuels» (Pineau, 1978a, p. 45).

Récemment le Ministère en vue de modifier l'échelon salarial actuel avançait différentes hypothèses:

- reconnaître pour fins de rémunération les seules études pertinentes aux tâches des enseignants;
- fixer une limite au cumul des études de même niveau;
- combiner différemment dans l'échelle de traitement, l'expérience et la scolarité; par exemple, établir une échelle unique de trente échelons dans lesquels il serait possible de progresser à raison d'un échelon pour une année d'expérience, de même que d'un échelon pour une année de scolarité,
  - des échelons de 1 à 10, dans le cas d'études de premier cycle universitaire,
  - des échelons de 6 à 25, à la suite d'un diplôme de deuxième cycle,
  - des échelons de 11 à 30, à la suite d'un diplôme de troisième cycle;
- appliquer des mesures semblables à celles du régime général de l'éducation des adultes telles que:
  - déduction des frais de scolarité du revenu imposable,
  - remboursement des frais de scolarité et d'autres frais par l'employeur,
  - attribution d'un montant forfaitaire au terme d'un programme désigné, comme prime d'encouragement

(Ministère de l'Education, 1983, p. V-65).

## **5.5 La tâche et les activités de perfectionnement**

Certains auteurs considèrent que le perfectionnement devrait être partie intégrante de la tâche. Ainsi dans une étude approfondie sur la formation et l'éducation permanente des maîtres, De Landsheere «envisage la formation des maîtres de demain dans la perspective d'une formation permanente à laquelle dix pour cent du temps de travail de tout enseignant seront réservés tout au long de sa carrière» (cité par Rochais, p. 67). Cet avis est partagé par les répondants à une étude réalisée en février 1980 par la Fédération des cégeps, alors que 64% des répondants notaient que le perfectionnement était une réalité intimement mêlée aux activités courantes du professeur (Fédération des cégeps, 1980, p. 448). Différentes raisons incitent à justifier une telle position.

Pour certains, le stress même relié à la pratique des tâches d'enseignant(e) justifient une amélioration des conditions dans lesquelles doivent se faire le perfectionnement. Ainsi Arends cite une étude réalisée par Bruce Joyce en 1976 démontrant que les professeurs se classaient deuxième, derrière les contrôleurs aériens, en termes de stimuli auxquels ils doivent répondre au cours d'une journée de travail (Arends, p. 199). Arends cite également le haut taux d'agressions ou d'assauts physiques que doivent supporter les professeurs du secondaire, selon une étude américaine sur le sujet (idem). Il s'ensuit que les fins de journée, pendant lesquelles la majorité des activités de perfectionnement sont organisées constituent, selon lui, la pire période de la journée en termes de disponibilité des apprenants et d'efficacité d'apprentissage.

Paré, en faisant le bilan des pratiques de perfectionnement note qu'on ne s'est jamais occupé de la vie quotidienne des enseignants et qu'ainsi «le perfectionnement s'est adressé à des clientèles épuisées par de longues journées de travail, non disponibles et pouvant à peine disposer de l'énergie nécessaire pour écouter (Paré, 1983, p. 178). D'ailleurs, dans l'étude de Cormier que nous avons déjà cité précédemment, on note que deux professeurs sur trois considèrent leurs heures de travail trop longues et trop fatigantes comme un empêchement majeur de participation à des activités de perfectionnement (Cormier, 1980, p. 62).

Pour d'autres intervenants, une telle procédure se justifie par comparaison avec d'autres groupes de travailleurs. Ainsi pour le Conseil supérieur de l'éducation, «si la tendance des grands milieux industriels et de la fonction publique elle-même est d'intégrer à la tâche professionnelle le perfectionnement de leurs employés sans perte de salaire, il est légitime de la préconiser aussi pour les enseignants» (Conseil supérieur de

l'éducation, 1984a, p. 253). Paré fait une remarque semblable en ce qui a trait à la libération de la charge d'enseignement:

On raisonne comme si on payait deux fois pour la même chose, une fois pour le travail d'enseignement et une fois pour le perfectionnement. C'est là une bien drôle de conception. Le monde de l'industrie a compris depuis longtemps qu'il gagnait à perfectionner son personnel, surtout sur place, même durant les heures de travail. En définitive, qui devrait profiter de ce perfectionnement, sinon l'employeur et les enfants (Paré, 1983, p. 178).

Pour le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités, l'intégration des activités de perfectionnement à la tâche se fonde sur 4 principes:

- nécessité que l'Etat accorde aux enseignants le perfectionnement rendu nécessaire par les modifications du système scolaire;
- besoins de centrer le perfectionnement sur les besoins propres de l'école ou des objectifs poursuivis par l'école;
- importance de répondre autant aux besoins collectifs qu'individuels;
- nécessité de favoriser une meilleure identification des besoins de chaque intervenant(e) (Commission d'étude sur les universités, p. 73).

Pour plusieurs auteurs, l'intégration du perfectionnement à la tâche se justifie en raison de l'impact qu'aurait une telle politique. Plusieurs notent l'augmentation de l'accessibilité des activités de perfectionnement en raison de l'amélioration de la disponibilité des professeurs (Cloutier et coll., p.84). Ainsi, dans l'étude de Cormier, 86% des professeurs notent qu'une réduction de leur charge de travail pourraient faciliter leur participation à de telles activités (1980, p. 62). Une valeur presque identique (85%) a aussi été obtenue par le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs (cité par Ministère de l'Education, 1983, p. V-19). Pour les auteures d'une étude spécifique au perfectionnement en bureautique, le dégagement de la tâche se justifie avant tout par la qualité des apprentissages réalisés dans de telles conditions (Messier et Landry, pp. 116-7).

Pour le Conseil supérieur de l'éducation, tout perfectionnement «immédiatement commandé par les changements et les exigences de divers niveaux du système d'éducation devrait faire partie officiellement de la tâche globale des enseignants» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p.245).

Le Conseil fait cependant une distinction importante, entre deux sortes de perfectionnement. Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut, le perfectionnement directement relié aux modifications du système scolaire devrait être intégré à la tâche. Cependant les activités de perfectionnement, pertinentes à la tâche ou à des fonctions connexes, devraient se dérouler à l'extérieur des heures de travail (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 245-6). On peut cependant noter que la distinction entre ces deux formes de perfectionnement n'est pas très claire, ni très évidente. Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec procède à une recommandation semblable. Pour lui, il faut «moduler les aménagements des activités de perfectionnement pendant et hors des heures de classe et des heures de travail, de manière à offrir des conditions favorables, en recourant éventuellement à la compensation monétaire ou à la réduction de tâche» (cité dans Ministère de l'Éducation, 1983, p. V-70).

Evidemment, il est tout à fait normal d'essayer d'évaluer l'impact qu'aurait l'adoption d'une telle politique; «les modalités de réalisation d'une telle hypothèse, les problèmes concrets qu'elle soulève et son lien avec la convention collective des enseignants» (Commission d'étude sur les universités, p. 91).

Il faudrait également évaluer les expériences réalisées dans d'autres pays. Ainsi, le système implanté au Danemark, que nous avons cité brièvement plus haut (p.20) semble des plus intéressants en ce qui a trait au dégagement de la tâche lorsqu'un professeur s'inscrit à temps partiel à l' "Ecole royale d'études pédagogiques" (Conseil franco- québécois d'Orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979b, p. 13).

De même il faudrait analyser davantage la possibilité d'utiliser les professeurs mis en disponibilité pour faciliter le perfectionnement des professeurs (Paré, 1980, p. 52). Sans nier les bienfaits des programmes de recyclage de ces derniers, il faudrait certes analyser les besoins de "recyclage" des professeurs permanents, considérés comme "plus vieux".

Face à cette possibilité, la Commission de l'enseignement professionnel a déjà fait la recommandation que cette éventualité fasse partie de la convention collective (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p. 56). Cela rejoint les hypothèses avancées par la Commission d'étude sur les universités: «il appartient aux organismes syndicaux et patronaux de s'entendre sur les principes, les modalités et les articulations du système de perfectionnement qui sont liés à la

rémunération, à la tâche et à la sécurité d'emploi. L'incitation au perfectionnement par l'intégration à la tâche plutôt que par les crédits rémunérés nous paraît relever de cette règle et appartenir en propre aux négociations» (Commission d'étude sur les universités, pp. 73 et 74).

### 5.5.1 Le congé d'études

Mais le dégagement partiel de la tâche ne constituerait qu'une facette des ressources à offrir en regard du perfectionnement. Plusieurs études font valoir qu'il faudrait aller plus loin et carrément instaurer un système de congé périodique ou sabbatique (Conseil des universités, 1983, p.4; Mulherin, p.45).

Plusieurs avantages sont vus dans l'application d'une telle politique. Cela permet de:

- constituer une période de ressourcement et d'«oxygénation» bénéfique pour l'enseignant(e), ses étudiant(e)s, son département (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p. 54);
- assurer la reconnaissance du travail intellectuel dans un esprit d'éthique professionnel (Giard, p. 27);
- donner au professeur l'occasion de faire le point dans une dimension dynamique (idem);
- assurer à l'ensemble du collégial un renouvellement intellectuel dans un mouvement de relance individuel et collectif (idem).

Pour d'autres, le congé-éducation est avant tout une question de principe qui a ses assises sur des bases politiques internationales et nationales. Messier et Landry citent la recommandation de l'Organisation internationale du travail (OIT) pour inciter les états membres de l'ONU à formuler et appliquer une politique visant à promouvoir l'octroi de congé éducation payé à des fins de formation à tous les niveaux d'éducation (pp.60-61). Ces mêmes auteurs décrivent différentes démarches entreprises par le gouvernement fédéral et aboutissant à la création du Jury consultatif national sur le congé de perfectionnement; ce Jury recommande l'adoption du congé-éducation payé en raison de «l'urgence de la situation pour les progrès économiques et l'avenir de la collectivité canadienne» (cité dans Messier et Landry, p. 62).

Messier et Landry citent également les démarches réalisées au Québec et aboutissant au dépôt du document: "Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes" par le ministère de l'Education du Québec, au début de 1984. On y défend

particulièrement le «principe de l'alternance entre temps d'étude et temps de travail afin de permettre une meilleure intégration de la théorie et de la pratique » (Messier et Landry p. 64).

Les modalités selon lesquelles une telle politique pourrait être appliquée ont constitué un obstacle majeur à son instauration. Cependant, en vue d'en faciliter l'application, certaines suggestions ont été apportées:

- banque de congé de perfectionnement payé que le professeur peut utiliser à sa guise, en fragments ou en bloc, après négociation avec les autorités de son collège (Messier et Landry, p. 159);

- attribution de crédits annuels cumulatifs de perfectionnement que le professeur peut utiliser à son gré en vue d'un congé-éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, pp. 241 et 248);

- établissement d'un congé périodique de perfectionnement (jusqu'à deux fois à des moments utiles durant la carrière) (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 254).

## **5.6 Financement**

Plusieurs auteurs font remarquer que le financement constitue un élément important dans les considérations touchant le perfectionnement.

On fait remarquer que c'est un facteur qui conditionne l'accès actuel aux activités de perfectionnement (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 248). On suggère différentes modalités pour en abaisser les coûts. On recommande ainsi l'encouragement de l'organisation d'activités plutôt collectives de perfectionnement, de même que la collaboration des différents collèges dans des efforts communs en raison de l'économie des ressources financières qu'elles comportent (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p. 54). On propose que les formateurs universitaires se déplacent davantage dans les collèges pour rencontrer les professeurs, plutôt que l'inverse, en raison des coûts moins élevés que cela comporte, particulièrement dans le cas des collèges éloignés (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. E-3).

Certains auteurs essaient d'évaluer le coût global du perfectionnement pour l'ensemble des professeurs. Dans une étude récente, Tisseur fait le bilan des montants alloués aux collèges en vertu de la convention collective, au cours des années 1982-83 et 1983-84. Il arrive ainsi à un montant moyen par professeur de 309,45\$; cette moyenne tient cependant compte des sommes supplémentaires allouées aux collèges situés en dehors des grands centres. Les montants varient ainsi de 258,43\$

(Maisonneuve) à 519,24\$ (Matane). Lorsqu'on regroupe les collèges par régions, ceux de Québec, de Montréal et des Cantons de l'Est, obtiennent les montants les plus faibles, car ils sont les seuls à ne pas bénéficier de la «prime d'éloignement».

On fait également remarquer que le perfectionnement crédité comporte un double coût: celui des études payées et celui du salaire augmenté (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 245). Cette élévation du salaire pourrait atteindre, dans certaines conditions, près de 20 à 25% des montants globaux consentis au perfectionnement (dans Ministère de l'Éducation, 1983, p. V-10).

Dans ses comparaisons avec le modèle américain, le Conseil des universités fait ressortir que du côté de nos voisins du sud, on s'entend de façon générale pour que le financement de toute activité directement reliée à la fonction de l'enseignant(e) soit à la charge de l'établissement scolaire. Le perfectionnement relié à la croissance personnelle ou au plan de carrière doit être la responsabilité personnelle et professionnelle du professeur. «Le principe de ce partage repose sur la reconnaissance de deux types de personnalités: celles de l'enseignant et de son groupe professionnel, celles du milieu scolaire et de l'état (Conseil des universités, 1984, p. 68). Le Conseil compare également la situation des professeurs à celle des autres professionnels, membres de différentes corporations. On note que ces professionnels ont, dans la majorité des cas, la responsabilité financière d'assurer leur propre perfectionnement, et que ce dernier est parfois même obligatoire pour garder leur statut de membre de la corporation (Conseil des universités, 1984, p. 46).

## **5.7 Recherche**

Différents intervenants considèrent que la recherche devrait maintenant être considérée comme une activité de perfectionnement. Dans sa consultation, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités va même jusqu'à dire que «tous les interlocuteurs qui se sont exprimés sur la suggestion voulant que le développement de la recherche en éducation occupe une place prioritaire dans le développement des activités des universités en matière de formation et de perfectionnement des enseignants manifestent leur accord» (Commission d'étude sur les universités, p.91). Cet avis est partagé par les professeurs eux-mêmes, puisque 88% d'entre eux considèrent, selon le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, que «les différents types de recherches, qu'il s'agisse de recherche-action, de recherche

appliquée ou de recherche fondamentale, relèvent du perfectionnement» (cité dans Cormier, 1980, p. 71). Goyette et coll. font remarquer qu'«un nombre sans cesse croissant de personnes concernées demandent que le perfectionnement des enseignant(e)s s'associe à la recherche et s'accorde à la fois à leur vécu quotidien» (p. 18).

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités recommandait que «l'université introduise la recherche comme une forme de perfectionnement. Actuellement, lorsqu'on parle de perfectionnement crédité, on ne songe guère qu'à des cours. Nous pensons que la recherche devrait dorénavant constituer une des voies organisées du perfectionnement des enseignants» (Commission d'étude sur les universités, p. 60). Le Comité suggère que les professeurs s'intègrent à des recherches déjà en cours à l'université, que l'on évalue les conditions de leur participation à des projets d'intervention en milieux scolaires. Cette collaboration de la recherche universitaire en éducation pourrait ainsi constituer une «redéfinition des relations de l'université avec les milieux scolaires» (Commission d'étude sur les universités, p. 60).

A cet égard, des études s'interrogent sur l'impact que peut avoir la recherche sur le monde de l'enseignement. On s'intéresse particulièrement au fait qu'il y a souvent peu de liens entre les résultats des recherches et l'activité éducative. Certains auteurs identifient différentes raisons pouvant expliquer un tel état de fait. Asbury souligne principalement «le peu de préoccupation des chercheurs à l'égard de l'impact de leurs recherches» (cité dans Goyette et coll., p. 34). Brown, pour sa part, dégage trois causes principales:

- «les chercheurs et les enseignants s'ignorent les uns les autres et ils sont peu flexibles dans leurs perceptions de l'activité éducative;
- les enseignants perçoivent les découvertes de recherches comme menaçantes, susceptibles de révéler des failles dans leur enseignement, et cette crainte est amplifiée par leur manque de formation à la recherche;
- la recherche est loin de la réalité et la communication des résultats de recherche, ou bien n'atteint pas les enseignants, ou bien leur demeure incomprise».

(cité dans Goyette et coll., p. 35)

Paré, pour sa part, affirme qu'une partie de l'explication réside dans le fait que la majorité des recherches ne correspondent en aucune façon aux problématiques quotidiennes des enseignants (Paré, 1983, p. 187).

A partir de ces problèmes, Russell recommande que les problèmes de recherche soient identifiés par les praticiens et que les solutions proposées par les chercheurs soient testées sur le terrain plutôt qu'en laboratoire (cité dans Goyette et coll., p. 35). C'est d'ailleurs après avoir fait le relevé de différentes études sur le sujet que Goyette et coll. en arrivent à la conclusion que «c'est dans le perfectionnement par la voie de la recherche que l'on rétrécira ces fossés existants, d'une part, entre l'école et la société, et d'autre part, entre l'école et la recherche en éducation. Cette recherche menée par les enseignants eux-mêmes, devrait s'orienter vers la solution de problèmes pédagogiques vécus quotidiennement (Goyette et coll., p. 35). Ainsi cette approche, centrée sur la recherche-action, aurait des effets bénéfiques auprès des deux partenaires: sensibiliser les chercheurs aux problèmes vécus dans le milieu scolaire; familiariser les professeurs avec la recherche de même qu'avec l'interprétation et l'utilisation des résultats de la recherche. On trouve également qu'un «enseignant-chercheur» deviendra plus ouvert aux innovations et plus critique face à leur portée pédagogique (Bergeron, p.228).

Mais on considère surtout que la valeur de la recherche-action «réside dans sa contribution à l'amélioration de la pratique éducative tout en assurant le perfectionnement des participants» (Goyette et coll., p.48). Le professeur se familiarise avec la méthodologie de la recherche, la mesure et l'évaluation et les statistiques, le travail d'équipe, la résolution de problèmes, l'utilisation adéquate des résultats de recherche (Goyette et coll., p. 48). Pour Paré, il ne s'agit pas seulement de devenir collaborateur aux recherches des autres (même universitaires), mais devenir soi-même chercheur, dans sa propre réalité, sur son propre terrain; le perfectionnement des enseignants devrait se fonder sur un entraînement à ce type de recherche (Paré, 1983, p. 187).

### **5.8 Echanges avec le milieu de travail**

Le Livre blanc sur "Les collèges du Québec" préconise «un programme de stages industriels périodiques qui permettrait aux enseignants de se tenir au courant de l'évolution des techniques industrielles» (Ministère de l'Éducation, 1978, p. 67). Le Conseil supérieur de l'éducation soutient aussi cette recommandation (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 247).

Dans leur étude sur les modalités de perfectionnement en bureautique des professeurs de secrétariat du réseau collégial, Messier et Landry identifient différentes politiques et raisons justifiant les stages sur le marché du travail:

- le projet d'éducation permanente du ministère de l'Education (1984) reconnaît pleinement la mission éducative d'autres organismes et institutions que les établissements d'enseignement, tels les entreprises; il veut promouvoir la formation en alternance dans un établissement d'enseignement et dans le milieu de travail pour répondre à des besoins de formation initiale, de recyclage et de perfectionnement;
  - les stages favorisent un enseignement de type coopératif;
  - ils se fondent sur un enseignement qui couvre à la fois la théorie et la pratique;
  - ils permettent une intégration et un transfert des apprentissages et complètent la formation théorique;
  - ils permettent l'acquisition d'une expérience industrielle.
- (Messier et Landry, pp. 144-5)

La Commission de l'enseignement professionnel, pour sa part, considère que «la responsabilité pédagogique et professionnelle des professeurs, non seulement en regard de l'enseignement dans un programme, mais également dans la définition de la structure et des objectifs du programme,[...] exige qu'ils maintiennent des liens avec le milieu de travail, pour s'assurer que leur enseignement reste à jour et pour faciliter aux étudiants l'insertion sur le marché du travail» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p. 48). Pour Mulherin et Hupé, s'interroger sur les stages industriels, c'est un peu «analyser la capacité de l'industrie à unir ses efforts à l'école proprement dite pour former le jeune étudiant et perfectionner le maître en exercice» (Mulherin, p. 6).

## **5.9 Le lieu du perfectionnement**

Le Rapport Nadeau souhaitait déjà que le système de perfectionnement des enseignants soit mis au point dans un esprit de formation en situation (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 74). Le Livre blanc sur "Les collèges du Québec" reprend cette remarque, en recommandant de privilégier, dans les moyens de perfectionnement, les projets d'équipe oeuvrant sur place et s'exécutant autant que possible dans le milieu de travail» (Ministère de l'Education, 1978, p. 63). Cependant, dans son document sur les "Premiers éléments d'une politique de la formation et du perfectionnement des maîtres", le ministre de l'Education

note d'ailleurs qu'on convient généralement que l'université est le lieu principal de la formation initiale et que le milieu scolaire est le lieu principal du perfectionnement[...] et que le milieu scolaire doit être la source d'inspiration et le lieu naturel d'intégration des activités de perfectionnement» (Laurin, p. 11). Cette affirmation de la part d'un ministre de l'Éducation peut surprendre, surtout lorsqu'on sait que quelques années plus tôt le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités affirmait que dans sa consultation, la majorité des interlocuteurs refuse l'hypothèse avancée par le comité à l'effet de créer un maître d'œuvre distinct pour la formation (université) et le perfectionnement (milieu scolaire) des professeurs (Commission d'étude sur les universités, p.6). Disons que les interlocuteurs de cette Commission étaient majoritairement universitaires.

Dans leur étude, Cormier et ses collaborateurs trouvent, qu'au niveau primaire et secondaire, deux professeurs sur trois considèrent la proximité du site de perfectionnement comme une condition pouvant faciliter leur participation à des activités de perfectionnement (Cormier, 1980, p. 61). Dans son relevé des meilleures politiques de perfectionnement, Hutson note que «l'école devrait être le lieu des activités de perfectionnement, et qu'on devrait éliminer les difficultés de lieu ou autres facteurs qui pourraient rendre difficile la participation» (dans Paré, 1983, p. 185). Pour Rhéaume, une stratégie de développement du perfectionnement doit se fonder sur des dimensions personnelles, pédagogiques et organisationnelles de la tâche de l'enseignant. Comme corollaire, il s'ensuit que le perfectionnement doit se réaliser le plus près possible des conditions d'exercice de l'enseignement (Rhéaume, p. 90-91).

Aussi certains auteurs font remarquer que l'université doit aller de plus en plus vers les clientèles. Pour les professeurs éloignés des centres universitaires, il devient nécessaire que les formateurs universitaires acceptent de se déplacer vers les collèges, sinon les ressources financières ne pourront permettre l'organisation du perfectionnement (Commission de l'enseignement professionnel, p. E-3). On fait remarquer également qu'«il n'y a pas de raison que toute la formation soit donnée à l'université[...]qu'il est temps que l'Université se déplace dans ses véritables laboratoires que sont les classes» (Paré, 1980, p. 51). Cette approche constitue en fait une «réappropriation» du perfectionnement par les professeurs. Le choix du site de perfectionnement constitue une incitation à se centrer davantage sur les besoins et les problèmes réels de ces derniers (Paré, 1983, p. 184) et assure un meilleur appui et une meilleure cohésion dans les efforts de perfectionnement (Paré, 1980,

p.51). Laferrière et Paré notent que le déplacement des universitaires vers les milieux scolaires contribue à:

- changer les habitudes de l'université;
- responsabiliser davantage l'école dans l'organisation et le déroulement des activités de perfectionnement;
- transformer la nature des problèmes étudiés, leur niveau, leur formulation, leur ordre de priorité ainsi que le langage utilisé;
- rendre plus concrète, plus pratique et plus individualisée l'intervention des universitaires.

(Laferrière, p. 90)

Pour Hunt, les chances de réussite du perfectionnement augmentent si on tient compte des besoins spécifiques de l'école, des besoins particuliers des professeurs qui y travaillent, de même que de la dynamique des relations des différents agents qui y interviennent (Hunt, p.240).

La Commission d'étude sur les universités reconnaît d'ailleurs que «maintes expériences illustrent une tendance avantageuse des universités à se déplacer vers leurs clientèles»; toutefois la Commission considère qu'une certaine partie des activités doit se dérouler à l'université en vue de «favoriser la fonction critique, la confrontation des points de vue, les collaborations entre les personnes provenant de divers milieux,etc...» (Commission d'étude sur les universités, p.89). Pour sa part, le Conseil des universités recommande aux universités d'être davantage au service de l'école, de se rapprocher plus des milieux scolaires (1984, p. 44).

Dans leur enquête auprès des professeurs de secrétariat du réseau collégial en vue de définir les modalités de perfectionnement en bureautique, Messier et Landry proposent que les activités soient tout au moins organisées par site régional. Les professeurs favorisent principalement comme modalité de perfectionnement une combinaison de perfectionnement se déroulant à l'université et en entreprise; ou encore des activités de perfectionnement se déroulant au collège et en milieu de travail (Messier et Landry, p. 113). Cette approche est en accord avec la réflexion faite par le Ministre au sujet des deux lieux de formation et perfectionnement identifiés plus haut, lorsqu'il ajoute qu'«il ne faut pas durcir ce genre de distinction». C'est là également la position de la Commission d'étude sur les universités qui souligne aussi l'importance de «refuser qu'une phase ou un lieu de formation soit donné comme une totalité, voire un monopole (Commission d'étude sur les universités, p. 29).

## 6.0 PARTAGE DES RESPONSABILITÉS

Dans son rapport, la Commission d'étude sur les universités fait remarquer, que lors de sa consultation, plusieurs interlocuteurs avaient demandé que l'on clarifie les rôles de chacun des intervenants dans le système (Commission d'étude sur les universités, p. 70). Et cela sans doute à cause d'«un certain flottement caractérisant le partage des responsabilités en matière de perfectionnement» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 242). On reproche surtout les lacunes suivantes: priorités indéterminées; imprécision dans le leadership requis à l'organisation; multiplicité des responsabilités déléguées (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 242). Différentes hypothèses de partage des responsabilités entre les intervenants sont avancées.

Selon le Conseil des universités, le perfectionnement en enseignement devrait relever de l'université, mais le perfectionnement dans le métier devrait relever du niveau collégial; en conséquence il faudrait qu'à cette fin le Ministère entérine cette responsabilité nouvelle aux cégeps (Conseil des universités, 1983, p. 2). On peut cependant se demander comment cela peut s'appliquer aux professeurs mêmes du collégial?

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités envisage quatre scénarios de partage de responsabilités:

- 1-mise en place de mécanismes permanents de concertation entre les agents;
- 2-création d'un maître-d'oeuvre régional pour la formation initiale et le perfectionnement des enseignant(e)s; l'université et le milieu scolaire seraient conjointement responsables par l'intermédiaire d'un organisme décisionnel composé de leurs représentants;
- 3-création d'un maître-d'oeuvre distinct; l'université serait responsable des activités d'orientation académique ou professionnelle plus théorique; le milieu scolaire serait responsable des activités à contenu plus pratique;
- 4-identification des syndicats locaux d'enseignants qui deviendraient les maîtres-d'oeuvre des activités de perfectionnement.

(Commission d'étude sur les universités, p. 66)

Pour le Conseil supérieur de l'éducation, les responsabilités de chacun sont les suivantes:

- Ministère: adapter constamment les ressources humaines et financières allouées au perfectionnement selon les politiques pédagogiques et les changements pédagogiques qu'il édicte;
- Universités: se donner une connaissance plus poussée du milieu scolaire et élaborer des programmes de perfectionnement cohérents et adéquats;
- Milieu scolaire: faciliter le perfectionnement qui colle le mieux aux besoins collectifs et individuels face aux mesures pédagogiques à instaurer et à l'éducation permanente de leur personnel;
- enseignants: faire tous les efforts raisonnables pour maintenir leur compétence à jour.

(Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, pp. 249-250)

Plusieurs soulignent l'importance d'une collaboration entre les différentes instances touchées par le perfectionnement. Ainsi le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants note que lors de sa consultation, la plupart de ses interlocuteurs ont identifié l'amélioration de cette collaboration comme «un problème majeur, voire une urgence» (Commission d'étude sur les universités, p. 66). Le Conseil des universités parle de la nécessité d'«une véritable collaboration entre toutes les instances concernées» (Conseil des universités, 1984, p. 63). On retrouve également des termes comme «collaboration étroite de tous les organismes impliqués» (Ministère de l'Éducation, p. 30); «nécessité d'une collaboration accrue» (Mulherin, p. 115). On parle également d'«interaction harmonieuse et cohérente» si on veut vraiment assurer un perfectionnement «sur mesure» (Dessureault, p. 204). L'ancien ministre de l'Éducation not également la nécessité du «renforcement des liens entre universités et milieux scolaires [...] et de l'accroissement des collaborations entre professeurs d'universités et praticiens de l'enseignement dans les écoles» (Laurin, p. 12). Cormier et ses collaborateurs affirment dans leur étude que 77% des répondants souhaitent une collaboration étroite de l'université et de l'employeur dans le perfectionnement des enseignant(e)s; 15% s'en remettent plutôt à l'université seule, et 8% à l'employeur seul (Cormier, 1980, p. 230).

## **6.1 Comment assurer cette collaboration?**

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants considère que cette collaboration doit se faire selon quatre types de relations:

- 1-participation de tous les usagers en regard du régime pédagogique;
- 2-consultation par l'université des différents groupes utilisant ses services;
- 3-concertation entre l'université et le milieu scolaire;
- 4-coordination au plan national des différents organismes évoluant dans le système.

(Commission d'étude sur les universités, p. 70)

Le Comité note par ailleurs que ces relations doivent se faire dans une dynamique de respect mutuel et de réciprocité entre les différents groupes (Commission d'étude sur les universités, p. 71). On fait remarquer également que cette collaboration doit aussi faire appel à l'expertise des enseignants que l'on devrait considérer plus souvent comme collaborateurs et même comme associés, dans la formation des nouveaux enseignants. Cette collaboration peut ainsi devenir une forme très intéressante de perfectionnement (Paré, 1983, p. 185).

## **6.2 Les mécanismes**

Il ne suffit pas de faire appel «à la bonne volonté» des principaux intervenants. On suggère la mise en place de certains mécanismes susceptibles de mener à bonne fin les intentions d'amélioration du présent système.

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants propose la création d'un mécanisme de concertation entre l'université, les administrations scolaires et les syndicats (Commission d'étude sur les universités, p. 72). Le Comité recommande que le Ministère procède davantage à des consultations périodiques avec les différents groupes d'intervenants du monde scolaire et que les résultats de ces consultations soient rendues publiques (Commission d'étude sur les universités, p. 74). La Fédération des cégeps a déjà recommandé la mise en place d'un modèle d'encadrement des établissements en perfectionnement afin de trouver des solutions aux problèmes concrets que posent les relations avec l'université et les ressources du milieu (Fédération des cégeps, 1973, p. 18).

## **6.3 Les responsabilités de chacun**

### **6.3.1 Ministère**

En regard du perfectionnement des professeurs, le rôle du Ministère est de:

- «définir des politiques générales et des orientations en matière de formation et de perfectionnement des maîtres;
- identifier certaines priorités nationales;
- répartir équitablement les fonds publics destinés à la formation et au perfectionnement des maîtres [...] Ces responsabilités découlent directement de la responsabilité générale de l'Etat d'assurer à tous les citoyens des services éducatifs de qualité» (Laurin, p.15).

Pour sa part, le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs recommande, dans son étude sur les conditions du perfectionnement au secondaire (mais qui s'applique quand même au collégial, selon le Comité), les points suivants:

- instaurer et développer des plans nationaux de perfectionnement;
- assurer une concordance entre les cours universitaires et les besoins des enseignants;
- favoriser le déroulement des activités universitaires le plus près possible des enseignants;
- assurer une meilleure collaboration entre l'université, les syndicats et les commissions scolaires» (cité dans Ministère de l'Education, 1983, p. V-56).

D'autre part, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants recommande «que le ministère de l'Education procède à la coordination interne de ses divers services, directions et opérations qui touchent à la formation et au perfectionnement des enseignants» (Commission d'étude sur les universités, p. 74).

Pour la C.E.Q., le rôle du Ministère est simple:

Le ministère de l'Education est l'ultime responsable de la qualité de la formation et du perfectionnement des travailleurs du secteur de l'enseignement. Il est aussi l'ultime responsable de la qualité des services éducatifs et de la bonne marche du système scolaire.

Le ministère de l'Education se doit d'exercer son rôle de planificateur, de gestionnaire et d'évaluateur des modes

de perfectionnement de son personnel. Il se doit d'indiquer aux universités les besoins auxquels elles doivent répondre; il doit pouvoir offrir aux commissions scolaires les moyens de donner des cours de méthode et de recyclage de qualité qui répondent aux besoins réels du milieu.

(Centrale de l'enseignement du Québec, 1977, p. 5)

Enfin, on propose que le Ministère change son centre d'intérêt car selon la Fédération des cégeps, il s'est «désintéressé des conditions concrètes dans lesquelles se trouvent les professeurs en exercice qui veulent poursuivre des études en pédagogie» (Fédération des cégeps, 1979a, p.8).

Et quant à la Direction générale de l'enseignement collégial, on lui demande de procéder à des études sur:

- un nouveau mode de promotion salariale non fixé sur la seule scolarisation, et tenant compte des besoins de perfectionnement du secteur professionnel;
- différents modèles de perfectionnement (Performa...);
- l'impact des activités de perfectionnement: liens entre les impacts et les besoins;
- l'élaboration d'un instrument permettant au professeur de mieux cerner ses besoins en perfectionnement;
- les motifs de non-participation des professeurs aux programmes de perfectionnement;
- l'écart entre le niveau de perfectionnement et les tâches reliées au poste.

(Fédération des cégeps, 1979a, p.12)

### **6.3.2 Comités provinciaux**

Nous avons vu plus haut certaines suggestions de mise en place de mécanismes de regroupement provincial. Dans son document sur les "Premiers éléments d'une politique de la formation et du perfectionnement des maîtres", le ministre de l'Education avait suggéré le retour à une table nationale d'échanges et de consultation sur le perfectionnement. Ce comité permettrait «de faire profiter le ministre de l'Education des avis et des recommandations d'un groupe-conseil vraiment représentatif» (Laurin, p.15).

A cet égard la C.E.Q. fait remarquer, qu'il faudrait d'abord s'assurer que le groupe soit bien «représentatif». La Centrale fait également remarquer que ce groupe devrait être plus décisionnel que consultatif, sinon on ne voit pas en quoi la situation actuelle pourrait être modifiée (Centrale de l'enseignement du Québec, 1984, p. 75).

### 6.3.3 Université

Les considérations qui suivent sont surtout applicables au niveau primaire ou secondaire; cependant ils servent souvent de référence pour le réseau collégial.

Dans son document sur les "Premiers éléments d'une politique de la formation et du perfectionnement des maîtres", le ministre de l'Éducation faisait l'énumération suivante des rôles à confier à l'université:

- élaborer et dispenser les programmes de formation;
  - définir et administrer les régimes pédagogiques correspondants;
  - constituer des équipes qualifiées de formateurs de maîtres;
  - [...]
  - collaborer avec les milieux scolaires à l'élaboration et à la réalisation des programmes de perfectionnement;
  - contribuer au développement de la recherche en éducation...
- (Laurin, p. 15).

On peut retrouver des éléments semblables dans le Plan directeur de mai 1975, sur le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel:

Il est du devoir des universités:

- d'élaborer et de mettre en oeuvre des programmes de perfectionnement qui tiennent compte des besoins spécifiques des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel;
  - d'administrer les programmes de perfectionnement selon un régime pédagogique qui incite la clientèle visée à se prévaloir des avantages offerts par ce plan de perfectionnement;
  - de s'assurer que les divers milieux concernés participeront activement à l'élaboration des programmes;
  - de faire appel aux ressources humaines et matérielles, tant internes qu'externes, que nécessite la mise en application des programmes;
  - de mettre en place les mécanismes qui permettront une évaluation adéquate des activités de perfectionnement
- (Ministère de l'Éducation, p. 6).

La Commission d'étude sur les universités recommande, pour sa part, que «les universités maintiennent et développent des programmes et des services qui permettent de répondre à des besoins de perfectionnement des enseignants et notamment des besoins

- a) de rattrapage personnel et structural,
- b) de recyclage rendu nécessaire par la mobilité,
- c) d'adaptation à l'évolution des connaissances et à l'évolution des tâches dans l'enseignement» (Commission d'étude sur les universités, p. 30).

La Commission note également qu'au moment de la présentation de son rapport (en 1979), «aucune université ne dispose encore d'une instance unique, spécifique et officielle dotée de véritables pouvoirs de coordination pour toutes les activités de formation et de perfectionnement des enseignants, même si certaines universités ont commencé à faire des pas en ce sens» (Commission d'étude sur les universités, p. 40).

Le Conseil des universités a analysé le rôle des universités dans le perfectionnement des professeurs en le comparant à celui qu'elles jouent face aux corporations professionnelles. Le Conseil note que, dans la plupart des organismes professionnels, l'université détermine le contenu et les objectifs de la formation de base et les corporations ou associations, le contenu et les modalités de la formation continue. Ainsi, «en matière de formation continue, le rôle des universités s'accomplit donc en général en dehors de leurs programmes réguliers et consiste, sur demande, à mettre ses ressources à la disposition de groupes professionnels, pour atteindre des objectifs et combler des besoins déterminés par ces derniers» (Conseil des universités, 1984, p. 47).

D'ailleurs le Conseil fait également remarquer que le mandat reçu par les universités en 1970 touchait essentiellement la formation des enseignants et qu'il n'y a pas eu de «formulation d'une politique et d'objectifs de perfectionnement reliés aux tâches d'enseignement en milieu scolaire et aux besoins de la profession». Le Conseil conclut que le «mandat» des universités en regard du perfectionnement a été indirectement donné en raison de l'application du règlement no 4, définissant les critères de certification des professeurs et le règlement no 5, liant la scolarité à la classification (Conseil des universités, 1984, pp. 36-37).

C'est peut-être là que peuvent se fonder certains reproches ou certaines interrogations quant au rôle que joue l'université face au perfectionnement des enseignant(e)s. Par exemple, la Fédération des

cégeps faisait le reproche suivant aux universités: «Pour les universités, ce sont d'abord les diplômes ou certificats qui constituent le point de référence, ensuite vient la préoccupation de favoriser les programmes et formules administratives les plus payants, tout cela sans trop se préoccuper de modifier les programmes et sans chercher à modifier les règlements en fonction des conditions d'étude et de travail des professeurs en exercice (Fédération des cégeps, 1979a, p. 8).

Dans leur consultation des institutions du réseau universitaire québécois en 1976, Cloutier et coll. ont noté, d'ailleurs, que «sur le plan des ressources, les universités affirment qu'elles sont équipées pour assurer la formation des maîtres mais pas nécessairement leur perfectionnement» (Cloutier et coll., p. 37). A peu près à la même époque, la C.E.Q. en arrivait à la même conclusion: «La C.E.Q. s'interroge sur la volonté et la capacité des universités de s'occuper du perfectionnement du personnel scolaire» (Centrale de l'enseignement du Québec, 1977, p. 4). C'est aussi sans doute ce qui explique les résultats obtenus par Cormier sur le peu d'importance que joue l'université dans le monde scolaire. Ainsi «il n'y a que 9% des sujets qui adhèrent tout à fait ou passablement à l'idée que l'université peut, seule, entreprendre la tâche de préparer des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres et seulement 4%, à l'idée qu'un enseignant qui ne possède pas une formation universitaire peut difficilement faire un bon travail auprès des élèves» (Cormier, 1980, p.48). Pour sa part le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs note que seulement la moitié des enseignants sont d'accord pour que «la responsabilité du perfectionnement appartienne à l'université» (cité dans Cormier, 1980, p. 48).

On suggère aussi que l'Université imite des expériences européennes. A ce propos, on cite l'expérience de l'Ecole royale d'études pédagogiques du Danemark, dont nous avons parlé plus haut. Cette école, consacrée exclusivement au perfectionnement des enseignants, consulte le milieu scolaire (enseignants, administrateurs scolaires, professionnels non-enseignants, parents) à tous les 18 mois. La consultation permet aux intervenant(e)s de faire leurs remarques sur une liste de cours, de projets d'intervention ou de recherche, et même d'exiger la présentation de cours susceptibles de répondre à des besoins précis (Commission d'étude sur les universités, p. 72). On suggère également que les universités fassent partie d'un comité de liaison «industrie-école-université», afin de coordonner les efforts de formation ou de perfectionnement (Mulherin, p.115-6).

#### 6.3.4 Le rôle du collège et du département

Nous avons déjà traité, au point 5.2, (pages 39 à 41), de l'importance d'un plan institutionnel dans les orientations à donner aux politiques de perfectionnement. Nous rapportons ici quelques informations supplémentaires.

Dans son document sur les "Premiers éléments d'une politique de la formation et du perfectionnement des maîtres", le ministre de l'Education définit le rôle des autorités scolaires, en regard du perfectionnement, de la façon suivante:

- organisation des stages de formation pratique;
- organisation des activités de perfectionnement en collaboration avec les comités de perfectionnement et même les comités régionaux;
- analyse des besoins de formation et définition des orientations (Laurin, p. 15).

Le Ministre insiste en plus sur le fait que le milieu scolaire doit être «la source d'inspiration et le lieu naturel d'intégration des activités de perfectionnement [...] les enseignants et les milieux scolaires doivent jouer un rôle déterminant dans l'analyse des besoins de perfectionnement, aussi bien que dans l'organisation et l'évaluation des activités de perfectionnement [...] Il est souhaitable que le personnel des écoles soit vraiment le premier promoteur des activités de perfectionnement» (Laurin, p. 11).

C'est dans cet esprit que la Fédération des cégeps revendique pour sa part que «le milieu collégial soit le maître d'oeuvre du perfectionnement de ses enseignants» (Fédération des cégeps, pp. 7-8). Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités recommande que «le milieu scolaire développe les activités de mise à jour des enseignants et, à cette fin, assure une meilleure évaluation de ses services» (Commission d'étude sur les universités, p. 30). Le Comité insiste d'ailleurs sur le fait que ces activités «constituent un secteur extrêmement important du perfectionnement des enseignants, un secteur qui mérite d'être mieux connu, plus valorisé, évalué plus soigneusement et mieux organisé» (Commission d'étude sur les universités, p. 30). Le Comité invite d'ailleurs le ministère de l'Education et les universités à en tenir davantage compte, soit en les reconnaissant officiellement, soit en ajustant le contenu des activités "formelles" de perfectionnement à la réalité qui se vit quotidiennement.

Peu d'auteurs ont spécifié le rôle que doit jouer le département dans la structure du collège en regard du perfectionnement de ses membres. Il faut cependant noter qu'en raison même du fait que le département constitue l'«unité fonctionnelle privilégiée de l'enseignement», il faudrait s'y référer plus souvent pour assurer «une réflexion et une action concertées» (Rhéaume, pp. 72-73) et à ce titre le département devrait accorder au perfectionnement une priorité de son développement» (idem, p. 70).

Pour sa part, la Commission de l'enseignement professionnel insiste pour qu'on se préoccupe des «besoins locaux, exprimés dans chaque département et dans chaque cégep», et qu'à cet égard on organise des activités collectives à l'intérieur de chaque département (collectif intradépartemental), entre les départements de chaque collège (collectif interdépartemental), entre les collèges (collectif intercollégial) (1984b, pp. 52-53).

### **6.3.5 Associations professionnelles**

Dans un document que nous avons cité précédemment, le ministre de l'Education fait appel aux associations professionnelles et syndicales d'enseignants pour «participer, par leurs avis et leurs recommandations, à l'analyse des besoins de formation et à la définition des orientations. Leur rôle est particulièrement déterminant en tout ce qui concerne l'élaboration, l'organisation et l'évaluation des activités de perfectionnement.» Les lieux d'exercice de cette consultation peuvent être les comités de perfectionnement, et d'éventuels comités régionaux ou nationaux de concertation (Laurin p. 15).

Nous avons déjà vu plus haut les comparaisons faites par le Conseil des universités avec les conditions de perfectionnement exigées des autres corps ou organismes professionnels. Ainsi retrouve-t-on dans "Le code des professions" la responsabilité confiée aux corporations «d'organiser des cours ou des stages de formation continue pour ses membres»(article 86), et ceux-ci, selon leur code de déontologie, ont la responsabilité personnelle de participer au perfectionnement(article 87). Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités fait d'ailleurs remarquer que ce rôle de corporation est jouée, dans un certain sens, par le ministère de l'Education. Le Comité note ainsi que «l'enseignement est la seule profession dont la corporation est en même temps l'employeur de ses membres» (Commission d'étude sur les universités, p. 37). Il s'ensuit que l'on désire confier plus d'importance aux syndicats ou associations

professionnelles (regroupant des professeurs de la même discipline) dans les décisions touchant les activités et programmes de perfectionnement. Et le Comité est très catégorique sur la question: «Il nous paraît impossible d'organiser un perfectionnement de qualité dans un cadre de justice et d'humanité sans passer, au plan local et au plan régional, par les syndicats d'enseignants et, au plan national, par leur centrale ou leur association provinciale» (Commission d'étude sur les universités, p. 71). De son côté, la C.E.Q., à la suite de ce rapport sur lequel elle était très en accord avec l'énoncé que nous venons de citer fait remarquer: «Le perfectionnement a des implications directes sur la tâche, la rémunération et la sécurité d'emploi. Ce sont là des questions qui relèvent directement des organismes syndicaux. C'est pourquoi les syndicats de l'enseignement entendent y jouer un rôle décisif par une présence permanente et officielle. A cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation recommande «que l'on encourage les formes de perfectionnement issues des organismes eux-mêmes (syndicats, organisations professionnelles d'enseignants, associations d'écoles privées, etc.)» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 255).

### **6.3.6 Le rôle des professeurs**

Dans ses postulats sur lesquels elle fonde les chances de réussite du perfectionnement, Zigarmi indique que les professeurs, au delà des programmes ou des «packages» constituent l'élément le plus important (p.180). Dans le même sens, Paré considère que les enseignant(e)s doivent se «réapproprier ou se désaliéner» de certains programmes ou structures et que dans ce but, ils devraient se regrouper entre eux, afin de choisir les orientations et les directions désirées (Paré, 1983, pp. 184 et 187). D'ailleurs le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités estime que «l'éducation permanente appelle une démocratisation qualitative de l'éducation, c'est-à-dire la prise en charge par les apprenants eux-mêmes de leurs projets éducatifs» (Commission d'étude sur les universités, p.75).

On s'entend pour dire que les activités de perfectionnement doivent respecter les intérêts, mais surtout les besoins et les responsabilités des professeurs. Ainsi le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur «l'importance que les enseignants, premiers concernés et premiers usagers des mesures de perfectionnement, aient une place et une écoute de premier ordre dans tous ces lieux où s'élaborent, se planifient et se coordonnent les activités de perfectionnement, de recyclage et de mise à jour» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p.251).

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants recommande également «que chaque université personnalise le plus possible son régime pédagogique et prenne les mesures favorisant la participation individuelle des apprenants à l'explicitation des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de formation et surtout de perfectionnement des enseignants» (Ministère de l'Éducation, 1983, p.V-47). Le comité recommande aussi que l'on favorise la mise au point et la disponibilité d'outils permettant l'identification des besoins personnels et professionnels de perfectionnement (idem). Pour la Fédération des cégeps, «l'intérêt principal des professeurs consiste à obtenir des programmes et des professeurs adaptés et compétents, ensuite des conditions d'étude adéquates à leur situation...» (Fédération des cégeps, 1979a, p. 9).

Notons également un autre postulat énoncé par Zigarmi, à savoir que les professeurs ont des besoins différents, à des moments différents, et qu'ils sont les mieux placés pour les connaître et les identifier (p. 180). Cela coïncide bien avec les résultats de l'enquête de la Fédération des cégeps qui indique qu'environ la moitié des professeurs considère que le perfectionnement est un amalgame de perfectionnement collectif et individuel; pour l'autre moitié des répondants, le perfectionnement est une affaire individuelle plutôt que collective (Fédération des cégeps, 1980, p. 448).

Paré considère que si l'on veut que le perfectionnement ait les résultats escomptés, il faut «l'individualiser, c'est-à-dire faire en sorte qu'il rejoigne différemment les personnes concernées. Il faudra accepter des formes différentes de perfectionnement, des progressions différentes, des contenus différents. L'uniformité ne garantit rien» (Paré, 1983, p.187).

De ce qui précède, on arrive à la conclusion qu'il faut insister sur la nécessité d'un «plan individuel de perfectionnement». Cette suggestion du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec doit se faire selon les étapes suivantes:

- 1-identification par l'enseignant de ce qu'il a acquis par ses études et son perfectionnement;
- 2-identification de ses besoins actuels en perfectionnement;
- 3-recherche de solutions pour répondre à ses besoins. Le projet est planifié pour un temps déterminé (ex.:10 mois, 3 ans...). Les activités peuvent être: participation à une recherche; groupe de discussion ou d'échanges pédagogiques; projet individuel d'intervention (école, milieu de travail...), cours crédités ou non, création de matériel didactique;

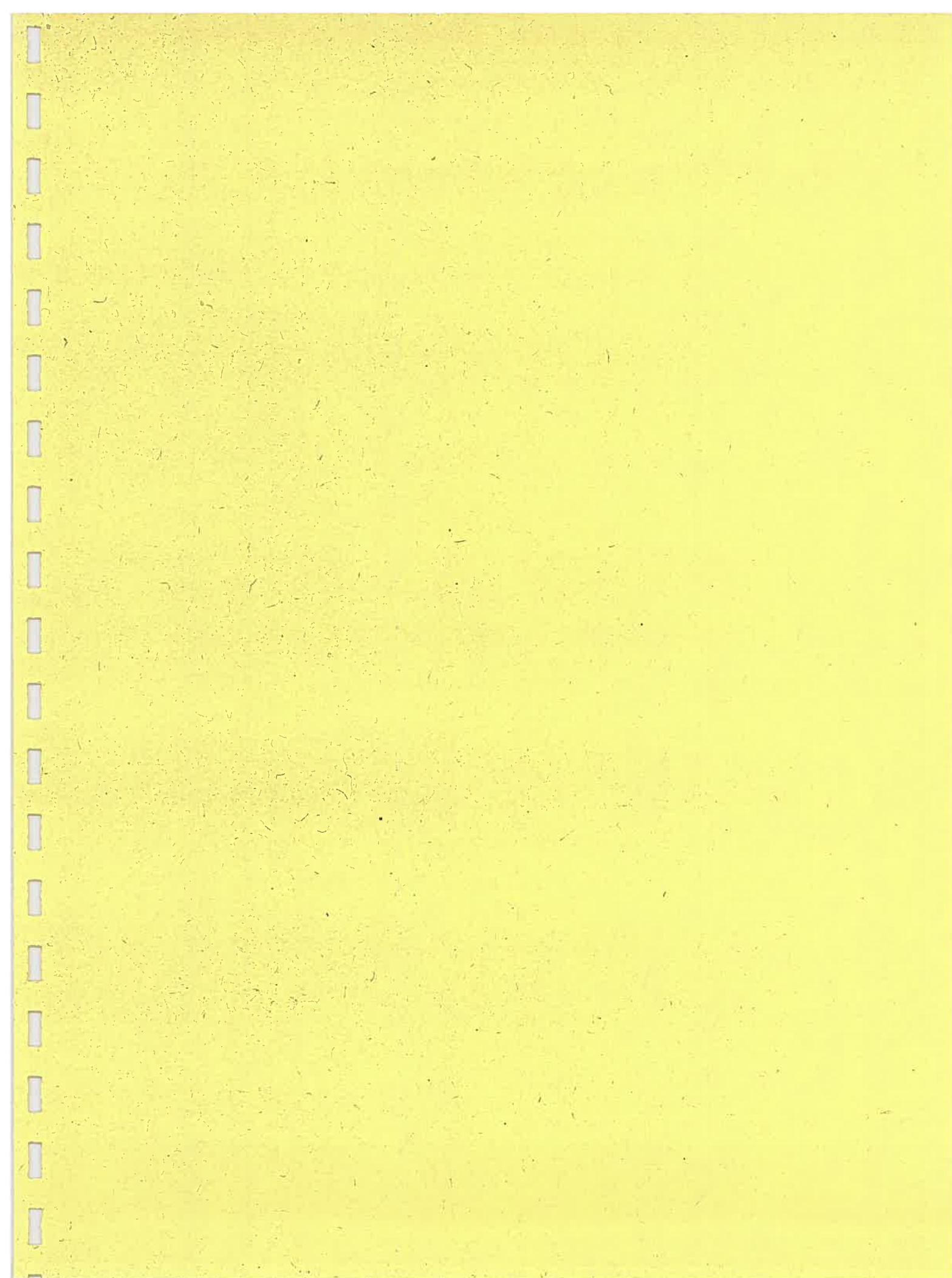
4-prévision de la façon dont les résultats du perfectionnement seront partagés: articles, journée pédagogique...(Ministère de l'Éducation, 1983, pp. V-46 et V-47).

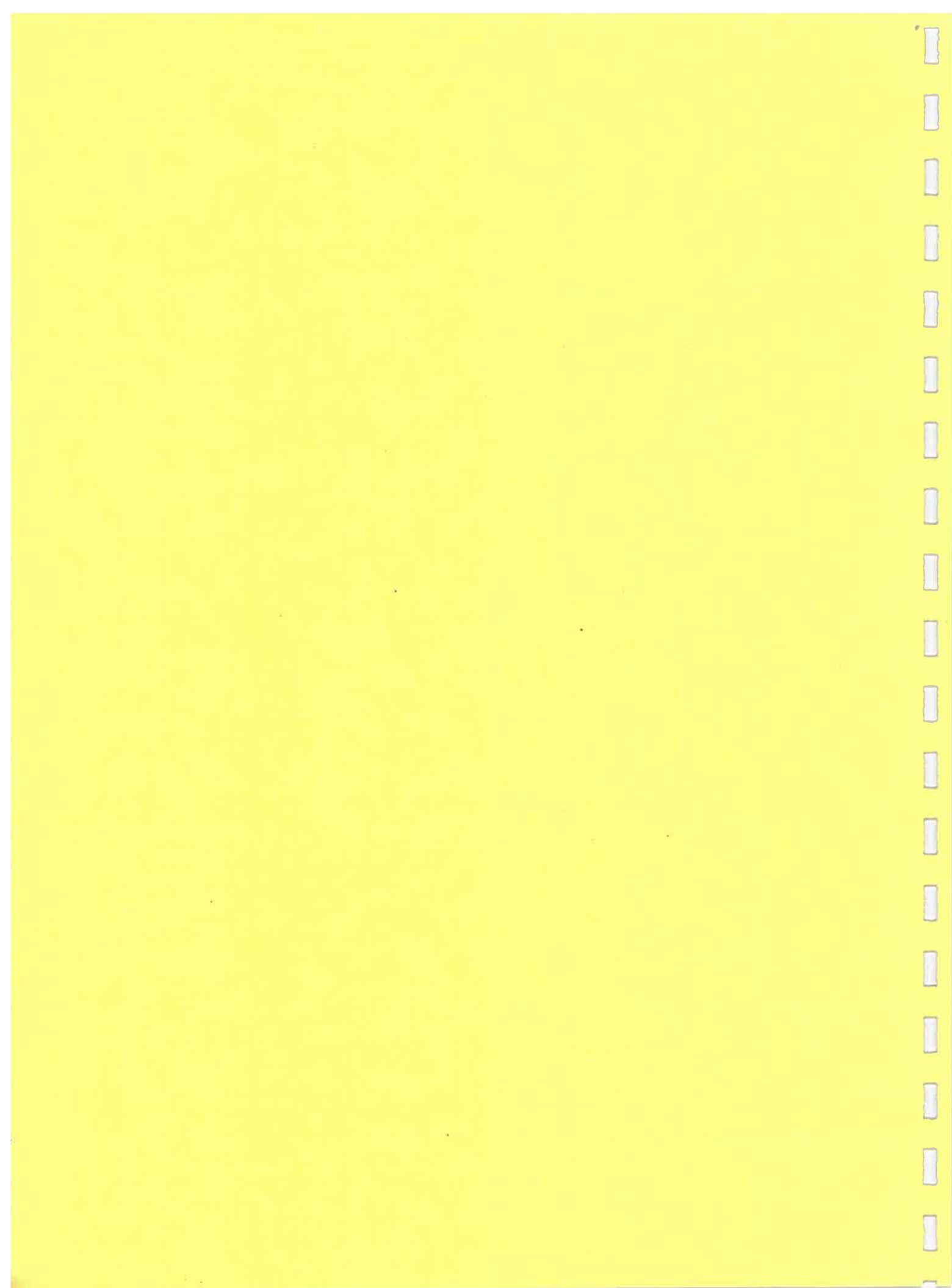
Pour le Conseil supérieur de l'éducation, cette «idée heureuse est la plus susceptible d'amener une réponse adéquate à la définition des besoins individuels par rapport aux besoins communs, les deux ne s'excluant toutefois pas» (1984a, p. 251), aussi recommande-t-il que «l'on incite chaque enseignant à se donner un plan individuel de perfectionnement» (1984a, p. 255).

## **7.0 En guise de conclusion**

Ce relevé bibliographique nous a fait percevoir la situation du perfectionnement des professeurs du réseau collégial comme une problématique comportant différentes options théoriques mais aussi pratiques. Les choix qui devront être faits auront certes des répercussions sur l'enveloppe budgétaire, mais davantage sur la qualité de l'enseignement.

A partir de ce relevé et des éléments figurant dans les différentes parties de cette recherche, nous avons procédé aux recommandations apparaissant au dernier chapitre de notre rapport.





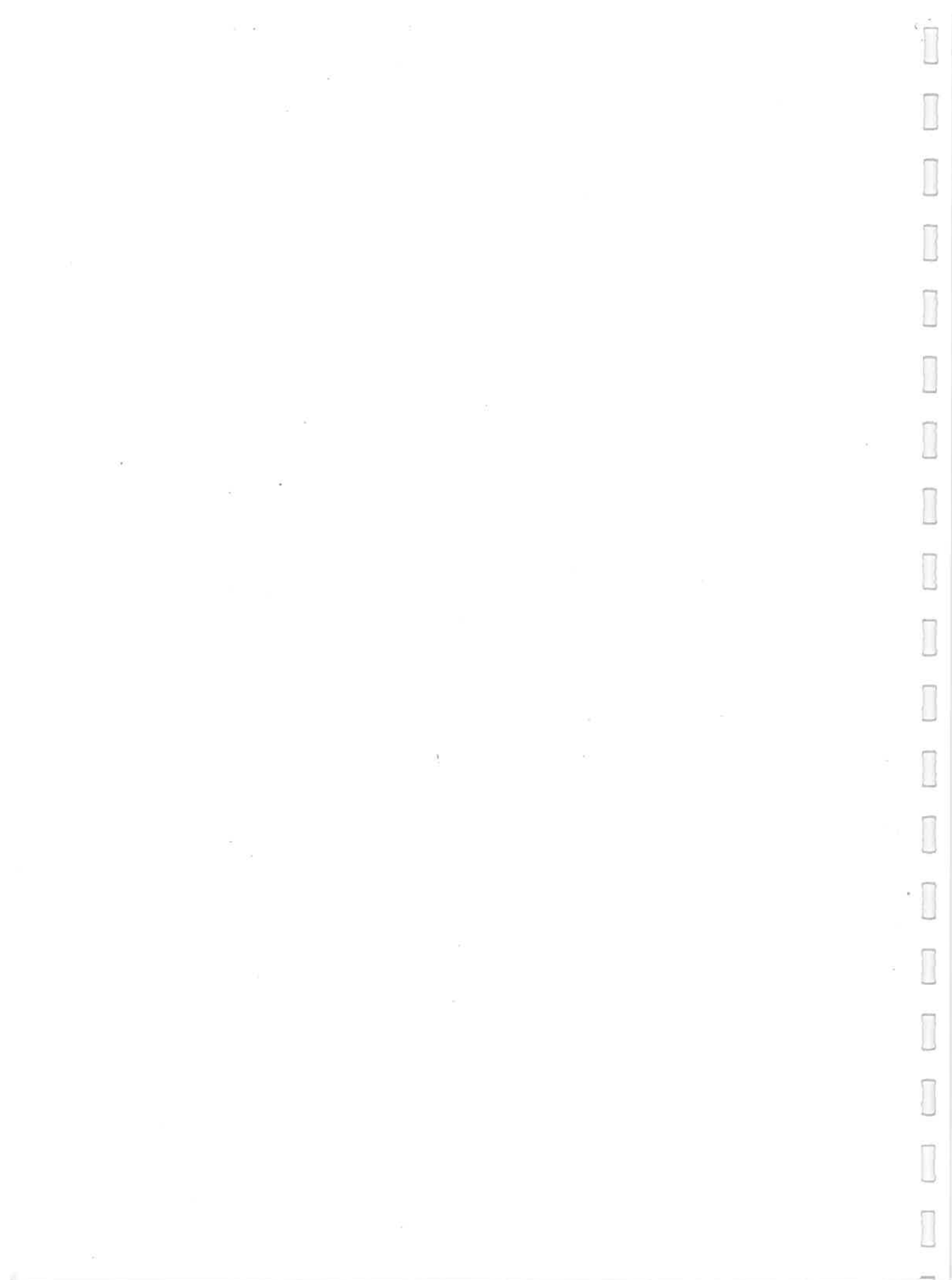
EXPLICATIONS QUANT AU STATUT  
DES RECOMMANDATIONS

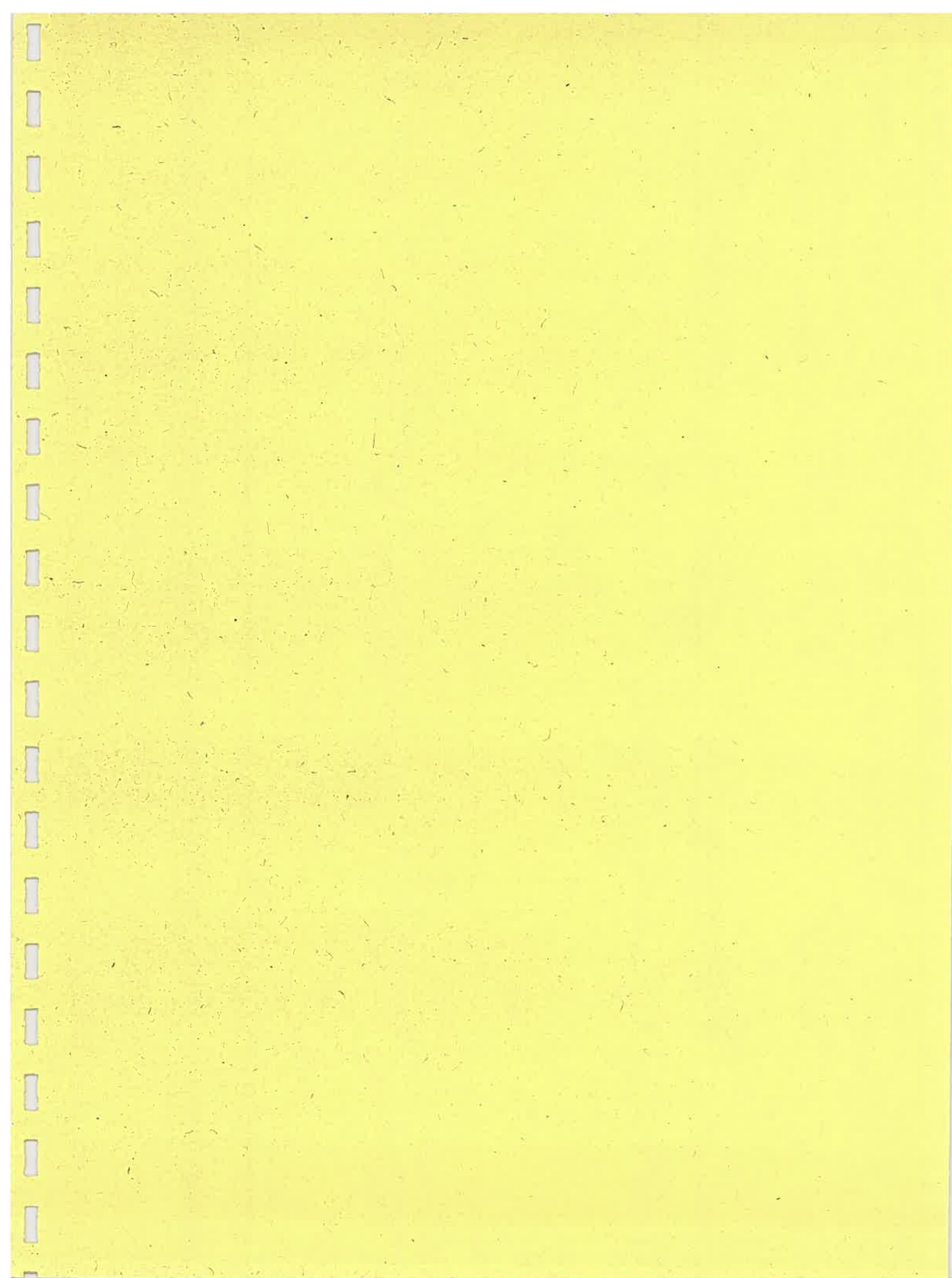
Les recommandations contenues dans cette dernière partie de l'étude sont propres au chercheur et ne constituent pas une prise de position de la Commission de l'enseignement professionnel.

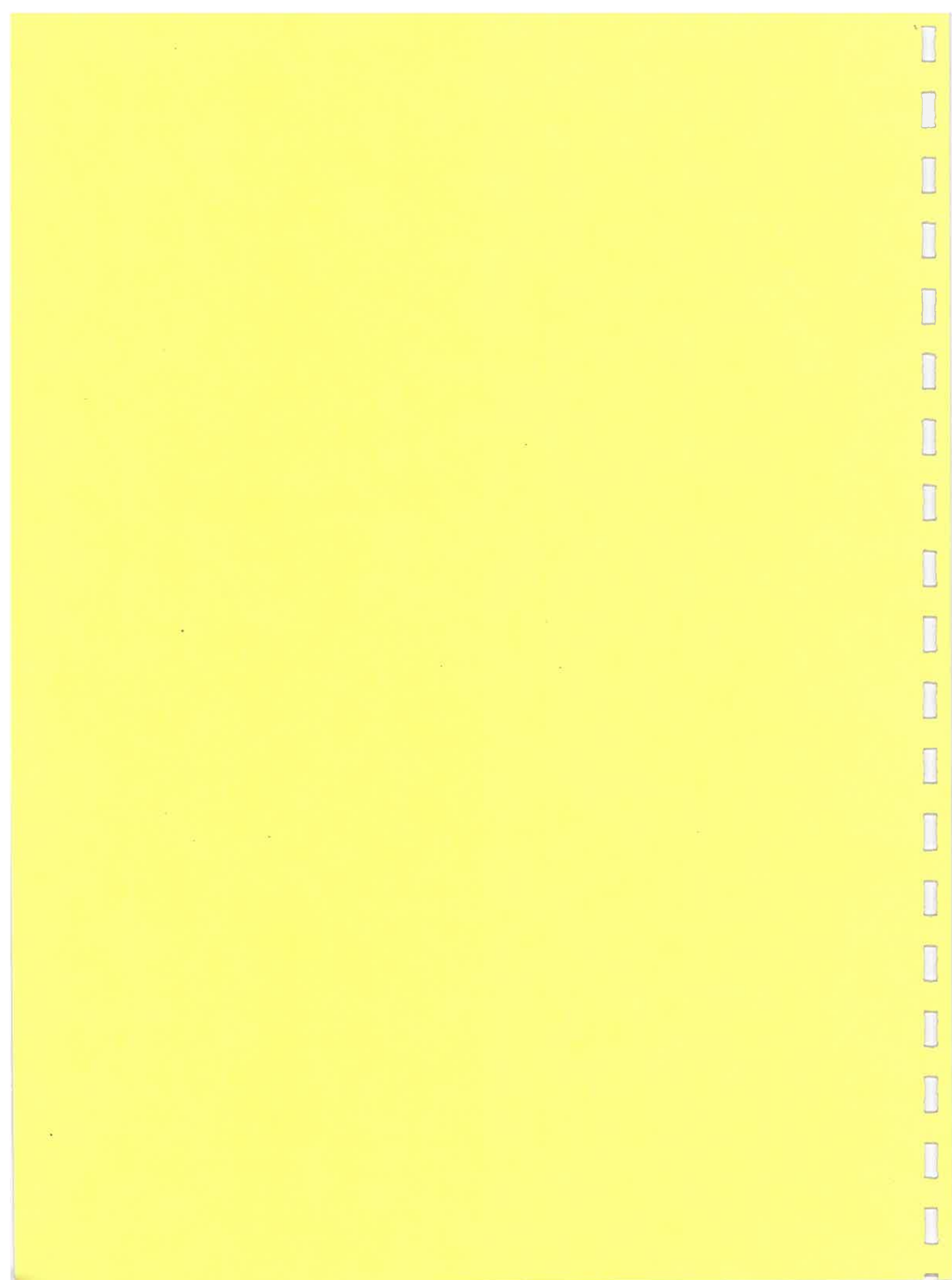
Le mandat défini en août 1984 exigeait en effet que la recherche propose "des solutions applicables à court et à moyen termes" aux problèmes rencontrés dans le domaine du perfectionnement.

Les recommandations appartiennent donc au chercheur. Elles s'inspirent de l'ensemble des quatre parties de l'étude et, comme celles-ci, elles serviront à alimenter l'analyse par la Commission du dossier du perfectionnement des enseignants du secteur professionnel collégial ainsi que l'éventuel avis sur cette question qu'elle compte élaborer à l'intention du Conseil des collèges.

Margaret Whyte  
Coordonnatrice  
Commission de l'enseignement  
professionnel



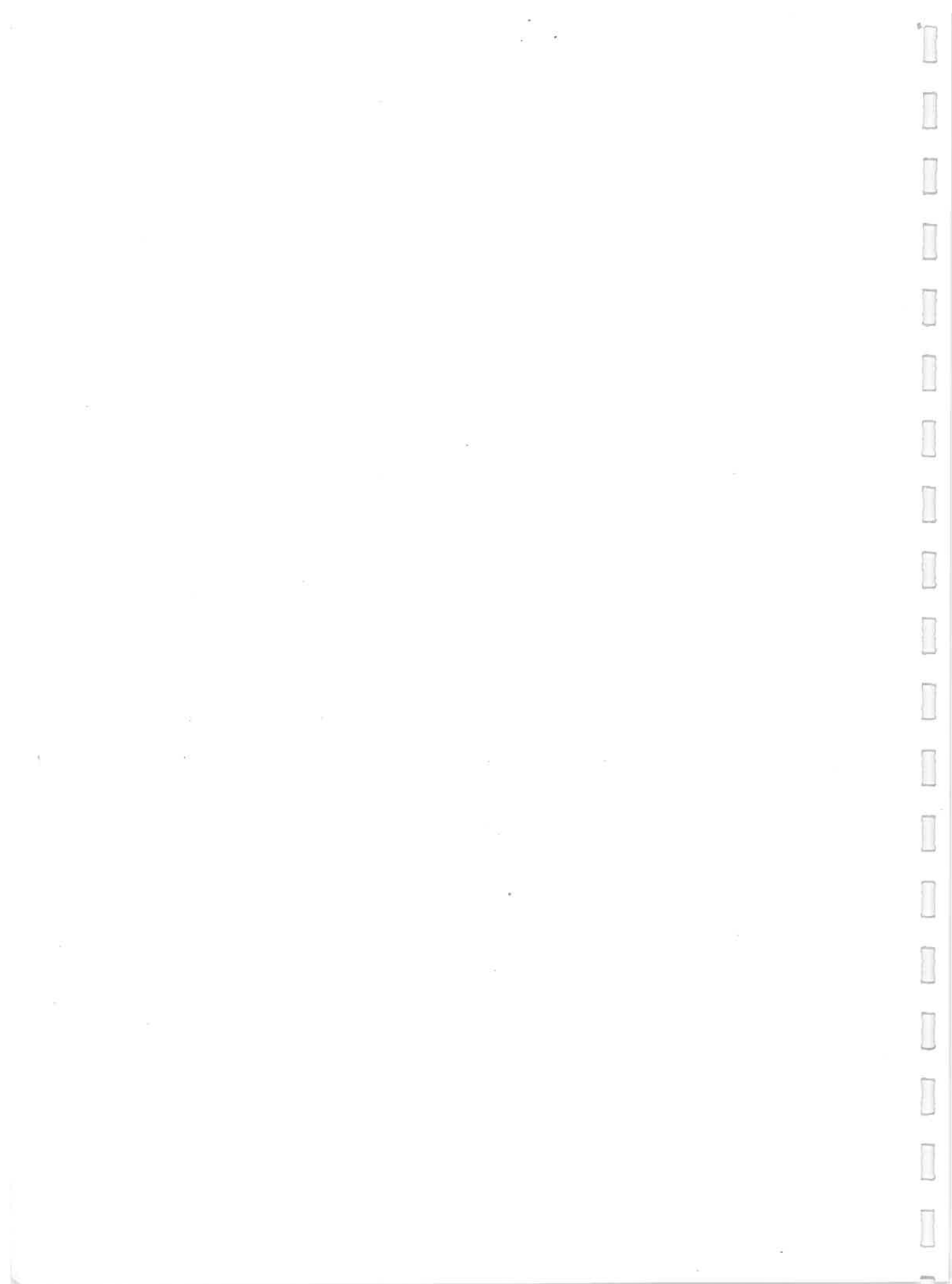




**Le perfectionnement des professeurs  
de l'enseignement professionnel  
des cégeps**

**Etude réalisée pour le compte de la Commission  
de l'enseignement professionnel du  
Conseil des collèges**

- ☐ Enquête
- ☐ Réponses des responsables des comités pédagogiques
- ☐ Bilan des politiques des autres provinces
- ☐ Synthèse de la littérature
- ☒ Recommandations



## **Présentation**

Les recommandations qui suivent proviennent des éléments qui nous semblent les plus importants, soit de l'ensemble des différentes parties de notre étude, soit d'une partie en particulier. Certaines recommandations sont issues d'un certain consensus, d'autres sont plutôt privilégiées par une facette de notre étude.

### **1.0 Importance du perfectionnement**

Dans notre analyse de la littérature, plusieurs intervenants ont insisté sur l'importance du perfectionnement en regard du rôle que doivent jouer les professeurs dans la mission éducative du collège. Egalement, dans notre enquête, quatre professeurs sur cinq ont identifié le perfectionnement comme l'élément fondamental assurant la qualité éducative du collège. Les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux insistent sur la nécessité d'une reconnaissance gouvernementale et ministérielle des impacts socio-politiques des virages technologiques et des exigences qu'elles comportent sur le perfectionnement des enseignants.

Les expériences vécues dans certains collèges de l'Ouest, en Ontario, à Terre-Neuve et à l'Île-du-Prince-Édouard, les politiques touchant le perfectionnement des professeurs, les sommes qui y sont consacrées, nous font percevoir la situation régnant dans les collèges québécois comme n'étant pas d'avant-garde.

Il ne nous semble pas que dans les faits le support apporté au perfectionnement soit en relation avec les exigences des tâches d'enseignement.

***Que l'importance du perfectionnement des professeurs soit mieux reconnue et surtout mieux supportée par les ressources gouvernementales et l'administration des collèges.***

Notre enquête a démontré que les professeurs considèrent leur situation comme plus exigeante que celle de leurs collègues travaillant hors de l'enseignement, en ce qui a trait à la mise à jour au travail, les conditions et les contraintes reliées au perfectionnement.

Il nous semble qu'il faudrait vérifier les assertions des professeurs, mais surtout identifier certaines façons de faire du monde du travail en ce qui a trait au perfectionnement afin d'identifier celles qui pourraient être appliquées au réseau collégial.

***Qu'une étude permette de comparer la situation actuelle des professeurs de l'enseignement professionnel, en ce qui a trait au perfectionnement, à leurs collègues de même discipline, oeuvrant hors de l'enseignement.***

Un grand nombre de coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux reconnaissent qu'il faut que le Ministère, par sa Direction générale de l'enseignement collégial, définisse une politique de perfectionnement intégrée et cohérente pour les professeurs du réseau collégial.

***Que le Ministère de l'enseignement supérieur, science et technologie établisse une politique claire et précise touchant les différentes facettes du perfectionnement des professeurs du collégial, tant du secteur général que du secteur professionnel;***

***Que les ressources offertes soient en relation avec les ajustements rapides que doivent faire actuellement les professeurs;***

***Que la spécificité des besoins des diverses disciplines soient reconnues.***

## **2.0 Modifications touchant la tâche d'enseignement**

Dans notre enquête, neuf professeurs sur dix considèrent que les conditions de réalisation de leur tâche se sont alourdies depuis 1980; de même, quatre professeurs sur cinq considèrent que les modifications récentes touchant leur discipline rendent le perfectionnement plus exigeant et plus difficile. Ces modifications vont même jusqu'à amener un professeur sur trois à vouloir se réorienter ou changer d'emploi. Les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux sont également presque unanimes à souligner les répercussions de l'augmentation de la charge de travail sur les disponibilités et les capacités de perfectionnement.

Dans le même ordre d'idées, les professeurs semblent quand même réussir à vivre des activités importantes de perfectionnement. Ainsi dans notre enquête, les professeurs indiquaient que parmi les trois dernières activités de perfectionnement, deux s'étaient déroulées au cours de l'année 1984-1985, chacune de ces activités occupant en moyenne un temps de plus de 82 heures.

***Que l'on reconnaisse que les activités de perfectionnement exigent beaucoup de temps et que les professeurs fournissent un effort réel dans ce domaine, malgré leur charge de travail.***

Dans un tel contexte, les professeurs en plus de souligner les difficultés liées aux exigences de leur tâche, identifient leur manque de temps pour se perfectionner comme la difficulté majeure.

***Que soit mieux perçues et mieux acceptées les difficultés éprouvées par les professeurs de l'enseignement professionnel dans leurs activités de perfectionnement.***

#### Solutions en regard de la charge d'enseignement

Différentes suggestions sont apportées pour faciliter le perfectionnement des professeurs.

##### 1-L'intégration du perfectionnement à la tâche

C'est la solution privilégiée par les professeurs lors de notre enquête. D'ailleurs dans notre analyse de la littérature, plusieurs auteurs ont reconnu la plus-value rattachée au perfectionnement des personnels. Ainsi on note que si l'industrie et même la fonction publique tend à intégrer le perfectionnement à la tâche professionnelle sans perte de salaire, on peut aussi la préconiser pour les enseignants. On considère également que le perfectionnement des enseignants ne peut qu'être «payant» pour la qualité de l'école et donc pour les élèves.

Pour le Conseil supérieur de l'éducation et pour le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, tout perfectionnement commandé par le système scolaire lui-même (changement de programme ou d'orientation...) devrait être à la charge de l'Etat et donc faire partie de la tâche.

Les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux estiment également que le perfectionnement devrait se dérouler sur le temps d'emploi, soit en diminuant la tâche, soit en tenant compte du perfectionnement comme élément du calcul de la tâche. Les coordonnateurs recommandent l'allocation supplémentaire de budgets ou de professeurs dans certains cas précis: implantation d'un nouveau programme, nouvelle voie de sortie, nouveaux cours spécialisés; implantation de nouveaux équipements; révision de programmes.

***Que les difficultés inhérentes aux modifications touchant la discipline ou le programme constituent une justification suffisante pour permettre un dégagement ou un perfectionnement en cours de travail.***

***Que les ajustements professionnels reliés directement à la charge d'enseignement, constituent un élément de cette tâche.***

***Que l'allocation des professeurs aux collèges et aux départements se fassent en tenant compte de cette variable.***

## 2-Le congé d'études

C'est la seconde solution choisie par les professeurs dans notre enquête.

Les politiques utilisées dans les autres provinces en regard du congé d'études nous amènent à croire qu'une politique semblable pourrait être utilisée ou appliquée au Québec. Si l'Ontario, le Manitoba, Terre-Neuve, l'Île-du-Prince-Édouard, et certains collèges albertains peuvent défrayer jusqu'à 85% d'un salaire annuel pour un congé d'études, il faudrait que de nouveaux moyens administratifs et financiers rendent possible, et surtout réalisable, une telle façon de faire au Québec.

***Que l'on mette en place un congé d'études, avec rémunération, pouvant atteindre jusqu'à un an, selon des conditions précises de réalisation.***

Un tel congé d'études suppose le remplacement du professeur. Différentes possibilités s'offrent au réseau:

- les professeurs mis en disponibilité: il nous semble que ceux-ci peuvent être utilisés à bon escient, comme suppléants pour les professeurs en congé d'études. En plus d'être payés à 100% de leur salaire, ces professeurs auraient ainsi l'occasion de prendre davantage d'expérience et d'apporter leur contribution à leur maison d'enseignement. Les coûts réels pour un congé d'études ne s'élèveraient ainsi qu'à 20% du salaire du professeur mis en disponibilité;
- les échanges de personnels entre le collège et le milieu du travail. Si cette solution pose des problèmes sur les pré-requis pédagogiques du personnel venant du milieu de travail, nous trouvons quand même qu'il ne faut pas écarter cette possibilité trop rapidement;
- la possibilité de faire profiter tous les membres d'un département d'un congé de perfectionnement de plus ou moins longue durée. Cette rotation de personnel pourrait se faire, soit en utilisant les mis en disponibilité, soit en utilisant une politique d'étalement du salaire, ou soit à partir de subventions accordées à certaines disciplines jugées prioritaires.

***Que les professeurs mis en disponibilité puissent être assignés, avec compensation salariale à 100%, pour permettre le perfectionnement de professeurs permanents.***

***Que l'on envisage la «faisabilité» d'un échange périodique de personnel entre le collège et le milieu de travail.***

### **3.0 Frais**

Notre enquête a identifié que les professeurs avaient défrayé en moyenne 405\$, au cours de la dernière année, pour leur perfectionnement. Ces frais sont en surplus des subventions reçues. Nous trouvons très élevés ces frais personnels, surtout que les activités de perfectionnement suivies peuvent être, à toutes fins pratiques, imposées au professeur.

***Que les professeurs soient mieux appuyés et soutenus dans leur recherche de perfectionnement.***

Selon les professeurs, le Ministère ou le collège devrait défrayer au moins 90% des coûts reliés aux activités de perfectionnement.

***Que les coûts reliés au perfectionnement professionnel soit entièrement à la charge du collège.***

Nous croyons également que l'on devrait modifier les règles actuelles définissant comme imposable toute subvention reçue de l'employeur et servant à défrayer des frais de scolarité. Dans les conditions actuelles, seul l'étudiant à temps plein (ce qui n'est que très rarement le cas des professeurs du collégial), peut déduire ces frais.

***Que l'on supprime l'imposition des montants reçus comme subvention au perfectionnement.***

La convention collective actuelle prévoit un montant de base consacré au perfectionnement pour chaque professeur à temps complet ou l'équivalent. Ce montant est rehaussé pour les collèges éloignés des centres de Sherbrooke, Québec et Montréal. Nous croyons que cette politique date! En effet si historiquement, cette politique a pu être en concordance avec la structure du réseau universitaire québécois, nous trouvons que l'arrivée de l'Université du Québec et de ses différentes filiales, devrait modifier les règles du jeu. En rapport de certains stages ou certaines activités de perfectionnement, les collèges de Québec ou Montréal peuvent aussi être considérés comme éloignés (un professeur de Québec qui doit se rendre à Montréal ou à Gaspé est dans une situation semblable à celle d'un professeur de Haute-riive qui doit se déplacer à Québec ou Montréal pour un stage). Ce qui ne signifie pas que certains collèges ne pourraient pas continuer à être considérés comme «éloignés» pour fins de subvention.

***Que l'on modifie la règle actuelle d'attribution de montant forfaitaire accordé aux collèges dits "éloignés" pour la remplacer par une politique plus circonstancielle.***

Les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux notent que les modifications actuelles de l'enseignement professionnel dépassent tout ce qui a été fait depuis le début du réseau collégial, mais que les politiques de support financier sont loin d'avoir suivi cette évolution ou de s'y être ajustées. Certains groupes d'enseignants considèrent que les modifications touchant leur discipline leur permettent d'exiger plus de soutien financier, alors que d'autres programmes se sentent mis de côté au détriment de d'autres concentrations plus facilement associées au "virage technologique".

Lorsque nous comparons les budgets accordés au perfectionnement dans certains collèges albertains, nous considérons la majorité des collèges québécois, dans une situation de sous-alimentation. Par exemple quelques collèges albertains consacrent jusqu'à 5% de la masse salariale au perfectionnement des enseignants. Il est frappant de constater qu'un collège comme Lethbridge puisse investir 150,000\$ au perfectionnement de ses 140 professeurs. C'est loin du 137\$ par professeur de la convention collective actuelle.

***Que le montant accordé pour le perfectionnement des professeurs soit augmenté pour répondre davantage aux exigences des changements actuels et que l'attribution des montants alloués soit davantage spécifique aux besoins de chaque discipline.***

#### **4.0 Satisfaction**

En regard de la satisfaction manifestée par les professeurs à l'endroit des activités de perfectionnement suivies, on constate que le niveau de satisfaction est le plus élevé en ce qui a trait aux activités réalisées dans le domaine de la discipline sous la responsabilité d'organismes ou d'associations professionnelles; dans les activités pédagogiques, c'est le programme Performa qui recueille le plus de satisfaction. Le niveau d'insatisfaction est le plus élevé en ce qui a trait au support des programmes gouvernementaux. Cette position est confirmée par les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux. Ceux-ci réclament des mécanismes plus flexibles et des règles de fonctionnement plus souples.

***Que les moyens soient mis en place afin de mieux adapter les programmes gouvernementaux aux besoins des professeurs dans leur discipline et, à un degré moindre, en pédagogie.***

Dans notre analyse de la littérature sur le sujet, on peut retrouver différentes conditions d'efficacité et de satisfaction des activités de perfectionnement. Les auteurs affirment que les activités de perfectionnement sont plus satisfaisantes lorsqu'elles sont centrées sur les besoins spécifiques et les intérêts des enseignants. C'est également là, selon nous, ce qui explique le succès du programme Performa. Les coordonnateurs font remarquer que les besoins de l'enseignement professionnel ont bien changé depuis le début du réseau collégial, et que les modifications technologiques récentes ont encore accéléré les attentes. Les coordonnateurs ne voient pas l'université comme apte à répondre à leurs attentes et leurs besoins de façon efficace au niveau de la discipline; certains affirmant même qu'au niveau pédagogique les cours universitaires sont loin d'être la solution idéale.

***Que les programmes universitaires, et l'organisation des activités de perfectionnement s'adaptent davantage aux besoins des professeurs de l'enseignement professionnel.***

***Que l'on fournisse aux collèges du Québec le support nécessaire leur permettant d'assurer le perfectionnement des professeurs du réseau.***

#### Connaissance des ressources

Dans notre questionnaire, des neuf ressources disponibles pour faciliter le perfectionnement, une seule ressource (le programme Performa) obtient plus de professeurs qui le connaissent ("beaucoup" ou "assez") que de professeurs qui ne le connaissent pas ("peu"-"pas du tout"). Il s'avère ainsi, selon nous, que les professeurs sont insuffisamment informés des ressources (stages, cours, bourses, programmes de support financier....) disponibles pouvant assurer ou faciliter leur perfectionnement.

Mis à part le "programme de stages en entreprise" de la DGEC, qui obtient une proportion de 50%-50%, les programmes gouvernementaux s'avèrent insuffisamment connus, particulièrement le "programme de perfectionnement collectif" et le "programme de recyclage des enseignantes et des enseignants mis en disponibilité dans les Cégeps" de la DGEC et le volet "Soutien au transfert de ressources scientifiques vers l'entreprise" du programme AGIR.

*Que l'on s'interroge sur les procédures actuelles utilisées pour publiciser les ressources susceptibles d'aider les professeurs dans leur quête de perfectionnement.*

*Que les professeurs soient mieux informés des ressources disponibles pouvant assurer leur perfectionnement.*

## **5.0 Reconnaissance du perfectionnement**

Notre analyse de littérature a souligné l'impact de la reconnaissance («reconnaissance» étant pris au sens de sanction officielle susceptible d'augmenter le niveau de scolarité du professeur) des activités de perfectionnement réalisées par les professeurs. Ainsi plusieurs d'entre eux s'objectent au fait que dans la situation actuelle, à peu près seules les activités suivies sous la tutelle de l'université (ou dans le cadre des cours formels du réseau collégial) peuvent être sanctionnées. Deux facettes du problème ont été abordées par l'ensemble de notre étude.

### **5.1 Politiques actuelles de reconnaissance des activités**

Notre enquête a montré que les professeurs désirent conserver les politiques actuelles liant le salaire à l'expérience et à la scolarité, mais qu'en même temps, ils considèrent que d'autres facteurs devraient aussi faire partie des critères susceptibles de modifier le niveau de classification du professeur. Nous croyons que les professeurs sont assez conservateurs sur le sujet, beaucoup plus par crainte de perdre certains privilèges que par manque d'innovation. Il est évident qu'après avoir investi du temps et de l'énergie pour améliorer son sort selon certaines règles du jeu, on n'est pas prêt à les modifier sans garantie.

Les coordonnateurs sont d'avis que les modalités de reconnaissance des activités de perfectionnement devraient être modifiées; on suggère la mise en place d'un organisme susceptible de sanctionner les activités suivies.

A ce sujet, l'expérience américaine nous incite à favoriser la mise en oeuvre d'une nouvelle approche de la "certification" des activités de perfectionnement. Il s'avère ainsi que l'on devrait favoriser la reconnaissance d'une filière multiple du perfectionnement: cours scolaires actuellement crédités et activités non-créditées (universitaires ou collégiaux), congé d'études, recherche, participation à des conférences, colloques, ateliers de travail, stages en entreprise. Nous trouvons intéressante l'approche du Northern Alberta Institute of Technology qui reconnaît cinq cent heures d'activités non créditées comme l'équivalent d'une année d'études formelles.

***Que l'on mette en place un nouveau mécanisme ayant le pouvoir de sanctionner officiellement les activités de perfectionnement suivies par le professeur tant dans le monde scolaire qu'en milieu de travail.***

***Que l'on puisse reconnaître comme «unités créditées» des stages en milieu de travail, un projet de recherche, des activités de perfectionnement réalisées au collège ou sous la responsabilité d'un organisme professionnel, ou toute activité répondant à des critères et des modalités déterminées.***

## 5.2 Stages en milieu de travail

Notre analyse de la littérature a souligné l'importance des stages en milieu de travail comme outil de perfectionnement. Les coordonnateurs ont souligné que pour l'enseignement professionnel, les activités de perfectionnement les plus pertinentes se déroulent en milieu de travail, mais notent cependant que ces activités sont rarement «créditées».

Dans notre enquête, les professeurs se plaignent parfois que les stages en milieu de travail sont trop courts ou se font au détriment des élèves (stages se déroulant sur 2 ou 3 semaines en plein milieu d'une session). Les coordonnateurs provinciaux pour qui les stages sont d'une importance incontestable (certains veulent même les rendre obligatoires) proposent que les stages soient organisés le plus possible sur toute une session normale.

***Que les stages en milieu de travail soient planifiés de façon à diminuer le plus possible l'impact négatif qu'ils pourraient avoir sur les élèves.***

Les professeurs et les coordonnateurs sont également d'accord pour souligner que ces stages ne sont cependant pas suffisamment reconnus («crédités») comme outils réels de perfectionnement. On réclame une meilleure collaboration avec les divers milieux professionnels. On demande donc que les modalités de certification des activités de perfectionnement soient modifiées de façon à reconnaître à sa juste valeur cet outil de perfectionnement.

***Que les stages en milieu de travail soient davantage facilités et reconnus comme toute autre activité de perfectionnement «créditée».***

### 5.3 Recherche

Plusieurs auteurs proposent que la recherche soit considérée comme une forme «créditable» de perfectionnement. Actuellement, lorsqu'on parle de perfectionnement crédité, on ne songe guère qu'à des cours. Les professeurs et les coordonnateurs pensent que la recherche, en plus de répondre à plusieurs besoins du réseau, devrait dorénavant constituer un moyen intéressant de privilégier le perfectionnement des enseignants du secteur professionnel.

***Que la recherche soit reconnue comme toute autre activité de perfectionnement «créditée».***

***Que l'on accorde les ressources suffisantes permettant un développement approprié de la recherche dans les collèges.***

### 5.4 Rôle des associations professionnelles

Dans notre enquête, il a été des plus intéressants de constater que le perfectionnement dans la discipline, organisé par les associations ou les organismes professionnels, constitue la forme de perfectionnement la plus satisfaisante. Les professeurs et les coordonnateurs font cependant remarquer que ces activités sont rarement reconnues officiellement pour fins d'expérience ou d'augmentation de salaire.

Certains auteurs font également remarquer que ces associations professionnelles peuvent ou doivent jouer un rôle équivalent aux corporations professionnelles en regard du perfectionnement de leurs membres. Les colloques ou congrès organisés par ces organismes devraient être reconnus officiellement.

***Que des modalités appropriées soient mises en place afin de "créditer", selon des critères prévus, des activités de perfectionnement organisées par des associations ou organismes professionnels.***

## 5.5. Echelle salariale

Nous avons déjà souligné dans l'analyse de littérature que la classification actuelle était injuste pour les professeurs de l'enseignement professionnel qui étaient engagés en fonction de leur expérience ou leur expertise, mais étaient payés plutôt selon leur niveau de scolarité. Les propositions précédentes peuvent d'une part contribuer à augmenter le nombre et la nature des activités de perfectionnement pouvant être reconnues à de telles fins. Cependant, il serait possible d'aller plus loin, et de constituer une nouvelle échelle salariale. Ainsi nous trouvons intéressante l'approche du collège albertain Lakeland où tout enseignant peut espérer arriver à l'échelon supérieur, le niveau de scolarité permettant seulement d'y accéder plus tôt. Cette approche nous apparaît moins discriminatoire pour les professeurs de l'enseignement professionnel. Et pourquoi ne pas introduire la possibilité d'avancement accéléré?

Il nous apparaît également qu'il faudrait davantage approfondir la forme de certification à plusieurs échelons utilisée à Terre-Neuve pour les enseignants du secteur professionnel. Il faudrait aussi analyser certaines suggestions faites par le Ministère de l'éducation en 1983 et que nous avons abordé dans notre relevé de littérature.

***Que l'on étudie et propose de nouveaux critères en vue d'établir une nouvelle échelle salariale, moins discriminatoire pour les professeurs de l'enseignement professionnel.***

## **6.0 Obligation du perfectionnement**

Quelques auteurs recommandent l'adoption du principe de recertification constante du permis d'enseigner, ce qui reviendrait à rendre obligatoire le perfectionnement du personnel. Les répondants à notre enquête sont cependant peu enclins à entériner toute proposition coercitive en ce qui touche leurs activités de perfectionnement.

Nous sommes un peu hésitant à proposer une politique semblable pour le réseau collégial québécois. Quand les pressions engendrées par le "virage technologique" sont déjà assez fortes sur les professeurs pour les obliger à s'adapter et se mettre à jour dans leur discipline ou en pédagogie, nous ne croyons pas que des politiques coercitives aient un impact qui soit positif. Par contre nous croyons que l'instauration d'une telle politique pourrait être l'élément déclencheur permettant de modifier le mode actuel de reconnaissance des activités de perfectionnement. Ainsi la création d'un organisme de certification multiple, et l'éventuelle reconnaissance de diverses activités de perfectionnement comme activités créditable nous incitent à en faire une recommandation.

***Qu'une politique de renouvellement des compétences des enseignants soit instaurée, à la condition expresse que l'on y jumelle une filière multiple de reconnaissance d'activités diverses de perfectionnement.***

Certains collèges manitobains et albertains exigent de chaque enseignant de l'enseignement professionnel qu'il possède un certificat en pédagogie. Cependant, pour le professeur ne possédant pas cette qualification, c'est le collège lui-même qui offre le programme sans frais pour le professeur. Il nous apparaît essentiel que tout enseignant possède une formation minimale en pédagogie. Cependant cette exigence supplémentaire ne peut être imposée selon nous que dans la mesure où le collège lui-même puisse administrer et sanctionner les activités suivies.

Les coordonnateurs nous ont d'ailleurs souligné l'importance qu'il faut conserver au perfectionnement en pédagogie. Le perfectionnement disciplinaire ne peut exclure le perfectionnement pédagogique. D'ailleurs les professeurs ont identifié dans notre sondage qu'au moins le tiers des activités de perfectionnement devrait y être consacré. L'analyse de la littérature a confirmé l'importance de cet élément pour l'enseignement professionnel.

***Que l'on exige de tous les professeurs un minimum de formation pédagogique, en s'assurant que le collège soit apte à organiser ou à défrayer un tel perfectionnement.***

### Analyse de besoins

Plusieurs auteurs reconnaissent que l'efficacité du perfectionnement est étroitement liée à l'identification des besoins par les personnes intéressées. Lorsque le perfectionnement est «significatif», on est plus susceptible de s'y intéresser et d'en profiter. Certains suggèrent même la définition, pour chaque professeur, d'un "plan individuel de perfectionnement".

Cette obligation ne doit se faire cependant que dans la mesure où on fournira également aux professeurs des moyens permettant d'identifier leurs véritables besoins. Nous trouvons intéressante l'approche du Holland College de l'Île-du-Prince-Édouard où pas moins de 162 comportements souhaités d'un bon enseignant permettent à chaque professeur d'évaluer ses lacunes et ses besoins.

En Ontario, un groupe de travail a identifié un modèle d'évaluation permettant aux professeurs de mieux identifier leurs besoins de perfectionnement. Et il y aurait certes intérêt à connaître cet outil.

***Que des outils appropriés soient mis à la disposition de chaque professeur afin de lui permettre de mieux identifier ses besoins et ses intérêts en regard des activités de perfectionnement.***

## **7.0 L'organisation du perfectionnement**

### **7.1 Le lieu du perfectionnement**

Un certain nombre d'auteurs, plusieurs professeurs et plusieurs coordonnateurs font remarquer que l'éloignement des sites de perfectionnement constitue un handicap pour bon nombre d'intervenants, particulièrement dans le cas des disciplines peu répandues. Pour diminuer l'impact de ce problème, différentes solutions ont été proposées:

- augmenter les budgets de transport
- faciliter les déplacements des formateurs, ou même la mise en place d'un système d'agents de liaison pour certaines disciplines; c'est un peu l'approche utilisée par le programme Performa
- utiliser les ressources de la formation à distance
- créer des centres de perfectionnement à l'intention des professeurs («Teacher Centers», «didacthèques»).

Il nous apparaît qu'il faille privilégier, dans la mesure du possible, le déroulement des activités de perfectionnement dans les collèges. En plus de permettre une certaine «réappropriation» du perfectionnement par les professeurs, et donc de se centrer davantage sur leurs besoins réels, une telle approche peut mettre à profit et en commun les ressources de plusieurs collèges.

La Colombie-Britannique (imitée par d'autres provinces) semble avoir privilégié cette approche en facilitant la formation de personnes-ressources des différents milieux respectifs comme façon d'inciter le milieu à devenir davantage auto-suffisant. Les coordonnateurs suggèrent de mieux utiliser les comités pédagogiques provinciaux et les associations professionnelles afin de mettre davantage en commun pour les personnels d'une même discipline ou d'un même programme les ressources disponibles. Ainsi un support réel (dégagement de tâche et financement) devrait être accordé aux comités pédagogiques.

***Que l'on privilégie toute approche favorisant le déroulement des activités de perfectionnement dans les collèges.***

***Que les comités pédagogiques provinciaux soient mieux outillés pour répondre aux besoins de perfectionnement de leurs membres.***

## 7.2 Plan départemental

Notre analyse de la littérature a souligné l'importance qu'accorde plusieurs auteurs à l'établissement de plans de perfectionnement institutionnels et surtout départementaux.

Dans notre enquête, les professeurs se sont montrés plutôt réticents à entériner toute proposition coercitive touchant l'organisation du perfectionnement. Cependant, quatre professeurs sur cinq considèrent que chaque département devrait présenter un plan global de perfectionnement de ses professeurs, du programme et des différents cours dont il a la charge.

Les responsables des comités pédagogiques provinciaux considèrent qu'on devrait également définir des plans de perfectionnement disciplinaire, où les professeurs impliqués par des besoins communs pourraient partager les ressources. Dans certaines circonstances où les disciplines sont enseignées dans peu de départements ou même dans un collège unique, on considère que la mise en commun du plus grand nombre possible d'informations ne peut qu'être utile aux enseignants. On insiste également sur l'importance qu'occupe dans ce contexte, les colloques disciplinaires et les congrès professionnels, particulièrement ceux visant à faire un lien entre la discipline et sa didactique spécifique.

***Que des efforts supplémentaires soient fournis pour permettre le regroupement au moins annuel des professeurs d'une même discipline ou d'un même programme pour faciliter les échanges professionnels et assurer ainsi leur perfectionnement disciplinaire et pédagogique.***

***Que soit rendus disponibles pour chaque département, des outils susceptibles de faciliter l'identification, par les membres du programme ou de la discipline, d'un plan de perfectionnement départemental.***

## **8.0 Coordination des programmes**

Plusieurs auteurs font remarquer qu'un problème relié à la planification des activités et des programmes de perfectionnement est le manque de coordination des différentes instances ayant la responsabilité du perfectionnement et l'insuffisance de collaboration entre les divers groupes impliqués: le Ministère de l'enseignement supérieur et sa Direction générale de l'enseignement collégial, les collèges, les associations professionnelles, les comités pédagogiques provinciaux, les Universités, les professeurs. Les coordonnateurs soulignent que le manque de cohérence

dans les programmes de perfectionnement entraîne un manque de connaissance, par les professeurs, des ressources disponibles. Lorsque les programmes sont connus, on se plaint parfois des tracasseries administratives qui leur sont propres et qui peuvent décourager plus d'un professeur. Il nous semble que la proposition du Comité d'étude sur la formation et perfectionnement des enseignants qui préconise la mise en place de mécanismes permanents de concertation entre les agents, aurait avantage à être reprise, analysée, et rendue fonctionnelle par un support matériel et financier adéquat. Une telle façon de faire viserait à améliorer la collaboration entre les différents agents, ce qui constitue, selon plusieurs auteurs, la condition primordiale pour assurer le succès de l'entreprise.

*Que l'on mette en place un mécanisme permanent de concertation des différents intervenants dans le dossier des activités de perfectionnement des enseignants du réseau collégial.*

