

Enseigner au collégial ...

Portrait de la profession

Étude du Comité paritaire

Mars 2008



TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos.....	5
Le contexte.....	9
Le programme.....	13
Le département et la discipline	20
Les activités d'enseignement proprement dit	28
1. La pratique actuelle de la profession enseignante.....	31
2. Les activités d'enseignement	34
3. Les paramètres de la charge individuelle de travail (CI) et les activités d'enseignement.....	41
Le perfectionnement, la recherche et la formation	48
La pratique actuelle de la profession enseignante au regard des technologies de l'information et de la communication (TIC).....	51
Les activités dans et hors de l'institution.....	56
Annexe 1 - Évolution de la formule de calcul de la charge individuelle de travail – de ses origines à nos jours.....	59
Annexe 2 - Liste des documents de référence	73

Avant-propos

Le présent document a été élaboré par un comité paritaire formé de représentantes et de représentants patronaux – ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Fédération des cégeps – et syndicaux – FAC, FEC-CSQ, FNEEQ (CSN). Il s'inscrit dans les travaux entourant le mandat confié par les parties nationales dans les conventions collectives de la FEC et de la FNEEQ, lequel consiste à « analyser la pratique actuelle de la profession enseignante de l'ordre collégial notamment les paramètres de la charge individuelle » et à « étudier les impacts des technologies de l'information et des communications (TIC) sur la tâche d'enseignement ». Le comité paritaire a choisi d'intégrer le second sujet d'étude au premier.

Les travaux ont débuté séparément avec la FEC et la FNEEQ en octobre 2006. Au début de février 2007, un seul comité paritaire a été formé. La FAC s'est jointe aux travaux de ce comité vers la mi-février 2007.

Dans le but d'analyser la pratique actuelle de la profession enseignante, les membres du comité ont convenu de dresser un portrait de cette pratique. À cette fin, le comité a établi une liste de documents¹ qui pouvaient, directement ou indirectement, fournir de l'information pertinente à l'élaboration d'un tel portrait. En s'appuyant sur ces documents, le comité a retenu, trié et regroupé par thèmes des éléments qui, à son avis, permettent de cerner la pratique actuelle de la profession enseignante sans égard à la discipline. Il a rédigé le présent document afin de décrire cette pratique, c'est-à-dire l'ensemble des activités accomplies dans le milieu collégial, l'enseignement constituant le cœur de cette pratique, à la fois individuelle et collective. Il va de soi qu'une enseignante ou un enseignant n'exerce pas nécessairement toutes ces activités au cours d'une même année.

Ce document constitue un effort conjoint visant à alimenter la réflexion sur la pratique de la profession enseignante, sur sa complexité, ses caractéristiques et ses exigences. Une première version, produite par le comité paritaire en octobre 2007, a fait l'objet d'une consultation auprès des collègues et des syndicats. La version actuelle constitue le rapport final du comité paritaire.

¹ On trouvera cette liste à l'annexe 2. Après lecture, certains documents, malgré leur intérêt, n'ont pas été retenus par le comité.

Les membres du comité paritaire

Pour le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC),

Fédération des cégeps

- Céline Paul-Hus

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

- Robert Laflamme
- Serge Racicot

Pour les fédérations syndicales,

Fédération autonome du collégial (FAC)

- Carole Mattard / Bruno Voisard
- Mariette Noël / Louis Philippe Paulet

Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP (FEC- CSQ)

- Éric Beauchesne
- Diane Dufour
- Réal Flibotte

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ (CSN))

- Marielle Cauchy
- Claude Racine
- Micheline Thibodeau

LE CONTEXTE

Depuis leur création, à la fin des années 1960, les cégeps ont pour mission d'offrir un enseignement général et professionnel de niveau collégial et de contribuer ainsi à la démocratisation de l'éducation. À ce titre, les collèges font partie de l'enseignement supérieur qui se démarque, entre autres, par ses visées de formation notamment axée sur l'accès à une spécialisation intégrant une formation générale. Responsables de cet enseignement, les collèges et, par le fait même, les enseignantes et les enseignants qui y travaillent, contribuent au développement de leur région. Le rôle du cégep dans sa région et dans sa communauté a évolué. Il constitue aujourd'hui un pôle non seulement éducatif, mais aussi culturel, social, sportif, scientifique et technologique. La mise en place du réseau des cégeps permet à toutes les régions du Québec de bénéficier de ces apports.

Au cours des dernières années, le mandat initial s'est étendu à d'autres activités telles l'élaboration et la réalisation de projets d'innovation technologique, d'études et de recherches en pédagogie; la mise en œuvre de programmes de coopération dans le domaine de l'enseignement collégial; l'implantation de technologies nouvelles et leur diffusion; la participation au développement de leur région.

L'encadrement législatif

Depuis 1994, plus particulièrement, l'enseignement collégial a été profondément modifié par des changements législatifs découlant de l'instauration d'une réforme. À cet égard, mentionnons la décentralisation vers les collèges de la gestion des programmes, l'imputabilité qui prend différentes formes telles l'évaluation institutionnelle, l'adoption d'un plan stratégique incluant le plan institutionnel de réussite. La création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial ayant pour mandat de porter un jugement sur la manière dont les collèges remplissent leurs responsabilités académiques a introduit un cadre de reddition de comptes particulièrement exigeant.

Au fil des ans, l'encadrement législatif a exigé de chaque cégep qu'il se dote de diverses politiques institutionnelles, entre autres relatives aux programmes et à l'évaluation des apprentissages, et qu'il mette en place une commission des études.

L'incidence des programmes sur la pratique professionnelle

L'adoption de ces différentes politiques, l'approche programme, l'élaboration locale des programmes par compétences et la préoccupation du milieu quant à l'apprentissage des étudiantes et des étudiants, l'importance accrue de leur réussite, la hausse de la qualification de la main-d'œuvre ont des répercussions sur le travail du personnel enseignant. En 1997, dans son rapport *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, le Conseil supérieur de l'éducation en fait le constat et, en 2004, dans son rapport *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, il souligne les différences qui peuvent exister selon le vécu de chaque institution en ces matières :

« *Le renouveau a donné lieu au développement de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, des programmes et des personnels, de nouvelles approches en matière d'évaluation (développement d'une épreuve synthèse dans chaque programme, épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature), une réorientation des pratiques pour tenir compte d'une nouvelle approche par compétences et une formation par programme plutôt que par cours distincts.* » (EC 1997 : 26)

« *On doit savoir aussi que les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) que les collèges sont tenus de se donner comportent certaines exigences qui varient d'un collège à l'autre, voire d'un département à l'autre dans un même collège. La PIEA fixe plusieurs paramètres et modalités de l'évaluation, mais elle laisse aussi une bonne marge de manœuvre aux départements.* » (RPT 2004 : 48)

En 1997, dans son rapport *Enseigner au collégial, une pratique professionnelle en renouvellement*, le Conseil supérieur de l'éducation ajoute que les responsabilités supplémentaires confiées aux établissements ne sauraient être sans effet sur le travail du personnel enseignant, entre autres sur le fait qu'il ne se limite pas à la seule prestation de cours.

« *Au-delà de ce qui est stipulé dans les conventions collectives, les mesures de renouveau entraînent aussi leur part de responsabilités supplémentaires, notamment parce qu'elles consolident le développement de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, des programmes et des personnels; parce qu'elles imposent de nouvelles approches en matière d'évaluation par le développement d'une épreuve synthèse dans chaque programme, par l'imposition d'une épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature, par la réorientation des pratiques pour tenir compte d'une nouvelle approche par compétences et d'une formation par programme plutôt que par cours distincts; parce qu'elles changent aussi les façons de faire et accroissent les responsabilités institutionnelles en matière d'élaboration de programme. Considérant toutes ces exigences, on ne saurait donc prétendre que le travail attendu des enseignantes et des enseignants soit minime, en particulier dans le présent contexte de transition, ni qu'il se limite à la seule prestation de cours.* » (EC 1997 : 25-26)

En 2000, dans son rapport *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, le Conseil supérieur de l'éducation confirme la complexification du travail du personnel enseignant découlant de la généralisation de l'approche programme et de l'élaboration locale des programmes par compétences :

« [...] *la généralisation de l'approche programme, la décision de revoir l'ensemble des programmes en appliquant un mode d'élaboration par compétences et le choix de confier plus de responsabilités aux établissements en matière de développement de programmes, faits marquants de la réforme, ont grandement contribué à complexifier le travail du personnel enseignant.* » (FPE 2000 : 9)

Une dimension plus collective du travail

Bien que l'enseignement proprement dit soit toujours la dimension primordiale, en 1997, le Conseil constate « l'élargissement du cadre de référence de la pratique » de la profession enseignante à d'autres dimensions, notamment la participation à la gestion pédagogique, la contribution au développement institutionnel, la recherche, le

perfectionnement, la production de matériel didactique et le service à la collectivité. (EC 1997 : 16)

En 2000, le Conseil supérieur de l'éducation rappelle l'importance de la contribution des enseignantes et des enseignants au développement de leur institution :

« Entretien une collaboration significative avec leurs pairs ainsi qu'avec les membres des autres secteurs engagés dans l'activité éducative. Cette collaboration fait directement appel à leur capacité de contribuer à des réalisations collectives qui vont au-delà de l'acte d'enseigner proprement dit et qui peuvent prendre des formes diverses, selon l'expertise de chacun et les priorités institutionnelles. » (FPE 2000 : 43)

En 2004, dans son rapport *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : Poursuivre le renouveau au collégial*, le Conseil fait état de la cohérence des programmes dont l'élaboration s'inscrit dans un processus de concertation donnant lieu à une dimension plus collective du travail du personnel enseignant :

« Les nouveaux programmes sont perçus comme manifestement plus cohérents et plus axés sur l'intégration des apprentissages que les précédents. On a fait référence, entre autres, aux buts et aux objectifs qui y sont beaucoup mieux précisés, à l'organisation du contenu qui est plus logique, au fait qu'ils comportent moins de répétitions, à la précision du rôle de chaque discipline, aux liens plus explicites entre les différents cours ainsi qu'à l'intégration des apprentissages qui est recherchée et vérifiée, non seulement à la fin mais aussi au cours de la formation. Cette cohérence des programmes découle d'une élaboration qui s'inscrit de plus en plus dans un processus de concertation. Si cette dernière n'atteint pas le même degré partout, il demeure que le processus place les enseignantes et les enseignants en situation de contribuer à une production collective qui tient compte de l'apport de chacun. Le nouveau mode exige de situer chaque cours par rapport aux finalités du programme. Ce dernier résulte maintenant d'un processus de dérivation dans lequel toutes les pièces doivent être en relation. [...] » (RPT 2004 : 17)

La population étudiante

En plus d'être influencées par l'ensemble des facteurs nommés précédemment, les activités d'enseignement proprement dit doivent s'adapter aux besoins et aux caractéristiques d'une population étudiante plus hétérogène, ce qui diversifie les besoins en matière de formation et d'encadrement. Cela exige des ajustements complexes qui tiennent compte, notamment, de l'âge, de l'origine culturelle, de la préparation et du rapport aux études, de la motivation, du travail rémunéré, des problèmes familiaux, et du cheminement scolaire et des difficultés d'apprentissage et, plus particulièrement, celles des étudiantes et des étudiants ayant des handicaps physiques et mentaux. À cela s'ajoutent les pressions exercées par la hausse des qualifications attendues de la main-d'œuvre. Ces facteurs donnent lieu à la mise en place de diverses mesures d'aide à la réussite.

« [...] la pratique de l'enseignement est complexe et [...] elle tend à se complexifier sous la pression de facteurs comme le développement des connaissances sur l'apprentissage, la hausse des qualifications attendues de la main-d'oeuvre, l'hétérogénéité croissante des besoins des élèves, le développement des technologies de l'information et de la communication ainsi que les mesures de renouveau de l'enseignement collégial. » (FPE 2000 : 7)

« [...] le personnel enseignant est appelé à composer avec des groupes qui ne présentent plus la même homogénéité culturelle et sociale. Ce qui caractérise aujourd'hui les personnes qui fréquentent les collèges, c'est la grande diversité de leurs besoins (de formation et d'encadrement) et les ajustements qu'elle suppose, en raison des différences liées, notamment, à l'âge, à l'origine culturelle, au rapport aux études et au cheminement scolaire.[...]. » (FPE 2000 : 8)

Les technologies de l'information et des communications

L'accroissement de la présence des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'ensemble des secteurs de l'activité humaine impose souvent qu'elles soient intégrées dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, cela engendre des changements dans la conception des contenus et dans la pratique en général : choix didactiques, méthodes pédagogiques, mises à jour récurrentes, modalités d'encadrement, entre autres dimensions. Les enseignantes et les enseignants sont aussi sollicités par les modifications qui interviennent sur le marché du travail.

« Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas que de simples moyens d'enseignement. Les développements auxquels elles donnent lieu sont de nature à entraîner des bouleversements majeurs sur plusieurs plans. Qu'il suffise d'évoquer les nouveaux rapports aux savoirs qu'elles engendrent en facilitant, par exemple, l'accès à un développement exponentiel de l'information. Pensons aux pressions importantes sur le renouvellement des connaissances et des compétences de la main-d'œuvre qui entraînent à leur tour des besoins accrus, en matière de formation continue notamment. Les outils technologiques sont en constante évolution et contribuent à la restructuration des emplois. » (FPE 2000 : 48)

Le renouvellement du personnel enseignant

Finalement, le renouvellement d'une grande partie des effectifs professoraux constitue un enjeu de taille dans un contexte de complexification croissante des divers aspects de la tâche. Cela ne saurait être sans incidence sur le travail des enseignantes et des enseignants compte tenu que la dimension collective a pris de plus en plus d'importance. Ainsi, les enseignantes et les enseignants en place contribuent à l'intégration et à la formation de celles et de ceux qui entrent dans la profession, en les conviant à une pratique qui les rejoint à la fois comme spécialistes de leur discipline et comme spécialistes de l'enseignement.

Sans être exhaustive, cette suite ininterrompue de changements a touché toutes les dimensions de la pratique enseignante, la rendant plus variée, moins cloisonnée, plus collective et surtout plus complexe.

LE PROGRAMME

Depuis 1994, les collèges ont vécu des changements organisationnels majeurs découlant des modifications de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et de sa réglementation. Ainsi, la pratique actuelle de la profession enseignante a été profondément transformée par la notion de « programme » :

- En premier lieu, par la décentralisation de la gestion des programmes qui a obligé les collèges à se doter de structures administratives et de processus décisionnels visant à gérer localement les programmes en fonction de leurs responsabilités² dans ce que l'on a appelé le « cycle de gestion d'un programme » qui comprend les étapes suivantes : élaboration, implantation et évaluation.
- En deuxième lieu, par l'introduction de l'approche-programme dont la caractéristique principale est de faire du programme un concept intégrateur, c'est-à-dire de s'assurer que chacun des cours inscrits dans un programme permet d'atteindre de manière cohérente les objectifs poursuivis par ce programme et d'adapter la gestion du programme en conséquence. L'approche-programme oblige à s'interroger sur le contenu de chaque cours ou stage afin d'en préciser le rôle dans le programme et à s'assurer de la cohérence du programme, au moment de son élaboration ou à l'occasion des révisions ou mises à jour ultérieures dont il peut faire l'objet. De plus, la mise en place d'une épreuve synthèse de programme relève de cette offre d'un cursus de formation plus intégré.
- En troisième lieu, par l'élaboration des programmes à partir de compétences définies sur le plan national et traitées localement, ce qui se traduit par la nécessité de mettre en place dans chaque cégep un processus de réalisation des travaux. Ainsi, le milieu (direction des études, comité de programme et département) doit s'approprier les « compétences » du programme, élaborées par le Ministère et exprimées sous forme d'« habiletés, de connaissances et d'attitudes à acquérir », et prendre différentes décisions concernant la conception et la mise en œuvre du programme : la détermination des activités d'apprentissage (cours ou stages, contenus, pondération, choix de la discipline), la séquence des cours (logigramme), les plans cadres, etc.

« Au regard des programmes, les enseignantes et les enseignants sont bien sûr conviés à inscrire leur enseignement dans une dynamique de programme où les activités de formation sont réellement complémentaires et non simplement juxtaposées, et à contribuer ainsi à l'atteinte des objectifs des programmes. Cet engagement dans une dynamique de programme est fondamental, mais ils sont aussi appelés à apporter une contribution significative aux différentes activités requises par la gestion pédagogique des programmes de formation, selon leurs compétences et intérêts. Il est question ici, plus particulièrement, des activités d'élaboration, d'évaluation et de mise à jour des programmes d'études auxquelles toutes et tous sont conviés, selon des modalités variables toutefois. » (FPE 2000 : 43-44)

² Responsabilités fixées par la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et le *Règlement sur le régime des études collégiales (RREC)*.

Aujourd'hui, à la suite de la décentralisation de la gestion des programmes amorcée en 1994, la très grande majorité des programmes est élaborée par compétences et tous les collèges se sont dotés de processus permettant aux départements et aux comités de programme d'agir en complémentarité. Toutefois, les programmes sont l'objet d'un processus de veille, à la fois par le Ministère et par le Collège, ce qui peut donner lieu à des mises à jour plus ou moins importantes. Ainsi, les programmes sont appelés à connaître des mutations, soit en raison d'une volonté ministérielle d'actualiser un programme, soit en raison d'une décision locale notamment à la suite du processus prévu lors de l'évaluation du programme en conformité avec la *Politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP)*.

De nombreux facteurs peuvent susciter des modifications dans un programme, par exemple :

- l'introduction de programmes impliquant deux ordres d'enseignement (formule DEC-BAC ou DEP-DEC)
- la volonté d'offrir un programme intégrant une formation en alternance travail-études, un DEC intensif ou encore un programme comprenant du téléenseignement;
- un questionnement relatif aux taux de réussite dans certains cours d'un programme;
- le niveau de l'effectif étudiant d'un programme;
- des transformations dans une profession ou une technique (exigences d'un ordre professionnel, modifications législatives, etc.).

Lorsqu'un nouveau programme est autorisé, celui-ci est soumis à chacune des étapes du processus entourant la gestion locale des programmes.

Dans le contexte actuel, l'enseignante ou l'enseignant est sollicité à un rythme variable en fonction du programme auquel sa discipline participe, sur une base tant individuelle que collective :

- ✓ À l'intérieur de son institution et de son département, elle ou il participe à toutes les étapes du processus entourant la gestion locale d'un programme, selon ses fonctions dans la structure administrative mise en place par le Collège et le processus de décision institutionnel propre à la gestion des programmes.
- ✓ À titre de spécialiste d'une discipline, elle ou il doit bien connaître sa discipline, d'une part, pour être en mesure de cerner les caractéristiques du programme auquel sa discipline contribue et adapter, le cas échéant, le contenu de ses cours en conséquence et, d'autre part, pour rendre manifestes l'apport particulier de sa discipline et sa complémentarité par rapport aux autres disciplines.

Contenu d'un programme conduisant à un diplôme d'études collégiales (DEC)

Tout programme d'études conduisant à un diplôme d'études collégiales (DEC) comprend une composante de formation générale et une composante de formation spécifique. Un comité de programme doit être formé pour tout programme conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC).

a) la formation générale

La composante de formation générale comprend la formation générale dite *commune* à tous les programmes, celle dite *propre à un programme* et celle dite *complémentaire*.

La formation générale *commune* vise à assurer l'accès de toutes les étudiantes et de tous les étudiants à un fonds culturel commun quel que soit leur programme; elle comprend des objectifs de formation dans les domaines suivants : langue d'enseignement et littérature, langue seconde, philosophie ou « *humanities* », éducation physique.

La formation générale *propre* consolide et enrichit les objectifs de la composante de formation générale commune et complète cette dernière par des objectifs de formation générale propres au domaine de la composante spécifique du programme d'études préuniversitaires ou techniques. Elle vise les domaines suivants : langue d'enseignement et littérature, langue seconde, philosophie ou « *humanities* ».

La formation générale *complémentaire* vise à mettre l'étudiante ou l'étudiant en contact avec d'autres domaines du savoir que ceux qui caractérisent la composante spécifique de son programme d'études préuniversitaires ou techniques. Elle peut être assurée par différentes disciplines et comprend des éléments de formation dans l'un ou l'autre des domaines suivants : sciences humaines, culture scientifique et technologique, langues modernes, langage mathématique et informatique, art et esthétique.

b) la formation spécifique

La composante de formation spécifique est de deux types :

- la formation spécifique des programmes d'études préuniversitaires qui permet à une étudiante ou à un étudiant d'accéder à des études universitaires;
- la formation spécifique des programmes d'études techniques qui permet à une étudiante ou à un étudiant d'accéder au marché du travail.

Dans les collèges, les disciplines comprises dans la formation spécifique d'un programme donné sont qualifiées, selon leur apport ou la place qu'elles occupent dans un programme, soit de « *discipline porteuse* », soit de « *discipline contributive* ». Cette distinction s'explique ainsi :

- La discipline « *porteuse* » réfère à la discipline constitutive ou principale de la formation spécifique d'un programme donné; en formation technique, il y a généralement une seule discipline dite porteuse et, en formation préuniversitaire, il peut y avoir plus d'une discipline identifiée comme discipline porteuse.
- La discipline « *contributive* », c'est-à-dire autre que porteuse, réfère aux autres disciplines de la formation spécifique dont le savoir permet d'acquérir une ou des habiletés identifiées dans la composante de la formation spécifique d'un programme donné. Une discipline contributive est responsable d'au moins un cours dans un programme.

Le comité de programme

La gestion locale des programmes, sous la responsabilité de la direction des études, a donné lieu à la mise en place d'une nouvelle structure appelée le comité de programme auquel participent toutes les disciplines concernées par ce programme. Le comité de programme est composé d'une représentante ou d'un représentant de la direction des études et d'enseignantes et d'enseignants, désignés par leur département, en provenance de la discipline porteuse, de chacune des disciplines contributives et de disciplines de la formation générale.

Dans certains cas, le comité de programme comprend des étudiantes et des étudiants du programme et des personnes en provenance du marché du travail. Généralement, et en fonction des travaux à réaliser, le comité de programme est assisté par une conseillère ou un conseiller pédagogique.

Le comité de programme peut choisir de former des sous-comités à qui il confie des mandats particuliers. Le nombre de personnes membres de ces sous-comités et leur désignation relèvent de la régie interne du comité de programme.

Dans le cas de la formation générale, il n'y a pas de comité de programme. Généralement, il y a une *Table de concertation* ou un *Comité de la formation générale* qui regroupe une représentante ou un représentant de chacune des quatre disciplines de la formation générale commune.

La prise de décision par recherche de consensus

Le processus de prise de décision respecte les structures actuelles que sont le département et le comité de programme. Il requiert de la fluidité dans les communications et une interaction importante entre toutes les personnes concernées par la gestion des programmes. Ce processus implique des échanges continus et des débats pour aplanir les divergences et convenir d'orientations collectives concernant les objets qui relèvent des responsabilités du comité de programme. Des allers-retours sont nécessaires entre les différentes composantes de la structure administrative mise en place dans chacun des collèges, c'est-à-dire entre les membres du comité de programme, le personnel enseignant

de chacune des disciplines regroupées dans un département et la direction des études, plus particulièrement l'adjointe ou l'adjoint responsable du programme.

Ce processus constitue un aspect fondamental de la gestion locale des programmes. Il demande de la part du personnel enseignant de la distanciation et de la réflexion, de l'analyse et de la créativité, des échanges et des débats qui, pour les personnes qui ne sont pas libérées, se déroulent en sus de leur enseignement.

« Cette cohérence des programmes découle d'une élaboration qui s'inscrit de plus en plus dans un processus de concertation. Si cette dernière n'atteint pas le même degré partout, il demeure que le processus place les enseignantes et les enseignants en situation de contribuer à une production collective qui tient compte de l'apport de chacun. » (RPT 2004 : 17)

Mandat du comité de programme

Depuis 2000, le mandat du comité de programme est inscrit dans la convention collective. De façon générale, le comité de programme s'assure de la qualité et de l'harmonisation pédagogique du programme, de l'intégration des apprentissages et de la cohérence interdisciplinaire; il participe à l'élaboration, à l'implantation, à l'évaluation et la mise à jour du programme; il fait toute recommandation susceptible d'améliorer la qualité du programme. Il définit ses règles de régie interne et forme des comités, s'il y a lieu. Il détermine les modalités de l'épreuve synthèse, soumet un plan de travail et dépose un rapport annuel.

Dans les faits, le comité de programme assume principalement la réalisation des activités découlant des différentes étapes du processus administratif lié à la gestion locale d'un programme, soit :

A. Mise à jour d'un programme existant ou élaboration d'un nouveau programme

- ✓ l'appropriation du programme;
- ✓ l'élaboration du profil de sortie;
- ✓ l'association d'une discipline à un ou à plusieurs objectifs ministériels;
- ✓ l'élaboration du logigramme de compétences et leur répartition dans le temps;
- ✓ la précision sur les contenus par compétences;
- ✓ la dérivation des compétences en cours (activités d'apprentissage);
- ✓ la détermination de la grille de cours;
- ✓ l'élaboration des plans cadres;
- ✓ l'élaboration des balises de l'épreuve synthèse de programme;
- ✓ la détermination des équivalences entre les anciens et les nouveaux cours (activités d'apprentissage);
- ✓ l'ajustement du programme à la suite du suivi annuel, le cas échéant.

B. Évaluation du programme

- ✓ la préparation du devis d'évaluation du programme et la collecte des données pertinentes;
- ✓ l'élaboration du plan d'action du programme et du rapport d'évaluation.

La *Table de concertation* ou le *Comité de la formation générale* s'assure de la qualité et de l'harmonisation pédagogique des activités d'apprentissage liées à l'acquisition d'un fonds culturel commun pour toutes les étudiantes et tous les étudiants, de l'intégration des apprentissages et de la cohérence interdisciplinaire; elle ou il participe à l'élaboration, à l'implantation, à l'évaluation de la formation générale commune et, s'il y a lieu, à sa mise à jour; elle ou il fait toute recommandation susceptible d'améliorer la qualité de la formation générale commune.

Le comité de programme et sa coordination

Les enseignantes et les enseignants membres du comité de programme participent aux réunions pour concevoir le programme local à partir du programme ministériel, élaborer la proposition soumise à leurs collègues des différents départements ou encore valider les travaux effectués par les sous-comités. À cet effet, chacun des membres du comité contribue aux activités prévues à la mise en œuvre du programme et à son évaluation, à savoir :

- ✓ faire une lecture commune du programme;
- ✓ s'approprier les objectifs et les standards du programme;
- ✓ dégager un consensus sur le profil de sortie, sur l'association de la discipline avec un objectif du programme, sur le logigramme des compétences;
- ✓ élaborer le document de consultation sur les grands contenus du programme;
- ✓ élaborer la grille de cours et le profil de sortie du programme et en recommander l'adoption;
- ✓ recommander l'adoption des activités d'apprentissage et des plans cadres;
- ✓ donner son avis sur les équivalences et les substitutions entre les anciens et les nouveaux cours (activités d'apprentissage) en fonction des compétences requises pour le programme;
- ✓ assurer un suivi au moment de l'implantation du programme;
- ✓ élaborer le devis d'évaluation du programme et en recommander l'adoption;
- ✓ dégager un consensus sur l'évaluation du programme à la suite de l'analyse de l'information;
- ✓ élaborer le plan d'action, le rapport d'évaluation et de la mise à jour du programme et en recommander l'adoption;
- ✓ élaborer le projet d'épreuve synthèse du programme et en recommander l'adoption;
- ✓ analyser les indicateurs des taux de réussite et élaborer des mesures d'aide et d'encadrement, s'il y a lieu;
- ✓ recommander des conditions particulières d'admission des étudiantes et des étudiants du programme dans le cadre des conditions générales établies par le Règlement sur le régime des études collégiales (REEC).

La *Table de concertation* ou le *Comité de la formation générale* assume la réalisation des activités découlant des différentes étapes du processus administratif lié à la formation générale commune selon un processus semblable à celui entourant les programmes en faisant les adaptations nécessaires.

Le rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur du comité de programme entraîne un certain nombre de responsabilités et de tâches qui concernent la régie interne, les relations avec les pairs, les départements, la direction du collège et des organismes externes. À cette fin, elle ou il :

- ✓ voit à la tenue des réunions : convocation, ordre du jour, animation, reproduction de documents, compte rendu, etc.;
- ✓ assure le suivi des travaux du comité et de ceux des sous-comités,
- ✓ participe à des activités liées à la promotion du programme ;
- ✓ assure les communications avec le collège et les départements, les autres instances, des individus ou des groupes extérieurs au programme;
- ✓ participe, dans certains cas, à l'assemblée des coordonnatrices et des coordonnateurs de programme;
- ✓ participe à des démarches liées au plan de réussite;
- ✓ rédige, dans certains cas, un plan de travail et un rapport annuel.

Depuis 2000, les modalités entourant la désignation de la coordonnatrice ou du coordonnateur du comité de programme sont inscrites dans la convention collective. Généralement, la coordination de ce comité est assumée par une enseignante ou un enseignant, habituellement en provenance de la discipline dite « porteuse » du programme, et normalement libéré d'une partie de son enseignement pour réaliser les activités découlant de son mandat.

La complémentarité du département et du comité de programme

Si on exclut les activités exercées par les enseignantes et les enseignants à l'intérieur du comité de programme et, le cas échéant, à la *Table de concertation* ou au *Comité de la formation générale*, à titre de personnes représentant leur discipline, la plupart des activités se réalisent, sur une base individuelle et collective, en département. La répartition des activités entre le département et le comité de programme peut varier selon les pratiques et les politiques institutionnelles de chacun des collèges. La description et l'énumération des activités départementales sont élaborées dans la section *Département*.

LE DÉPARTEMENT ET LA DISCIPLINE

« Le département est un lieu privilégié d'initiation à la pratique, de soutien possible à la didactique et d'encadrement professionnel, celui qui est le mieux placé pour stimuler le développement de cette compétence disciplinaire particulièrement exigeante à l'enseignement supérieur et un de ceux dont on ne saurait se passer pour témoigner de la qualité des enseignants et des enseignements dans les programmes. » (EC 1997 : 39)

L'enseignement supérieur se démarque, entre autres, par ses visées de formation notamment axée sur l'accès à une spécialisation intégrant une formation générale. Au collégial, comme au premier (1^{er}) cycle universitaire, cet objectif de formation requiert de la part de l'enseignante ou de l'enseignant la maîtrise de sa discipline. Elle ou il est d'abord engagé à titre de spécialiste ou d'expert dans une discipline, principalement pour y exercer des fonctions d'enseignement. À titre de pédagogue, elle ou il transpose son savoir disciplinaire en savoir scolaire. Elle ou il assume par conséquent une double tâche, soit celle de maîtriser un savoir disciplinaire et celle de développer des compétences dans l'intégration et le transfert des connaissances.

La formation et la composition d'un département

Le département est une structure qui regroupe des enseignantes et des enseignants d'une ou de plusieurs disciplines apparentées. Il s'agit d'un « collectif », d'un groupe de travail, dont la formation et la composition résultent d'une décision du Collège, à la suite de l'application des mécanismes de consultation inscrits dans la convention collective. Il appartient aux membres du département de désigner, parmi eux, une coordonnatrice ou un coordonnateur et de former, le cas échéant, un ou des groupes de travail pour assumer les activités départementales.

Le rôle fondamental du département

Le département est le premier lieu d'appartenance des enseignantes et des enseignants qui sont ainsi regroupés en fonction de leur discipline. Il est aussi le lieu où convergent diverses demandes et activités lorsque celles-ci sont liées à l'enseignement d'une discipline. Il constitue, pour les enseignantes et les enseignants, un lieu d'échanges et de concertation, d'analyse et de création qui concerne notamment :

- les savoirs et les contenus disciplinaires, le matériel pédagogique disponible ou à développer, les méthodes et approches pédagogiques les plus appropriées à leur discipline et les modalités d'évaluation;
- l'apport particulier de leur discipline à l'intérieur des programmes offerts par le Collège;
- la qualité de l'enseignement de leur discipline;
- les stratégies d'encadrement des étudiantes et des étudiants ou toute autre mesure d'aide à la réussite notamment les centres d'aide;

- l'utilisation et le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), entre autres, dans leur application à l'enseignement;
- les activités pédagogiques incluant les charges d'enseignement et les activités relatives à la reconnaissance du temps de travail ou aux services professionnels rendus;
- la supervision fonctionnelle du personnel technique affecté à leur discipline;
- les besoins de perfectionnement;
- le budget attribué au département;
- la désignation de la coordonnatrice ou du coordonnateur du département et, le cas échéant, des personnes chargées d'activités spécifiques;
- la désignation des enseignantes et des enseignants aux comités de programme³ auxquels leur discipline participe;
- la désignation, le cas échéant, des enseignantes et des enseignants à tout autre comité auquel le département est appelé à participer;
- la sélection et l'assistance professionnelle du nouveau personnel enseignant en facilitant leur intégration professionnelle;
- les politiques institutionnelles qui concernent le département.

« Au regard de l'activité départementale, les enseignantes et les enseignants sont appelés à assumer des responsabilités inhérentes à la vie départementale. Les départements représentent certainement le premier lieu d'engagement du personnel enseignant. Les responsabilités départementales entraînent la réalisation d'activités collectives liées à l'enseignement, mais aussi à des tâches connexes, activités de l'ordre de la gestion pédagogique, qui ne sont pas liées directement à la relation pédagogique, mais qui ne relèvent pas moins de la responsabilité du personnel enseignant et auxquelles chacun doit apporter une contribution. » (FPE 2000 : 43-44)

« On sait que les fonctions confiées à l'assemblée départementale portent sur un éventail large de responsabilités, dont l'analyse des besoins en matière de ressources humaines et matérielles, la sélection et l'assistance professionnelle du nouveau personnel enseignant, le choix des modalités pour améliorer la qualité des enseignements et la définition des modes d'évaluation des élèves. [...] » (FPE 2000 : 10-11)

³ Seule la convention collective FNEEQ précise que les membres du comité de programme sont désignés par leur département respectif.

Le mode de fonctionnement du département et sa coordination

Le « collectif » que constitue le département se caractérise par un mode de fonctionnement fondé sur la participation de chacun de ses membres, sur le recours au travail d'équipe et sur des mécanismes de prise de décision axés sur la concertation. À cet égard, il appartient à chaque département de définir ses règles de fonctionnement.

Chaque département est coordonné par une enseignante ou un enseignant, élu par ses pairs. Le département peut, le cas échéant, désigner d'autres enseignantes et enseignants chargés d'activités spécifiques ou particulières. La fonction de coordination départementale est attribuée annuellement. La coordination départementale s'exerce en s'appuyant sur le travail en collégialité et implique la « coordination des efforts⁴ » de tous les membres du département. Il relève aussi de la coordination d'assumer certaines tâches administratives inhérentes à la vie départementale et de rendre compte de certaines activités départementales.

LES ACTIVITÉS DÉPARTEMENTALES ET LEUR COORDINATION

Les activités départementales se divisent en deux catégories :

- celles liées à l'enseignement d'une discipline en complémentarité avec les travaux des comités de programme et, le cas échéant, de la Table de concertation ou du Comité de la formation générale pour la formation générale commune;
- celles liées à la gestion pédagogique incluant la sélection et l'assistance professionnelle du nouveau personnel enseignant.

□ *Activités départementales liées à l'enseignement d'une discipline*

Quel que soit le processus décisionnel mis en place dans chacun des collèges et sans égard au type de formation à laquelle sa discipline se rattache, formation générale ou spécifique, chaque enseignante ou enseignant, sur une base individuelle et collective, intervient, à l'intérieur de son département, à chacune des étapes dans le processus entourant la gestion locale d'un programme en complémentarité avec les comités de programme et, le cas échéant, avec la *Table de concertation* ou le *Comité de la formation générale*. (EC 1997 : 39)

Les activités assumées par les membres du département s'étalent tout au long du processus et sont conduites à la suite et de concert avec les travaux du comité de programme auquel leur discipline participe. Le personnel enseignant d'un même département peut participer à plus d'un comité de programme. Ces activités impliquent des échanges systématiques avec d'autres collègues principalement à l'intérieur du département dont les avis et documents produits, à défaut d'unanimité, reposent généralement sur un large consensus.

⁴ Dion. *Dictionnaire des relations de travail*, p. 135.

Les activités départementales liées au programme supposent, pour chaque enseignante et enseignant, une démarche individuelle préalable de lecture, d'appropriation de la documentation et de réflexion quant à l'apport de sa discipline et, le cas échéant, des rencontres avec des enseignantes et des enseignants du programme auquel sa discipline contribue. Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant participe aux divers travaux et activités réalisés à l'intérieur de son département, à savoir :

- ✓ assister et participer aux différentes réunions visant à partager sa compréhension d'un programme;
- ✓ donner son avis sur :
 - l'association de sa discipline à un ou à des objectifs d'un programme (*compétence*), le logigramme et les grands contenus d'un programme;
 - le profil de sortie et la grille de cours préparés par un comité de programme;
- ✓ participer à la mise en œuvre de l'épreuve synthèse d'un programme;
- ✓ proposer et concevoir des activités d'apprentissage liées à sa discipline;
- ✓ préparer, individuellement ou en groupe, un projet de plan cadre pour les cours de sa discipline ou de sa spécialité (*sommaire des contenus disciplinaires et remarques générales sur les orientations du cours, les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages*);
- ✓ donner son avis sur les équivalences et les substitutions en fonction des compétences requises pour un programme;
- ✓ donner son avis sur l'organisation d'un programme à chacune des années d'implantation;
- ✓ donner son avis sur les indicateurs des taux de réussite liés à sa discipline et proposer des mesures d'aide et d'encadrement;
- ✓ prendre connaissance du devis d'évaluation d'un programme et faire des recommandations;
- ✓ participer, au moment de l'évaluation, à la collecte d'information (*questionnaires à remplir, participation à un « focus group », autoévaluation des instruments d'apprentissage, etc.*) et donner son avis sur les analyses effectuées par un comité de programme;
- ✓ participer à l'élaboration du plan d'action d'un programme, et suggérer des actions pour remédier aux lacunes relevées au moment de l'évaluation;
- ✓ donner son avis sur les rapports préliminaires et sur le rapport final d'évaluation.

À l'exclusion des activités relatives au logigramme et aux grands contenus d'un programme, à la grille de cours, à l'organisation d'un programme à chacune des années d'implantation et à la mise en œuvre de l'épreuve synthèse d'un programme, les activités départementales liées à la formation générale commune sont semblables à celles liées à un programme en faisant les adaptations nécessaires.

En somme, dans le réseau collégial, l'ensemble des activités découlant de l'approche-programme confirme une pratique de la profession enseignante, axée sur le travail d'équipe et la concertation. Cela requiert des échanges entre les enseignantes et les enseignants d'un même département pour répondre aux différentes consultations, donner des avis et prendre position par la recherche d'un consensus tout au long du processus entourant la gestion locale des programmes.

□ *Activités liées à la gestion pédagogique*

Les activités départementales liées à la gestion pédagogique sont exercées principalement sur une base collective, c'est-à-dire par une partie ou par la totalité des membres du département, selon la nature de l'activité, la taille du département et les pratiques développées par celui-ci pour chacune de ces activités :

- ✓ définir ses règles de régie interne et former des comités, s'il y a lieu;
- ✓ désigner la coordonnatrice ou le coordonnateur du département, les enseignantes et les enseignants appelés à siéger aux comités de programme et les personnes appelées à participer au comité de révision de notes et aux comités formés par le département;
- ✓ désigner, le cas échéant, les personnes appelées à participer à des comités du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et en informer le Collège;
- ✓ répartir et pondérer les activités pédagogiques incluant les charges d'enseignement, en fonction des ressources allouées, et les activités relatives à la reconnaissance du temps de travail ou aux services professionnels rendus;
- ✓ recommander au Collège des choix de cours complémentaires;
- ✓ recommander au Collège les modalités de relations interdisciplinaires et de relations interdépartementales;
- ✓ recommander au Collège, s'il y a lieu, des conditions particulières d'admission des étudiantes et des étudiants dans le cadre des conditions générales établies par le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC);
- ✓ participer à la reconnaissance des acquis expérimentiels et donner son avis sur les équivalences de cours lorsqu'une étudiante ou un étudiant change de programme dans son collège ou à l'occasion d'un changement de collège;
- ✓ définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation propres à chacun des cours dont le département est responsable;
- ✓ participer à l'élaboration de plans de cours et donner son avis sur les plans de cours préparés par les membres du département;
- ✓ rechercher et mettre en place des stratégies d'encadrement afin d'améliorer la réussite des étudiantes et des étudiants en tenant compte du plan institutionnel de réussite;
- ✓ soumettre au Collège des recommandations susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement;
- ✓ participer à la sélection du personnel enseignant à l'enseignement régulier et, le cas échéant, à celle du personnel enseignant de la formation continue, selon le mécanisme en vigueur dans le Collège;
- ✓ assurer l'assistance professionnelle aux nouveaux membres du personnel enseignant en leur fournissant un soutien adéquat et en facilitant leur intégration professionnelle dans les activités liées :
 - à l'enseignement de leur discipline⁵ (préparation, prestation, encadrement et évaluation),

⁵ Certains collèges offrent au personnel enseignant la possibilité de s'inscrire au module d'insertion professionnelle à l'enseignement collégial (MIPEC) offert par PERFORMA.

- au programme auquel leur discipline participe, à la vie départementale (les manières de faire, les orientations et les règles du département) et à la vie interne du collège (structure organisationnelle, politiques, etc.);
- ✓ donner son avis sur les projets de recyclage dans le cas des recyclages vers un poste réservé;
- ✓ échanger sur les besoins de perfectionnement du personnel enseignant du département et faire des recommandations au comité de perfectionnement quant aux demandes déposées par le personnel enseignant;
- ✓ proposer et organiser des activités collectives de formation et de perfectionnement;
- ✓ sélectionner des milieux de stages et assumer, en concertation, l'organisation pratique des stages; cette dernière activité pouvant être réalisée, selon le volume des stages, par une enseignante ou un enseignant qui agit alors à titre de responsable des stages;
- ✓ organiser des stages à l'étranger;
- ✓ analyser les besoins en ressources humaines, matérielles et technologiques et faire des recommandations quant à l'embauche du personnel de soutien ou à l'achat de matériel;
- ✓ participer à l'élaboration des prévisions budgétaires du département;
- ✓ participer aux consultations sur les différentes politiques institutionnelles qui concernent le département;
- ✓ élaborer et tenir à jour la page Web du département;
- ✓ recommander une politique visant à faire profiter la région des ressources départementales;
- ✓ élaborer un plan de travail annuel et contribuer à sa réalisation;
- ✓ faire un rapport annuel des activités départementales.

□ *Activités liées à la coordination départementale*

Le rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur entraîne un certain nombre de tâches spécifiques. Elles concernent la régie interne du département; la pédagogie; le budget et les ressources matérielles; les relations avec les étudiantes et les étudiants, les pairs, les autres instances auxquelles le département contribue, le personnel professionnel et technique, la direction du collège et des organismes externes.

Principalement, la coordonnatrice ou le coordonnateur rend compte au Collège de la répartition et de la pondération des activités pédagogiques entre les membres du département, de la définition des objectifs, de l'application des méthodes pédagogiques, de l'établissement des modes d'évaluation de chacun des cours; du fait que soient donnés tous les cours et d'en assurer la qualité et le contenu; de l'élaboration des prévisions budgétaires; de l'étude, de l'établissement et du maintien, s'il y a lieu, de relations appropriées avec des établissements, des organismes et des entreprises compte tenu des moyens mis à sa disposition par le Collège; de la formation du comité de révision de notes habilité à modifier, s'il y a lieu, la note finale; du plan de travail et du rapport annuels des activités du département. La personne qui occupe la fonction de coordination dispose d'une libération.

Dans le cadre des activités liées à la régie interne, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- voit à la tenue des assemblées départementales : convocation, ordre du jour, animation, reproduction de documents, compte rendu, suivi des sous-comités du département, tenue des archives, etc.;
- voit au développement et au maintien des politiques départementales;
- prépare un projet de répartition des charges d'enseignement et s'assure de la répartition des activités relatives à la reconnaissance du temps de travail et aux services professionnels rendus;
- facilite la circulation de l'information et la communication entre les membres du département;
- achemine des demandes à différentes instances du collège ou à des organismes extérieurs;
- donne suite aux diverses demandes adressées au département en provenance des étudiantes et des étudiants, des autres instances auxquelles le département contribue, des individus ou des organismes extérieurs.

Dans le cadre des activités liées à la pédagogie, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- effectue diverses activités relatives à l'accueil et à l'intégration des étudiantes et des étudiants;
- voit à ce que les plans de cours soient adoptés et au bon fonctionnement du comité de révision de notes;
- effectue le suivi nécessaire pour que l'ensemble des opérations liées à la prestation des cours, aux modalités d'évaluation, aux besoins en locaux et en équipements, aux horaires, aux stages, etc. puisse se dérouler;
- participe à la mise en place d'activités d'aide à la réussite, dont le suivi de l'évolution des données statistiques, les démarches auprès des étudiantes et des étudiants et la bonne marche du centre d'aide;
- participe aux opérations relatives à la gestion des plaintes exprimées par les étudiantes et les étudiants.

Dans le cadre des activités liées au budget et aux ressources matérielles, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- participe aux prévisions budgétaires;
- administre les budgets de fonctionnement et d'investissement du département;
- recommande l'achat de matériel pédagogique et didactique (livres, revues, DVD, etc.) et procède, en l'absence de personnel technique, aux requêtes d'achat;
- participe aux projets de rénovation, à la détermination des besoins des locaux spécialisés ou encore à l'organisation matérielle des laboratoires.

Dans le cadre des activités liées aux relations avec les pairs, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- s'assure que les enseignantes et les enseignants qui éprouvent des difficultés reçoivent une assistance;
- planifie l'insertion professionnelle des personnes nouvellement engagées, les accueille et leur assure une assistance;
- participe à la gestion des suppléances.

Dans le cadre des activités liées aux relations avec le personnel professionnel et technique, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- analyse des dossiers d'étudiantes et d'étudiants en vue de suivis particuliers en collaboration avec le personnel professionnel;
- participe à la sélection et assure la supervision fonctionnelle du personnel technique;
- planifie l'organisation des laboratoires avec le personnel technique.

Dans le cadre des activités liées aux relations avec le collège, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- participe, le cas échéant, à l'assemblée des coordonnatrices et des coordonnateurs;
- participe au règlement des problèmes d'horaire, de locaux, d'équipements, de transmission de notes, etc.;
- participe à des activités de promotion de la discipline, du programme ou du collège et en organise;
- assure le suivi d'activités départementales auprès de la direction des études.

Dans le cadre des activités liées à des organismes externes, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- dans le secteur technique, entretient des contacts avec les employeurs pour le placement des étudiantes et des étudiants;
- rencontre des représentantes et des représentants de maisons d'édition, d'entreprises, d'associations professionnelles; des collègues d'autres collèges, etc.

LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT PROPREMENT DIT

La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* confirme la mission première des collèges, soit celle de « *dispenser l'enseignement général et professionnel de niveau collégial* ». Au fil des ans, cette mission éducative s'est élargie à d'autres activités telles l'élaboration et la réalisation de projets d'innovation technologique, d'études et de recherches en pédagogie; la mise en œuvre de programmes de coopération dans le domaine de l'enseignement collégial; l'implantation de technologies nouvelles et leur diffusion; la participation au développement de leur région.

Cette section vise à cerner la pratique actuelle de la profession enseignante à l'ordre collégial en ce qui a trait aux activités qui relèvent de l'enseignement proprement dit. Ces dernières s'appuient principalement sur la compétence professionnelle que détient le personnel enseignant dans sa discipline ou sa spécialité de même que sur ses compétences pédagogiques. En effet, enseigner repose à la fois sur la maîtrise disciplinaire et sur la relation pédagogique.

« La maîtrise de la discipline ou de la spécialité constitue, sans aucun doute, une exigence fondamentale à l'enseignement supérieur. La compétence disciplinaire y représente le fondement de l'intervention professionnelle. » (FPE 2000 : 38)

Plusieurs activités, sans être associées directement à des cours précis, alimentent les acquis essentiels à la conception et à l'élaboration des activités d'enseignement. On pense ainsi à la mise à jour, au survol des différents développements, que ce soit dans sa discipline ou dans une discipline apparentée, ou en pédagogie, par des lectures, le dépouillement de revues spécialisées, le suivi de l'actualité, les études permettant une meilleure connaissance de la population étudiante, les nouveaux manuels, les personnes-ressources invitées dans les départements, les démonstrations des fournisseurs et la documentation afférente, etc. C'est principalement sur ce travail que repose la capacité de l'enseignante ou de l'enseignant à déterminer son apport dans un programme de même que les choix éventuels à faire en matière de pédagogie.

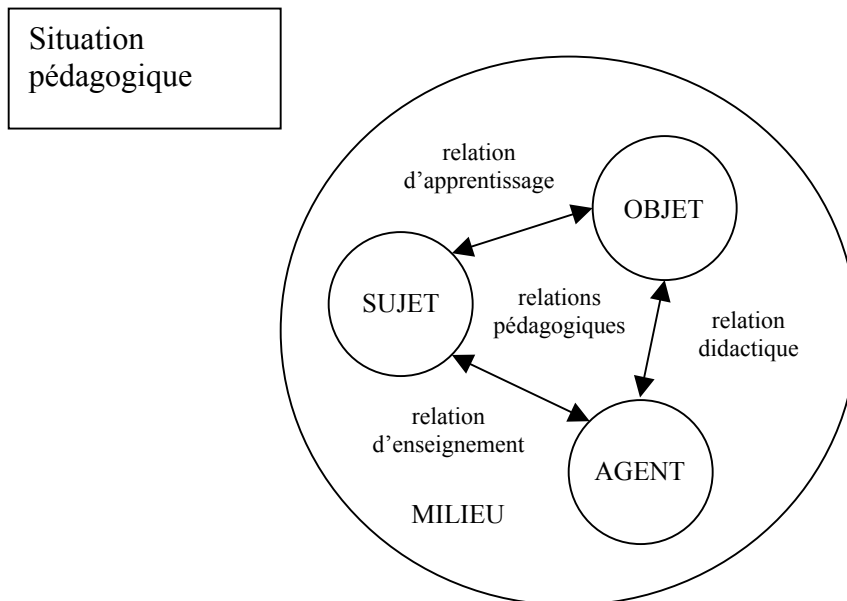
« Celle-ci [compétence disciplinaire] implique, plus particulièrement, la maîtrise des différentes composantes du domaine d'enseignement, ce qui demande à l'enseignante ou à l'enseignant d'être à jour par rapport au développement des connaissances dans son domaine et de bien les maîtriser, par rapport aux formations universitaires et aux particularités des emplois auxquels les programmes de formation préparent, par rapport aux activités professionnelles et aux milieux de travail et, le cas échéant, par rapport aux exigences relatives à la santé et à la sécurité au travail. » (FPE 2000 : 39)

À l'ordre collégial, dans le contexte actuel de l'approche-programme, le personnel enseignant est appelé non seulement à bien maîtriser sa discipline, mais aussi à préciser et à faire valoir son apport particulier dans le ou les programmes où celle-ci est pertinente. C'est ce que l'on pourrait qualifier d'« interdisciplinarité ». Particulièrement pour les enseignantes et les enseignants des disciplines dites contributives et pour celles et ceux de la formation générale propre à un programme, l'approche-programme suppose une adaptation des contenus de cours à chacun des programmes où leur discipline est concernée.

« Tout en reconnaissant que, dans une telle approche [approche par compétences], les savoirs disciplinaires doivent se positionner par rapport aux compétences visées par les programmes, il [le Conseil supérieur de l'éducation] est d'avis que la maîtrise disciplinaire continue de demeurer très importante pour les enseignantes et les enseignants, qui sont appelés à concevoir et à structurer les situations et contextes d'apprentissage propres au développement de ces compétences en se référant aux différents contenus disciplinaires. Cependant, les disciplines ne s'inscrivent plus de la même manière qu'avant dans les programmes de formation. Cela amène les enseignantes et les enseignants à devoir restructurer leurs contenus d'enseignement pour tenir compte des exigences propres aux différents programmes, sans perdre de vue la visée de formation fondamentale, ce qui, loin d'entraîner un allègement de la compétence disciplinaire, en consolide toute l'importance. » (FPE 2000 : 35)

Aujourd'hui comme avant, la pratique de la profession enseignante exige, par sa nature même, des aptitudes pédagogiques qui permettent de transposer le savoir disciplinaire en savoir scolaire et de définir, individuellement et collectivement, les stratégies pédagogiques appropriées.

Quel que soit l'ordre d'enseignement (primaire, secondaire, collégial ou universitaire), la pratique de la profession repose sur une situation pédagogique qui met en relation trois éléments : un agent de changement (une enseignante ou un enseignant), un sujet (l'étudiante ou l'étudiant) et un objet (la matière à enseigner). La figure qui suit, tirée du *Dictionnaire de l'éducation* de R. Legendre (1988, p. 515), illustre les interactions sous-jacentes à l'acte d'enseigner.



La particularité de la profession enseignante s'appuie, en grande partie, sur la nature et la qualité des relations pédagogiques créées entre ces différents éléments. On pourrait exprimer ces différentes relations comme suit :

- ✓ **relation d'enseignement** = relation de l'enseignante ou de l'enseignant avec l'étudiante ou l'étudiant (le sujet), ce qui suppose l'établissement d'un lien ou d'une communication (exposé magistral, ateliers, laboratoires, animation et discussions en groupe, etc.) entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant; il s'agit de la réalisation tangible et concrète des activités de transmission des savoirs. Cette relation prend forme tout autant dans la classe qu'à l'extérieur de la classe.
- ✓ **relation didactique** = relation de l'enseignante ou de l'enseignant avec la matière à enseigner (objet), ce qui suppose une mise à jour constante des connaissances disciplinaires et pédagogiques afin de transposer ses savoirs savants en savoirs scolaires, de choisir les contenus et de les organiser en séquences d'enseignement et d'apprentissage.
- ✓ **relation d'apprentissage** = relation de l'étudiante et de l'étudiant avec la matière à apprendre, ce qui suppose de la part de l'enseignante ou de l'enseignant des connaissances d'ordre psychologique et sociologique sur les populations scolaires, la motivation, le processus d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et de gestion des groupes, les stratégies de communication et d'évaluation, etc.

Au-delà de cette schématisation des relations propres à l'acte d'enseigner, il faut en souligner la complexité. Si cette description peut laisser penser qu'enseigner est fondé essentiellement sur une pratique individuelle, il faut aussi considérer qu'enseigner au collégial s'inscrit dans un cadre qui suppose une multitude d'interactions, que ce soit avec les différentes composantes institutionnelles ou entre les enseignantes et les enseignants eux-mêmes dans le but d'assurer la cohérence des apprentissages. Bref, la situation pédagogique prend place dans un environnement qui en détermine plusieurs aspects.

1. LA PRATIQUE ACTUELLE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

« Enseigner, c'est tout à la fois sélectionner et organiser des contenus, planifier l'intervention pédagogique et concevoir des situations d'apprentissage, concevoir et élaborer du matériel didactique, évaluer, communiquer, etc. C'est aussi collaborer, participer à des comités et des groupes de travail, participer à la vie départementale et à la vie institutionnelle. » (PC 1998 : 34)

Aujourd'hui comme en 1975, moment où une analyse exhaustive de la tâche a été effectuée⁶, enseigner fait appel aux mêmes processus intellectuels dans l'accomplissement d'un ensemble d'activités qui relèvent du pédagogue et du spécialiste de l'enseignement : préparation, prestation, évaluation et encadrement. Cependant, en 2007, ces fonctions s'exercent dans un contexte différent.

Si les activités liées à l'enseignement proprement dit sont des actes professionnels réalisés sur une base individuelle (préparation, prestation, évaluation et encadrement), elles supposent un travail de mise en commun et de concertation entre les membres d'une même discipline, ou d'un même cours à l'intérieur d'une discipline, notamment en ce qui concerne la préparation du plan de cours, le choix des activités visant à soutenir les élèves dans leur apprentissage (encadrement), le choix et la préparation du matériel didactique, la préparation des activités d'évaluation incluant les barèmes et les critères utilisés.

Le travail concerté n'est pas nouveau en soi, mais l'introduction de l'approche par compétences et la gestion locale des programmes ont rendu plus impérative et plus structurée cette dimension collective du travail.

« Sans nier la valeur des stratégies pédagogiques couramment utilisées jusqu'à maintenant, l'approche par compétences, inscrite dans une pratique professionnelle telle que définie précédemment, oblige les enseignantes et les enseignants à faire preuve d'une plus grande polyvalence. Elle fait appel à eux, non seulement comme à des experts des contenus, mais aussi comme à des experts du processus d'apprentissage, comme à des professionnels de l'apprentissage de disciplines inscrites dans des programmes. » (FPE 2000 : 38)

« L'approche par compétences les incite, par exemple, à diversifier leurs stratégies pédagogiques. Elle clarifie les attentes par rapport aux apprentissages des élèves. Elle les invite à se préoccuper davantage de l'élève, de ce qu'il doit apprendre et de ce qu'il apprend réellement. Elle les pousse à développer des stratégies pour favoriser l'intégration des apprentissages. Elle suppose la concertation entre les membres du personnel enseignant et assure un certain contrôle par rapport à l'éparpillement des enseignements. » (RPT 2004 : 18)

⁶ Il s'agit de l'étude connue sous le nom de « Rapport Carlos ». Carlos, S., *Recherche sur la tâche des enseignants du collégial*, Document d'étude et de recherche CETEC, ministère de l'Éducation, Québec, 1974.

D'un point de vue plus spécifique, l'approche par compétences exige une intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui rend plus complexe la planification des processus d'enseignement et d'apprentissage. La réussite d'un cours, qui a longtemps été assimilée à l'acquisition d'une somme de connaissances, est aujourd'hui plutôt définie par un savoir-faire qui intègre les autres types de savoirs. De plus, le processus d'apprentissage ne vise pas seulement l'acquisition de différents types de savoirs, il doit aussi favoriser leur intégration et leur transfert de ceux-ci.

Depuis la réforme, l'importance plus grande accordée à l'apprentissage des étudiantes et des étudiants, à leur encadrement et à leur réussite intervient dans la manière dont les enseignantes et les enseignants s'acquittent, individuellement, des fonctions liées à leurs activités d'enseignement.

Certains diront qu'il s'agit d'un nouveau paradigme. Le souci des apprentissages que font les étudiantes et les étudiants est davantage au centre de la profession. Il s'est développé au cours des dernières années une tendance à introduire une dimension plus pratique dans l'enseignement et les formules pour faire participer plus directement les étudiantes et les étudiants se sont multipliées. Les développements dans la recherche pédagogique ont mis l'accent sur l'importance des stratégies d'apprentissage. Au-delà des stratégies d'enseignement, la question de la façon dont les étudiantes et les étudiants apprennent donne lieu à de nouvelles approches.

« Dans un contexte où l'ensemble du système scolaire se trouve significativement interpellé par la nécessité de soutenir activement la réussite des élèves, cette évolution des connaissances sur l'apprentissage a favorisé l'émergence de nouvelles conceptions de la pratique de l'enseignement, suscitant non seulement des pressions mais aussi des modifications bien réelles dans les pratiques professionnelles du personnel enseignant. On dispose aujourd'hui de nouvelles connaissances, de modèles de référence, de théories plus étayées sur l'apprentissage et les conceptions qu'on se fait de l'enseignement évoluent en conséquence. Ces développements appellent une jonction plus efficace entre l'enseignement et l'apprentissage. Ils favorisent, en somme, l'émergence d'un nouveau paradigme où l'accent est mis sur l'apprentissage des élèves. » (FPE 2000 : 7)

Aujourd'hui, préparer et donner un cours (prestation), en faire l'adaptation au fur et à mesure du déroulement de la session, encadrer et évaluer les étudiantes et les étudiants supposent plus particulièrement :

- ✓ l'élaboration et la recherche d'activités pédagogiques suscitant la participation des étudiantes et des étudiants et les incitant à porter un regard critique sur leur propre apprentissage;
- ✓ la préoccupation du personnel enseignant en ce qui a trait à la diversification des approches et des stratégies pédagogiques (enseignement et apprentissage) à caractère intégrateur de manière à mieux soutenir les étudiantes et les étudiants;

- ✓ le recours plus systématique à l'évaluation formative de manière à suivre périodiquement la progression des étudiantes et des étudiants vers l'atteinte des compétences;
- ✓ l'encadrement afin d'améliorer la réussite, à la fois durant la prestation de cours et en dehors de celle-ci;
- ✓ l'adaptation des cours afin de tenir compte des particularités des étudiantes et des étudiants;
- ✓ l'attribution d'une plus grande part d'activités de formation aux stages, aux simulations dans les programmes du secteur technique;
- ✓ des échanges systématiques avec les collègues du département et du programme, notamment sur le contenu du cours, sur son apport dans le programme, sur les modes d'évaluation, sur les difficultés éprouvées par les étudiantes et les étudiants durant la prestation du cours et sur les moyens pour y remédier.

En somme, le développement des connaissances en pédagogie, les technologies de l'information et des communications, la diversification des caractéristiques de la population étudiante, une pression plus structurée pour de meilleurs taux de réussite et de diplomation contribuent à varier et à repenser les activités traditionnelles qui définissent l'enseignement proprement dit.

2. LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT

On présente les activités liées à la prestation de l'enseignement en fonction de quatre grandes sphères⁷ qui impliquent, à leur tour, une série d'actions et de décisions prises par le personnel enseignant : *analyser la situation éducative, concevoir l'intervention pédagogique, réaliser l'intervention pédagogique et réguler son action.*

A. ANALYSER LA SITUATION ÉDUCATIVE ET CONCEVOIR L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

« **Analyser la situation éducative** : situer le rôle et la place du cours dans le programme; s'approprier les objets d'apprentissage; identifier les caractéristiques des étudiants et prévoir leur influence possible sur l'apprentissage; identifier les obstacles à l'apprentissage; déterminer les objectifs d'apprentissage. » (FPE 2000 : 42)

« **Concevoir l'intervention pédagogique** : sélectionner et structurer les contenus en fonction des objectifs à atteindre et des caractéristiques de la situation; concevoir et organiser des situations d'apprentissage adaptées aux caractéristiques de la situation et propres à favoriser la participation active et responsable des étudiants en même temps que l'intégration et le transfert des apprentissages; concevoir et organiser des stratégies d'évaluation adaptées aux caractéristiques de la situation; choisir, élaborer ou adapter le matériel didactique approprié. » (FPE 2000 : 42)

Ces deux sphères d'activités sont indissociables. Elles relèvent de la planification et de la préparation de l'intervention pédagogique. Elles s'exercent en un continuum qui s'étend du long terme au court terme, et ce, pour chacun des cours.

La planification et la préparation du cours réfèrent aux activités requises de l'enseignante ou de l'enseignant telles que les lectures, la recherche de documents et de matériel didactique, la recherche d'information sur les sites Internet, les colloques, les conférences, etc. De plus, dans le but d'assurer la qualité de l'enseignement et de la formation offerte dans les collèges, l'enseignante ou l'enseignant réalise différentes mises à jour de ses connaissances liées au savoir disciplinaire et pédagogique incluant le savoir lié aux technologies.

Afin de préparer un cours, l'enseignante ou l'enseignant doit notamment situer le cours, bien cerner les besoins et les caractéristiques de ses étudiantes et de ses étudiants, se documenter, rencontrer si nécessaire des personnes de l'extérieur, assister à des démonstrations de fournisseurs, organiser les sorties, inviter les conférenciers, bref avoir une vue d'ensemble des exigences du cours.

Dans le cas des disciplines comportant des stages à supervision indirecte, l'enseignante ou l'enseignant planifie des rendez-vous en fonction des disponibilités des intervenantes et des intervenants des milieux de stage et tient des rencontres dans le but d'échanger sur la supervision des étudiantes et des étudiants dans le milieu de stage.

⁷ Conseil supérieur de l'Éducation. *Enseigner au Collégial : une pratique en renouvellement*, 1997, p. 12.

Le plan de cours est à concevoir, sur une base individuelle, à partir du plan cadre du cours (objectifs d'apprentissage, grands contenus et modes d'évaluation) qui, lui, est élaboré en équipe de travail ou en « collectif », en département. Au travail individuel de réflexion sur les contenus, les méthodes pédagogiques, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage est associé un travail collectif de réflexion. La planification du cours n'est pas une activité nouvelle, mais elle est aujourd'hui plus encadrée.

À partir du plan cadre du cours, l'enseignante ou l'enseignant planifie le cours et répartit la matière à enseigner tout au long de la session, c'est-à-dire qu'elle ou il :

- ✓ organise la matière couverte par le cours en sections ou parties couvrant la totalité de la session;
- ✓ choisit des stratégies pédagogiques (apprentissage et enseignement) axées sur la participation des élèves pour chacune des leçons;
- ✓ sélectionne le matériel pédagogique requis et l'adapte, s'il y a lieu, ou encore le produit et, parfois, le traduit;
- ✓ précise le moment et les modes d'évaluation formative et sommative ainsi que les barèmes utilisés;
- ✓ prépare l'examen final ou l'activité intégrative, selon le cas, permettant de mesurer l'atteinte de la compétence ou des compétences déterminées pour ce cours.

La planification du plan de cours tout comme celle du plan cadre du cours doit respecter la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Actuellement, l'accent mis sur l'apprentissage des étudiantes et des étudiants, sur l'importance de les rendre plus actifs dans leur apprentissage, donne lieu à une révision des stratégies pédagogiques incluant le recours à l'évaluation formative. Celle-ci peut prendre diverses formes (tests, quiz, travaux pratiques), mais elle n'est pas considérée dans la note attribuée à l'étudiante ou à l'étudiant. Elle s'échelonne tout au cours de la session et permet à l'étudiante ou à l'étudiant d'avoir une rétroaction plus fréquente sur la compréhension qu'elle ou il a de la matière afin d'agir plus rapidement si elle ou il est confronté à des difficultés. Il s'agit :

« de favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages, de mettre l'accent sur la participation active des élèves, de développer des liens plus serrés entre l'évaluation et l'enseignement et, finalement, de mettre à contribution une diversité de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. » (FPE 2000 : 41)

En raison de l'obligation d'assurer l'équité dans l'évaluation des apprentissages et de respecter le plan cadre du cours, les enseignantes et les enseignants d'une matière se regroupent afin de partager leur expérience et leur expertise dans le but de concevoir et d'élaborer le plan de cours. La préparation fait alors l'objet d'un travail d'équipe préalable et donne lieu à des échanges et des décisions prises en concertation notamment sur la sélection et la préparation du matériel didactique, sur les stratégies privilégiées pour résoudre les difficultés éprouvées par les étudiantes ou les étudiants durant la prestation de cours, sur l'élaboration d'activités visant à soutenir les étudiantes et les étudiants dans leur apprentissage de la matière, sur la préparation des activités d'évaluation, sur les barèmes et les critères utilisés.

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants qui donnent les mêmes cours sont de plus en plus tenus de se concerter. Même si cette pratique n'a rien de nouveau, elle est devenue systématique, habituelle. Il y a donc des allers-retours entre un travail individuel de conception et un travail collectif de concertation.

Une fois ce travail accompli, l'enseignante ou l'enseignant, sur une base individuelle :

- ✓ prépare, à chacune des semaines, la matière à enseigner (incluant les éléments de contenus, les habiletés à acquérir) et prévoit le matériel didactique requis (incluant le matériel de laboratoire) et le déroulement du cours;
- ✓ prépare, pour chacune des semaines, les stratégies pédagogiques (apprentissage et enseignement), les exercices ou travaux pratiques proposés aux étudiantes et aux étudiants et précise les sujets des travaux à réaliser;
- ✓ prépare, selon les modalités prévues au plan de cours, les évaluations formatives et sommatives, au fur et à mesure du déroulement des semaines de cours;
- ✓ adapte le déroulement de son cours, en fonction des difficultés rencontrées.

B. RÉALISER L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

« Réaliser l'intervention pédagogique : établir avec ses étudiants, individuellement comme en groupe, une relation pédagogique propre à favoriser leur apprentissage et à soutenir leur motivation; communiquer avec ses étudiants, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte; présenter un contenu organisé et structuré de façon à favoriser la construction de leur propre savoir par les étudiants; structurer l'emploi du temps en classe de façon à faire la plus grande place possible à des activités d'apprentissage qui suscitent l'engagement des étudiants; proposer des activités d'apprentissage suivant une progression qui à la fois pose un défi aux étudiants et leur permet d'anticiper la réussite; assurer la gestion de la classe de manière à créer un climat propice à l'apprentissage; encadrer l'apprentissage, et fournir aux étudiants une rétroaction fréquente, propre à favoriser l'apprentissage, de même que l'intégration et le transfert des apprentissages; ajuster son intervention aux exigences et aux variations de la situation; procéder à une évaluation sommative des apprentissages des étudiants. » (FPE 2000 : 42)

1. La prestation et l'encadrement en classe

La prestation réfère aux rencontres (*heures contact*) avec les étudiantes et les étudiants qui se déroulent sous forme de cours, de laboratoires ou de stages tout au long de la session. Lors de ces rencontres, l'enseignante ou l'enseignant établit avec ses étudiantes et ses étudiants, individuellement comme en groupe, une relation pédagogique propre à favoriser leur apprentissage et à soutenir leur motivation. (PC 1998 : 54) Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant réalise les activités qu'elle ou il a planifiées et préparées pour chacune des séances durant la session, encadre ses étudiantes et ses étudiants et procède à des évaluations formatives et sommatives. La prestation de cours suppose les activités suivantes :

- ✓ donner une prestation de cours (de laboratoire ou de stage), selon la planification, de manière structurée et organisée sous diverses formes : exposé magistral, supervision de

- travaux de laboratoire, direction d'ateliers de travail, exercices de simulation de situations pratiques, jeux de rôles, animation des discussions en groupe;
- ✓ se préoccuper de la qualité de la relation pédagogique qui s'établit avec les étudiantes et les étudiants;
 - ✓ assurer la gestion de sa classe incluant la sécurité des étudiantes et des étudiants;
 - ✓ fournir aux étudiantes et aux étudiants une rétroaction fréquente notamment par le recours à l'évaluation formative;
 - ✓ superviser les travaux des étudiantes et des étudiants;
 - ✓ identifier les étudiantes et les étudiants ayant des difficultés et leur proposer des moyens pour les surmonter, incluant des rencontres en dehors du cours (encadrement et aide à l'apprentissage);
 - ✓ faire passer les tests et les examens au cours de la session et l'examen final ou le travail long, selon le cas (évaluation intégrative).

Durant la prestation de son cours, laboratoire ou stage, l'enseignante ou l'enseignant communique avec ses étudiantes et ses étudiants. Elle ou il est à leur écoute, répond à leurs questions et, le cas échéant, modifie le déroulement du cours en conséquence. Elle ou il doit créer un climat propice à leur apprentissage notamment en assurant la gestion de sa classe.

Durant la prestation de cours, l'enseignante ou l'enseignant assure l'encadrement de ses étudiantes et de ses étudiants par une rétroaction sur les résultats des évaluations ou encore, à la suite des difficultés rencontrées, par la préparation d'autres exercices ou activités en classe afin d'approfondir ou de réviser la matière.

2. L'évaluation

L'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants réfère aux activités permettant de mesurer non seulement l'acquisition des connaissances (déclaratives, procédurales ou conditionnelles⁸), mais aussi l'atteinte de la compétence ou des compétences visées par le cours. L'évaluation des apprentissages peut prendre diverses formes : tests, quiz, travaux pratiques, rapports de laboratoires ou de stages, examens écrits ou oraux, examen final, travaux longs, exercices d'apprentissage par problèmes, par projets, etc. Cette activité implique nécessairement du temps consacré à la correction et à la compilation des notes. Dans le cas des évaluations formatives, les résultats de la correction donnent parfois lieu à une notation, mais celle-ci n'est pas incluse dans la note finale. Au-delà de la planification globale de l'évaluation, il faut :

- ✓ préparer l'activité d'évaluation, rédiger, reproduire ou saisir les documents nécessaires, voir aux équipements, etc.;
- ✓ adapter l'activité d'évaluation en fonction des besoins particuliers, s'il y a lieu;
- ✓ établir les critères d'évaluation et leur pondération;

⁸ Les connaissances déclaratives font appel à la somme des connaissances dans un cours, les connaissances procédurales sont celles liées à des manières de faire permettant à l'élève de savoir comment faire une chose, les connaissances conditionnelles sont celles qui font appel au jugement de l'élève dans une situation donnée.

- ✓ évaluer les exposés en classe, les projets, les performances (danse, musique, art, théâtre) en classe ou ailleurs;
- ✓ évaluer un stage;
- ✓ corriger les tests, examens, travaux pratiques, rapports de laboratoire, etc. (au fur et à mesure du déroulement du cours);
- ✓ corriger l'examen final ou évaluer le travail long, selon le cas, pour mesurer l'atteinte de la compétence du cours (épreuve terminale du cours);
- ✓ préparer une activité d'évaluation de reprise, s'il y a lieu;
- ✓ évaluer la qualité de la langue d'enseignement;
- ✓ préparer les corrigés pour les étudiantes et les étudiants;
- ✓ compiler les notes des étudiantes et des étudiants et les réviser, s'il y a lieu.

De nombreux facteurs ont conduit à définir des normes encadrant cette dimension de la pratique notamment :

- la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* qui introduit un cadre concerté d'évaluation et des exigences formelles en matière d'équité;
- l'équité dans l'évaluation des apprentissages pour une même discipline;
- l'approche par compétences qui a mis l'accent sur les manières d'évaluer;
- la *Politique du français* qui ajoute aux normes de correction.

Des développements en matière de recherche en évaluation sont à l'origine de l'importance accordée à l'évaluation formative. Celle-ci, distincte de l'évaluation sommative, constitue un moyen privilégié pour assurer un soutien à l'apprentissage axé sur l'importance de la réussite et sur l'atteinte des compétences. D'une part, elle permet à l'enseignante ou à l'enseignant de mesurer régulièrement, tout au cours de la session, la progression des étudiantes et des étudiants dans leurs apprentissages pour apporter les corrections appropriées dans la planification du cours au fur et à mesure de son déroulement et, d'autre part, elle permet à l'étudiante ou à l'étudiant de mieux cerner ses difficultés et de prendre des mesures en temps utile afin de réussir son cours. Cette pratique d'évaluation est généralement inscrite dans la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* (PIEA) et, selon les disciplines concernées et les modalités retenues, elle a pu entraîner, pour l'enseignante ou l'enseignant, des modifications significatives au processus d'évaluation, notamment à l'égard du temps qui y est consacré. La pratique à cet égard s'inscrit dans une « perspective plus globale et plus intégrative ». (RPT 2004 : 19)

« *L'approche par compétences suppose que le personnel enseignant effectue différemment certaines activités connues qui se présentent désormais dans un contexte nouveau. C'est le cas, par exemple, de l'évaluation des apprentissages où ce sont maintenant des compétences qui sont visées et non strictement des contenus.* » (FPE 2000 : 10)

3. *L'encadrement hors de la classe*

L'encadrement hors de la classe concerne le suivi et l'assistance que l'enseignante ou l'enseignant offre en dehors de ses heures de cours afin de soutenir ses étudiantes et ses étudiants dans leurs études et plus particulièrement dans la réussite de leur cours. L'enseignante ou l'enseignant assure de la disponibilité hors de la classe pour répondre à des besoins spécifiques, apporter un soutien, répondre aux demandes de précision. Ce travail de soutien et d'encadrement varie en fonction du nombre d'étudiantes et d'étudiants qu'on lui confie et de leurs caractéristiques. En ce sens, il arrive que cet encadrement s'exerce auprès d'une étudiante ou d'un étudiant ayant des difficultés personnelles ou des besoins particuliers.

En outre, l'encadrement assuré par des moyens électroniques de communication, tout en comportant son lot d'avantages, comme la rapidité et la flexibilité, introduit aussi des questionnements relatifs aux règles à instaurer quant aux moments et à la manière d'interagir avec les étudiantes et les étudiants⁹.

L'importance accordée à la réussite s'est traduite par des plans de réussite institutionnels, ce qui a donné lieu à des mesures générales élaborées et réalisées, soit individuellement, soit collectivement, et à l'instauration de pratiques d'encadrement plus systématiques notamment par la mise sur pied de centres d'aide. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant est appelé à identifier les étudiantes et les étudiants éprouvant des difficultés et à les orienter vers les ressources disponibles. Souvent, ces activités amènent l'enseignante ou l'enseignant à interagir non seulement avec ses collègues, mais aussi avec le personnel professionnel.

Bref, l'encadrement se fait « plus soutenu, plus serré » et exige de déployer des « efforts particuliers pour motiver ». (EC 1997 : 60-62)

⁹ Cette question est développée dans la section intitulée « La pratique de la profession enseignante au regard des TIC ».

C. RÉGULER SON ACTION

« **Réguler son action** : analyser les effets de son enseignement sur l'apprentissage des étudiants et, le cas échéant, adapter ses interventions ultérieures. » (FPE 2000 : 42)

Cette activité réfère aux ajustements ou aux modifications (contenu, matériel pédagogique, exercices proposés, etc.) qu'une enseignante ou un enseignant souhaite faire à la suite de l'analyse et de l'évaluation qu'elle ou il fait de la prestation de chacune des séances de cours, au fur et à mesure du déroulement de la session. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi être appelé à modifier la planification de son cours afin de tenir compte des difficultés éprouvées par ses étudiantes et ses étudiants et à rechercher des moyens appropriés pour les soutenir dans leur apprentissage.

Ces considérations peuvent mener l'enseignante ou l'enseignant à revoir la gestion de sa classe, à réorganiser une partie de la matière, à réaménager la planification du cours, l'ordonnancement de la matière, le matériel pédagogique, la fréquence ou le contenu des tests, examens ou travaux. Cela constitue en quelque sorte un deuxième volet de ce qui est traditionnellement appelé l'adaptation. Cette dernière vise soit un même groupe-cours au fur et à mesure du déroulement de la session ou encore un deuxième groupe-cours dans une même semaine de cours.

Mettre l'accent sur les apprentissages de ses étudiantes et de ses étudiants implique de la part de l'enseignante ou de l'enseignant un suivi attentif de ses stratégies pédagogiques. Cela suppose une plus grande souplesse et des ajustements plus fréquents aux activités prévues. De la même façon, l'introduction de mesures d'évaluation formative peut conduire à apporter des changements dans la planification du cours ou à repenser de façon plus systématique les approches pédagogiques utilisées.

En somme, un enseignement centré sur les apprentissages incite l'enseignante ou l'enseignant, sur une base individuelle, à porter un regard critique sur son enseignement afin d'ajuster son intervention en conséquence.

« *L'acte d'enseigner requiert que l'enseignante ou l'enseignant ajuste constamment son intervention aux variations et aux exigences de la situation.* » (PC 1998 : 33)

« *La pratique enseignante doit inclure, en son cœur même, la transformation de l'expérience en savoir.* » (PC 1998 : 34)

Cette réflexion se poursuit, sur une base collective, par des échanges avec les autres membres du département sur les difficultés éprouvées par ses étudiantes et ses étudiants en vue de trouver de façon concertée des moyens pour y remédier.

3. LES PARAMÈTRES DE LA CHARGE INDIVIDUELLE DE TRAVAIL (CI) ET LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT

Dans la convention collective, la notion d'activités d'enseignement recouvre plusieurs expressions. Il est important de distinguer les concepts de « tâche d'enseignement », de « charge d'enseignement » et de « charge individuelle de travail » (CI).

La « *tâche d'enseignement* » est un concept qui recouvre l'ensemble des activités exercées par le personnel enseignant alors que celui de « *charge d'enseignement* » fait référence à une partie seulement des activités appelées « activités inhérentes à l'enseignement ». La « *charge individuelle de travail* » comptabilise une charge de travail pour une enseignante ou un enseignant.

Comme nous le verrons plus loin, la mesure de la charge individuelle de travail, c'est-à-dire le nombre d'unités attribué à une enseignante ou à un enseignant, intervient dans l'application de certaines conditions de travail.

La tâche d'enseignement

La « *tâche d'enseignement* » réfère à un ensemble d'activités dévolues au personnel enseignant dans l'exercice de sa profession à titre de spécialiste d'enseignement dans une discipline, à savoir :

- des activités inhérentes à l'enseignement où l'on trouve notamment les activités d'enseignement proprement dit (*préparation du plan d'études, du plan de cours, de laboratoires ou de stages, prestation, adaptation, encadrement de ses étudiantes et de ses étudiants, préparation, surveillance et correction d'examens ou de travaux*) et la participation aux journées pédagogiques, aux rencontres départementales et aux activités requises pour la réalisation des fonctions du département;
- des activités de coordination départementale ou de programme;
- des activités liées au développement, à l'implantation et à l'évaluation des programmes;
- des activités de natures diverses tels l'encadrement des élèves, la recherche, le recyclage, l'innovation pédagogique, le perfectionnement disciplinaire ou pédagogique, les stages en entreprise, les activités dans les centres de transfert technologique et le développement institutionnel¹⁰;
- des activités de concertation inhérentes à la vie pédagogique des programmes qui peuvent être réalisées dans le cadre des journées pédagogiques;

¹⁰ Le développement institutionnel ne fait pas partie de la tâche d'enseignement dans la convention collective FNEEQ et il doit être lié à l'enseignement régulier dans la convention collective FEC.

- des activités pédagogiques réalisées sur une base individuelle dans l'un ou l'autre des champs d'intervention suivants : aide à l'apprentissage, encadrement des étudiantes et des étudiants afin d'améliorer leur réussite, information et promotion liées au développement institutionnel¹¹, formation pédagogique et assistance professionnelle.

La charge d'enseignement

Une charge d'enseignement est un ensemble de groupes-cours, d'ateliers, de laboratoires ou de stages confié à une enseignante ou à un enseignant pour une session donnée. Une charge d'enseignement est mesurée au moyen d'une formule servant à déterminer la charge individuelle de travail (CI) et, dans ce cas, elle est exprimée en unités de travail.

Pour assumer une charge d'enseignement, une enseignante ou un enseignant exercera des activités dites « inhérentes à l'enseignement » dont une partie seulement fait l'objet d'une mesure par la formule servant au calcul de sa charge de travail (CI) :

- ⇒ la préparation du plan de cours, des laboratoires ou des stages, leur préparation et leur adaptation;
- ⇒ la prestation des cours, des laboratoires ou des stages;
- ⇒ l'évaluation et l'encadrement de ses étudiantes et de ses étudiants;
- ⇒ la préparation, la surveillance et la correction des examens.

Les « activités inhérentes à l'enseignement » réfèrent aussi à d'autres activités qui ne sont pas prises en compte par la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail (CI), à savoir :

- ⇒ la préparation du plan d'études¹²;
- ⇒ la mise à jour des connaissances de l'enseignante ou de l'enseignant¹³;
- ⇒ la révision de corrections demandées par les étudiantes et les étudiants;
- ⇒ la participation aux journées pédagogiques organisées par le collègue;
- ⇒ la participation aux rencontres départementales et aux activités requises pour la réalisation des fonctions du département;
- ⇒ la participation aux rencontres de comités de programme.

Par ailleurs, dans certaines situations, une enseignante ou un enseignant peut être libéré de sa charge d'enseignement, soit totalement, soit partiellement; la charge d'enseignement ainsi libérée est alors confiée à une autre personne. La formule servant au calcul de la charge de travail prévoit des modalités pour calculer les unités liées à une libération. Cette formule sert aussi à déterminer les droits et obligations de la personne mise en disponibilité ou de celle bénéficiant de la sécurité du revenu. (FEC seulement).

¹¹ Les conventions collectives FNEEQ et FAC ne comprennent pas les activités d'information et de promotion.

¹² Le *plan d'études* réfère à un document préparé pour les étudiantes et les étudiants afin de les aider à planifier leur étude dans le cours. Il y a parfois confusion entre la notion de *plan d'études* et celle de *plan de cours*.

¹³ Bien qu'implicite dans les activités requises pour assumer sa charge d'enseignement, la mise à jour des connaissances n'est pas inscrite formellement dans les conventions collectives FNEEQ et FEC.

La charge individuelle de travail (CI)

La charge individuelle de travail ou CI est le résultat de l'application de la formule servant au calcul de la CI.

La formule actuelle est sensiblement la même depuis son introduction en 1980. À l'origine, cette formule ne comptabilisait que les activités liées à une charge d'enseignement. Elle a été introduite par les parties nationales afin d'assurer une certaine équité entre les membres du personnel enseignant quelle que soit la discipline enseignée, l'objectif recherché étant alors de « *créer un certain équilibre entre les tâches des enseignantes et des enseignants* »¹⁴.

Au cours des ans, la formule s'est modifiée de manière à pouvoir aussi comptabiliser en unités de CI certaines activités associées à une charge d'enseignement.¹⁵

Ainsi, la formule actuelle de comptabilisation de la charge individuelle de travail pour une session donnée se fait à partir de la relation suivante :

$$CI = CI_p + CI_s + CI_d + CI_L + CI_f \text{ ou } CI_m$$

où

CI_p est la CI associée à la prestation de cours et de laboratoires et à la supervision de certains stages (supervision directe);

CI_s est la CI associée à la supervision d'autres stages (supervision indirecte);

CI_d est la CI associée au temps de déplacement;

CI_L est la CI associée à une libération;

CI_f est la CI associée à l'affectation d'une personne mise en disponibilité (FNEEQ et FAC);

CI_m est la CI associée à l'affectation d'une personne mise en disponibilité et, pour la FEC seulement, d'une personne non permanente bénéficiant de la sécurité du revenu.

¹⁴ Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégep. Rapport final, juin 1988, p. 109.

¹⁵ Voir annexe 1 : Historique de la CI

CI associée à la prestation de cours (CI_p)

La formule s'applique, à chacune des sessions, et de manière identique pour chacune des disciplines enseignées. Lorsqu'elle s'applique à une charge d'enseignement, on fait alors référence à la partie de la formule associée à la prestation de cours ou CI_p, qui se calcule en tenant compte :

- ⇒ du nombre de cours différents à préparer et, pour chacun d'eux, du nombre d'heures différentes de cours à préparer (paramètre HP);
- ⇒ du nombre d'heures de prestation de cours ou *heures contact* (paramètre HC);
- ⇒ du nombre d'élèves par groupe-cours (paramètres PES et NES).

Les activités prises en compte dans la CI associée à la prestation de cours

1. La préparation

La préparation de cours comporte deux aspects : la préparation à long terme et la préparation à court terme.

La *préparation à long terme* concerne l'évolution des connaissances dans toutes les disciplines sans exception. En ce sens, en 1975, la « *préparation à long terme* », n'a jamais été prise en compte dans l'élaboration de la formule servant au calcul de la CI, cette activité étant reconnue comme faisant partie des « activités de base »¹⁶. Cette décision des parties nationales reposait sur le fait que tout le personnel enseignant, sans exception, devait procéder à une préparation à long terme et que, en conséquence, cette activité ne permettait pas de différencier le personnel enseignant sur la base de la discipline.

La *préparation à court terme* et *l'adaptation* réfèrent au **paramètre HP**, heures de préparation, dans la formule servant au calcul de la CI. Depuis 1990, cette formule prévoit une valeur différente du coefficient de ce paramètre selon le nombre de cours différents attribués à une enseignante ou à un enseignant.

La notion *d'adaptation d'un cours* réfère aux modifications qu'une enseignante ou un enseignant doit parfois faire dans la prestation de son cours lorsqu'elle ou il s'adresse à un deuxième groupe d'un même numéro de cours.

¹⁶ Voir Annexe 1 : Historique de la CI

2. La prestation

La prestation de cours et de laboratoires réfère au *paramètre HC*, heures de cours ou *heures contact*, dont le coefficient est fixe pour toutes les disciplines.

3. L'évaluation et l'encadrement du travail des étudiantes et des étudiants

L'évaluation des apprentissages réfère à la correction des tests, travaux, examens, etc. pour l'évaluation tant formative que sommative. L'encadrement lié à la prestation d'un cours est celui qui est assumé par une enseignante ou un enseignant auprès de ses étudiantes et de ses étudiants.

Ces éléments associés à la prestation d'un cours réfèrent au *paramètre PES*, « période/ étudiantes et étudiants/ semaine », dont le coefficient est fixe pour toutes les disciplines. Au moment de l'introduction de la formule de la CI, la convention collective ne faisait pas mention d'activités pédagogiques telles que « *l'aide à l'apprentissage et l'encadrement des étudiantes et des étudiants afin d'améliorer leur réussite* ». Or, la notion d'encadrement a beaucoup évolué depuis. En effet, en 1976, les rencontres avec les étudiantes et les étudiants à l'extérieur de la classe étaient considérées comme des activités connexes, donc non comptabilisées¹⁷.

Rappelons qu'en 1975, les « activités connexes » tout comme les « activités dites de base » ont été considérées comme étant communes à toutes les disciplines et ne donnant pas lieu à une distinction entre les membres du personnel enseignant sur la base de la discipline.

Jusqu'en 1990, seul le paramètre PES était associé à l'évaluation des apprentissages. Depuis, le *paramètre NES*, nombre d'étudiants semaine, s'est ajouté pour tenir compte d'un fardeau plus grand en termes d'évaluation et d'encadrement lié à un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants (75 et plus).

4. Cas particuliers : les stages

Les stages dits à supervision directe, c'est-à-dire où l'enseignante ou l'enseignant est présent à chacune des heures prévues par la pondération, sont traités comme s'il s'agissait d'un cours ou d'un laboratoire. Dans les cas de stages dits à supervision indirecte, l'ensemble du travail est mesuré par le terme CI_s proportionnel au nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits au stage¹⁸.

¹⁷ Dans les 56 éléments répertoriés en 1975, on trouve dans les « activités connexes », l'activité numéro 50 qui se lit comme suit : « *Vous rencontrez individuellement les étudiants dont vous êtes responsables à l'exclusion du tutorat* ».

¹⁸ En 1986-1988, les parties négociantes ont introduit une formule servant à calculer une CI pour les stages à supervision indirecte.

Les principales modifications apportées à la formule de la CI associée à la prestation de cours

Introduite pour la première fois dans la convention collective, en 1980, la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail a été modifiée, à deux reprises, de manière significative :

1. D'abord, lors de l'imposition du décret en 1983, le coefficient associé au paramètre HP est passé de 1,0 à 0,9 et celui associé au paramètre HC est passé de 1,5 à 1,2.
2. Ensuite, lors du renouvellement de la convention collective 1989-1991, les parties nationales ont convenu de trois valeurs différentes pour le coefficient du paramètre HP. Ces valeurs sont encore utilisées dans la formule actuelle :
 - 0,9 pour 1 ou 2 préparations différentes;
 - 1,1 pour 3 préparations différentes;
 - 1,3 pour 4 préparations différentes et plus.

Lors de cette ronde de négociation, les parties nationales ont aussi convenu d'introduire un nouveau paramètre, le NES, ou nombre d'étudiantes ou d'étudiants par semaine confiés à une même enseignante ou à un même enseignant. La valeur de ce paramètre est liée au nombre d'étudiantes et d'étudiants confiés en fonction de deux valeurs limites : 75 et 160. Ce paramètre ne s'applique pas aux les cours dont la pondération est inférieure à trois (3) périodes par semaine.

Pour plus d'information sur l'origine et l'évolution de la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail (CI), nous vous renvoyons à l'annexe 1 du présent document.

L'utilisation de la charge individuelle de travail (CI) à des fins administratives

La charge individuelle de travail (CI) est aussi utilisée à des fins administratives pour l'application de certaines conditions de travail, notamment :

- ✓ dans le cas d'une enseignante ou d'un enseignant à temps partiel, pour fixer la rémunération à son contrat en fonction de la charge d'enseignement attribuée : CI sur 80;
- ✓ pour déterminer à quel moment une enseignante ou un enseignant à temps partiel atteint une charge à temps complet et donc un équivalent temps complet : CI au moins égale à 80 unités;
- ✓ dans le cas d'une enseignante ou d'un enseignant mis en disponibilité :
 - pour fixer la valeur limite quant à l'obligation d'accepter une charge d'enseignement : jusqu'à 64 unités,

- pour fixer la rémunération en fonction de la charge d'enseignement lorsqu'elle est comprise entre 64 et 80 unités,
 - pour déterminer à quel moment une mise en disponibilité peut être annulée : CI au moins égale à 80 unités;
- ✓ à la FEC seulement, dans le cas d'une enseignante ou d'un enseignant non permanent bénéficiant de la sécurité du revenu :
- pour fixer la valeur limite quant à l'obligation d'accepter une charge d'enseignement : jusqu'à 0,50 équivalent temps complet;
 - pour fixer la rémunération à son contrat en fonction de la charge d'enseignement lorsqu'elle est supérieure à 0,50 ;
- ✓ pour évaluer la libération, le congé ou le dégrèvement dont bénéficie une enseignante ou un enseignant;
- ✓ pour calculer l'ancienneté accumulée par année : CI sur 80 unités;
- ✓ pour déterminer la limite maximale ou la charge individuelle de travail maximale à partir de laquelle une enseignante ou un enseignant a le droit de recevoir une rémunération additionnelle : 44 unités par session ou 88 unités pour une année.

La variabilité de la charge individuelle de travail (CI) ou les balises individuelles : 80 et 88 unités

En raison des variations dans le nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe-cours et en raison du nombre d'heures de cours différents attribués, il est impossible d'obtenir systématiquement une valeur de CI identique pour chaque enseignante ou chaque enseignant.

Il arrive que l'organisation de l'enseignement ne permette pas que les cours attribués à une enseignante ou à un enseignant soient également répartis entre les deux sessions. La convention collective prévoit en effet qu'il est possible d'avoir un « débalancement » dans la charge individuelle de travail. Par exemple, une enseignante ou un enseignant peut assumer une charge d'enseignement dont la valeur de CI est de 55 unités à la session d'automne. Dans ce cas, la charge d'enseignement attribuée à la session suivante ne pourra, sans entente, dépasser une valeur de 33 unités de CI.

Pour une enseignante ou un enseignant à temps complet, la valeur de la CI peut varier jusqu'à 88 unités sans que cela ait de conséquence sur sa rémunération. Au-delà de 88 unités, elle ou il sera alors rémunéré pour une charge additionnelle. Il peut arriver aussi que la valeur de la CI d'une charge d'enseignement à temps complet confiée à une enseignante ou à un enseignant soit inférieure à 80 unités, mais une telle situation est sans conséquence sur sa rémunération, contrairement à ce qu'il advient au personnel à temps partiel.

LE PERFECTIONNEMENT, LA RECHERCHE ET LA FORMATION

Par sa participation à l'enseignement supérieur, la formation qui relève de l'ordre collégial conduit à la spécialisation. Elle suppose donc pour les enseignantes et les enseignants qui y travaillent, la maîtrise d'un champ disciplinaire. De plus, enseigner constitue un acte professionnel qui, du fait même de sa complexité, exige des compétences diverses, notamment en didactique et en pédagogie. Les enseignantes et les enseignants sont donc à la fois des spécialistes d'une discipline et des spécialistes de l'enseignement, ces deux dimensions étant indissociables.

« Les enseignants débutants au niveau collégial possèdent généralement une solide formation disciplinaire ou technique qui fait d'eux des spécialistes de contenu. Cependant, ils ne disposent habituellement pas d'une formation les préparant aux dimensions pédagogiques et didactiques du métier. De plus, ils ont fort probablement des profils diversifiés en termes d'expérience professionnelle. » (MIP 2000 : 14)

Enseigner se caractérise, entre autres, par le fait qu'il s'agit d'un « acte réflexif ». Cela signifie que chaque enseignante ou enseignant est appelé à se pencher sur sa pratique, à l'analyser et à la développer. Elle ou il détermine ainsi ses besoins individuels en matière de perfectionnement en tenant compte des ressources disponibles. Il arrive aussi que les besoins en activités de perfectionnement au regard d'une discipline soient suggérés par les départements et les comités de programme.

Un certain nombre de facteurs influent sur cette dimension de la pratique de la profession enseignante. Sans en faire une liste exhaustive, on peut souligner les suivants :

- le développement accéléré des connaissances et de l'information;
- l'interdisciplinarité qui exige une importante maîtrise disciplinaire pour le développement de cours adaptés aux réalités particulières des différents programmes (approche-programme);
- la mise à jour des programmes;
- l'élaboration locale de nouveaux programmes et de nouvelles spécialisations;
- l'approche par compétences qui exige la maîtrise de concepts notamment ceux relatifs aux stratégies d'apprentissage visant la participation des étudiantes et des étudiants;
- le contexte associé à la réussite;
- le contexte associé au travail en équipe et à la concertation;
- les caractéristiques de la population étudiante;
- les changements technologiques;
- les exigences relatives à la qualification de la main-d'œuvre et aux divers contextes de travail (obligations législatives, réglementaires et normatives);
- une spécialisation accrue qui rend moins flexible la répartition des cours.

Le perfectionnement, la recherche et la formation ne constituent pas une composante formelle de la tâche d'enseignement, même si la planification à long terme et la mise à jour disciplinaire et pédagogique y sont en partie, et d'une autre façon, reliées. En ce sens, la frontière entre les activités formelles de perfectionnement et la composante de préparation de l'enseignement en est moins une de nature que de degré. Cette dernière,

moins visible que la première, parce qu'inhérente à la tâche d'enseignement, est aussi exigeante dans un contexte de changements. Ainsi, la maîtrise d'un nouveau logiciel, par exemple, peut être l'objet d'une activité encadrée, mais elle peut aussi se faire de manière informelle en-dehors de ce cadre, individuellement ou avec l'aide des pairs.

Le perfectionnement

Les activités formelles de perfectionnement sont disciplinaires ou pédagogiques. Elles peuvent prendre diverses formes et être offertes sur les lieux de travail, à l'université ou en entreprise. Le perfectionnement peut être individuel ou collectif et se réaliser entre pairs, à l'échelle d'une même discipline, du département, de l'institution ou hors de l'institution. Seule une partie du perfectionnement transite par le comité inscrit dans la convention : inscription à des cours, participation à des congrès ou à des colloques, etc.

Se perfectionner sur le plan disciplinaire signifie :

- s'approprier les connaissances liées au développement du savoir dans sa discipline incluant l'évolution de la technologie;
- acquérir les connaissances requises par le caractère multidisciplinaire des programmes;
- s'approprier les connaissances d'une autre spécialité de sa discipline;
- s'approprier, le cas échéant, de nouvelles pratiques de travail en entreprise.

Se perfectionner sur le plan pédagogique signifie :

- développer ou améliorer ses habiletés pédagogiques;
- développer ou améliorer ses habiletés relationnelles;
- parfaire sa connaissance des nouvelles méthodes pédagogiques et des contextes d'enseignement;
- développer sa connaissance des stratégies d'apprentissage et des caractéristiques des étudiantes et des étudiants;
- apprendre à utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans un contexte d'apprentissage.

Sauf dans les cas où elles donnent lieu à des libérations, les activités de perfectionnement ne sont pas prises en compte dans les paramètres retenus pour mesurer la charge de travail d'une enseignante ou d'un enseignant dans ce qu'il est convenu d'appeler la formule de calcul de la charge individuelle de travail (CI). Historiquement¹⁹, la formule de calcul de la charge individuelle de travail tient compte de la préparation à court terme (HP), à savoir la préparation de la prestation des cours pour chacune des semaines de la session, mais ne tient pas compte de la préparation dite à long terme (recherche et mise à jour des connaissances).

¹⁹ Voir le rapport du *Comité d'étude sur la situation de la tâche*, 1988, p. 130.

La recherche

Les activités formelles de recherche se distinguent des activités de perfectionnement en ce qu'elles résultent généralement de travaux qui confèrent un caractère novateur à la production. Celle-ci est le plus souvent l'objet d'une diffusion. Poursuivre des activités de recherche peut signifier, entre autres : développer de nouvelles connaissances disciplinaires; concevoir, élaborer, diffuser des projets de création; contribuer au développement de nouvelles connaissances en matière de pédagogie; concevoir du matériel didactique inédit; contribuer aux transferts technologiques.

Un certain nombre de programmes de soutien à la recherche existent et donnent lieu à des libérations. Peu d'enseignantes ou d'enseignants exercent des activités de recherche dans ce cadre. Toutefois, lorsque des activités de recherche se déroulent en dehors de ces programmes, elles sont généralement exercées, sur une base volontaire, en sus de l'enseignement. Ainsi, tout en poursuivant leur tâche d'enseignement, des enseignantes et des enseignants participent à des groupes de recherche, publient, poursuivent des études doctorales ou postdoctorales, exposent le résultat de leurs recherches artistiques et participent de différentes façons et à des degrés divers au développement des connaissances. Elles ou ils contribuent par le fait même au rayonnement de leur institution. Pour ce faire, il arrive que certains enseignants et enseignantes prennent un congé sans solde.

Dans d'autres cas, par exemple, dans les Centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT), la recherche est au centre de l'activité exercée par l'enseignante ou l'enseignant qui est libéré de son enseignement, contribuant ainsi à la fois au développement de l'industrie et à celui de l'enseignement dans sa discipline.

La formation

En sus des activités de perfectionnement et de recherche, l'environnement de travail incite à la tenue d'activités de formation conduisant à l'acquisition de connaissances dans un autre domaine et permettant le développement de nouvelles expertises. Ces activités sont ponctuelles et visent, par exemple, l'acquisition de connaissances relatives au multiculturalisme, au harcèlement, à la santé-sécurité, à la relation d'aide dont la prévention du suicide, ou encore à l'utilisation d'équipements particuliers ou d'outils de communication.

LA PRATIQUE ACTUELLE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU REGARD DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC)

« Avec l'accroissement de la présence des TIC dans l'ensemble des secteurs d'activité humaine, la pression pour les intégrer dans les processus d'enseignement et d'apprentissage devient importante. Le système éducatif ne peut s'exclure de cette (r) évolution technologique qui touche l'ensemble de la société (CSE, 2000). [...] Celles-ci [les TIC] font davantage partie des programmes révisés par compétences, qu'il s'agisse de buts généraux à atteindre (en Sciences humaines et en Sciences de la nature, par exemple), de compétences plus techniques qui sont particulièrement liées à l'utilisation de certains outils technologiques ou de contextes de réalisation liés à d'autres compétences. » (RCT 2005 : 15)

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont présentes dans tous les secteurs de l'activité humaine et leur intégration dans l'enseignement entraîne des changements importants dans les pratiques pédagogiques. En effet, le développement exponentiel de l'information disponible, le renouvellement des connaissances et des compétences, le recours à des stratégies pédagogiques plus participatives, les connaissances inégales et les exigences des étudiantes et des étudiants au regard des nouvelles technologies constituent un ensemble de facteurs qui modifient inéluctablement, à un moment ou à un autre et à des degrés variables, la pratique de la profession enseignante.

Les TIC sont des outils indispensables qui évoluent constamment. Le recours aux TIC augmente les modes d'accès à la connaissance : les choix offerts au personnel enseignant s'élargissent, les sources d'information se multiplient. L'utilisation des TIC modifie les habitudes de recherche, de lecture et de communication.

L'intérêt que présente l'offre d'information sur Internet de même que la préoccupation pour un enseignement de qualité qui tienne compte des nouveaux développements incitent de plus en plus les enseignantes et les enseignants à utiliser les TIC dans leur enseignement. Cela est particulièrement vrai dans le secteur technique où la mise à jour technologique est incontournable; cela l'est aussi pour plusieurs disciplines du secteur préuniversitaire. D'ailleurs, la plupart des programmes, sinon tous, comportent maintenant des compétences qui font appel à l'informatique. L'évolution des savoirs disciplinaire et pédagogique et les exigences liées au marché du travail ont une incidence importante sur le perfectionnement et la formation du personnel enseignant.

Utilisées à des fins éducatives ou pédagogiques, les TIC interviennent à l'une ou l'autre des étapes des activités d'enseignement : la préparation incluant la planification, la prestation, l'évaluation et l'encadrement. À ce titre, l'utilisation des TIC est de nature pédagogique (l'application ou le logiciel va soutenir l'apprentissage) ou disciplinaire (l'application ou le logiciel, spécialisé ou non, constitue un contenu d'apprentissage incontournable).

« Les TIC regroupent non seulement des technologies qui aident à traiter et à transmettre de l'information, mais aussi celles qui peuvent aider à organiser les connaissances, à résoudre des problèmes, à élaborer des projets et à les réaliser. » (RCT 2005 : 66)

Au collégial, la très grande majorité des enseignantes et des enseignants utilise les TIC aux fins de communication et de traitement de l'information notamment au moment de la planification et de la prestation de cours. La plupart ont recours aux TIC pour adapter du matériel pédagogique existant. Un certain nombre intègrent dans leur enseignement des activités d'apprentissage ayant recours aux TIC ou encore développent du matériel pédagogique en ce sens. Cela nécessite généralement un soutien technique et du perfectionnement.

« Au premier niveau, presque toutes les enseignantes et tous les enseignants utilisent la technologie (au minimum un logiciel de traitement de texte) pour produire et distribuer du matériel pédagogique. Au dernier niveau, certaines et certains deviennent des conceptrices et des concepteurs, ainsi que des réalisatrices et des réalisateurs de ressources d'apprentissage multimédia. » (RCT 2005 : 76-77)

Sans nier la possibilité de les présenter autrement, la documentation consultée fait ressortir quatre aspects de la pratique actuelle de la profession enseignante au regard des TIC : le **traitement de l'information**, la **communication** et la **collaboration**, le **design pédagogique** et la **production de ressources d'apprentissage**.

Le traitement de l'information

Le développement d'Internet a permis l'accès rapide et facile à des sources d'information extrêmement nombreuses et diversifiées. Des moteurs de recherche puissants permettent de trouver les sites d'organismes, d'être au courant des plus récentes publications, livres, revues et souvent d'obtenir les textes en ligne. On peut avoir accès aux catalogues des bibliothèques, à des index et à des répertoires. Il est possible, en quelques clics, de comparer des technologies, de visionner des équipements, de trouver des applications, etc. C'est pourquoi la capacité de traiter l'information est une dimension importante de l'utilisation de ces technologies.

Tout comme la recherche documentaire en bibliothèque, les TIC interviennent alors dans les activités de planification et de préparation du cours et, plus particulièrement, au moment de la recherche de l'information pour l'enseignement d'une discipline. Compte tenu du volume d'information disponible qui s'accroît sans cesse en raison de l'évolution du savoir disciplinaire, l'enseignante ou l'enseignant utilise les TIC pour valider le contenu de ses cours et, le cas échéant, le réviser. L'accès à Internet facilite certains aspects du travail de préparation en rendant accessible du matériel pédagogique déjà conçu à partir duquel l'enseignante ou l'enseignant pourra sélectionner des activités pertinentes et les adapter, le cas échéant. (RCT 2005 : 71)

« Le futur personnel enseignant doit apprendre à exploiter les diverses sources d'information, soit les logiciels, les didacticiels et les cédéroms, ainsi que les systèmes de communication dans le cadre de leur discipline et par rapport au programme de formation ministériel. Il doit développer cette compétence informationnelle, afin d'aider les étudiantes et les étudiants à développer la leur. » (RCT 2005 : 47)

Les TIC obligent le personnel enseignant à se doter de moyens pour contrer le plagiat et s'assurer de la validité des sources citées dans les travaux produits par les étudiantes et les étudiants.

La communication et la collaboration

- ***à des fins administratives***

L'enseignante ou l'enseignant utilise les TIC comme outils de communication et de collaboration à des fins administratives notamment pour ses communications écrites, pour la gestion de documents administratifs (par exemple : *Bleumanitou*) et pour ses besoins de consultation de la page Internet du collège, du programme ou du département.

Les TIC servent de moyens de communication entre collègues d'un même département ou d'un même comité de programme pour la réalisation des activités départementales ou de programme. Les TIC sont largement utilisées comme outils de gestion et de communication (information sur le programme, convocation à des rencontres, procès-verbaux de comités, transmission de textes et de rapports, etc.) pour les opérations requises par la gestion locale des programmes.

L'enseignante ou l'enseignant utilise les TIC pour compiler les notes des étudiantes et des étudiants et expédier la note finale à la direction des études, pour recevoir son horaire de cours, pour prendre connaissance de l'information (compte rendu de comité, utilisation d'un portail) relativement à la gestion pédagogique dans un collège ou la diffuser. Cet aspect est plus ou moins développé selon chacun des collèges.

- ***à des fins pédagogiques***

Les TIC augmentent les possibilités de communication avec les étudiantes et les étudiants. Elles peuvent revêtir différentes formes : courriel, groupes de discussion, site Web, présentation multimédia développée par l'enseignante ou l'enseignant et utilisée en classe ou hors de la classe.

« Les applications de communication électronique se sont multipliées. Les nouvelles habitudes en matière de communication constituent l'un des changements les plus importants attribuables aux TIC dans le domaine de l'éducation. L'utilisation du courriel se généralise (CEFRIO²⁰, 2003a). Plusieurs enseignantes et enseignants l'utilisent pour augmenter leur disponibilité et encadrer les étudiantes et les étudiants. Sur le plan pédagogique, l'utilisation des forums de discussion est l'application qui a suscité le plus d'intérêt ces dernières années. » (RCT 2005 : 69)

Certains enseignants et enseignantes créent un site Web pour leurs cours. Elles ou ils alimentent ensuite ce site au fur et à mesure des modifications apportées au contenu de leurs cours. On y trouve toute l'information jugée nécessaire à l'étudiante ou à l'étudiant, incluant le plan de cours, les exercices, les notes de cours de l'enseignante ou de l'enseignant.

²⁰ CEFRIO : Centre francophone d'informatisation des organisations.

Le recours aux TIC comme outils de communication peut donner l'impression que le personnel enseignant est disponible 24 heures sur 24, sept jours par semaine. Celui-ci est effectivement de plus en plus sollicité et le rapport avec ses étudiantes et ses étudiants s'en trouve modifié. Dans ce contexte, il revient à l'enseignante ou à l'enseignant de les informer des règles qui ont cours en matière de disponibilité sous forme virtuelle.

Pour chaque enseignante ou chaque enseignant, l'utilisation des TIC comme outils de communication auprès de ses étudiantes et de ses étudiants varie selon ses besoins, son degré de connaissance des outils informatiques et ses objectifs : elle va du simple échange de courriels jusqu'à la conception d'interactions plus structurées et encadrées.

L'exploitation des TIC à des fins pédagogiques suppose que l'enseignante ou l'enseignant conçoit et anime des situations de communication et de collaboration favorisant l'apprentissage et soutenant la motivation, et qu'elle ou il analyse ses pratiques en la matière (RCT 2005 : 69). Il s'agit alors de mettre en place des stratégies pédagogiques incitant les étudiantes et les étudiants à prendre une part plus active à leur apprentissage.

Le design pédagogique – créer des situations d'apprentissage

L'enseignante ou l'enseignant utilise des logiciels courants tels que traitement de texte et chiffriers électroniques, ou encore des logiciels spécialisés, par exemple en finance et en comptabilité, en architecture, en génie mécanique, etc. Il s'agit généralement de logiciels utilisés par les entreprises. Certains font l'objet de mises à jour ou de refontes régulières qui peuvent nécessiter un perfectionnement.

Pour créer des situations d'apprentissage à l'aide des TIC, l'enseignante ou l'enseignant doit déterminer les technologies à exploiter dans le processus de design. Il faut ensuite analyser les besoins, les difficultés, les caractéristiques et les habiletés des étudiantes et des étudiants auxquels on s'adresse en matière de TIC, puis déterminer les objectifs d'apprentissage en prenant en considération des possibilités offertes par les TIC. Il faut prévoir les éléments d'évaluation de l'apprentissage, leur conception, leur mise en œuvre et, finalement, évaluer l'atteinte des objectifs d'apprentissage. (RCT 2005 : 74)

« Pour certains, le processus de design pédagogique devient plus ouvert, plus interactif, plus systémique (moins linéaire). Ainsi, avec l'utilisation des TIC, l'enseignement est davantage individualisé, car on tient compte des compétences et des habiletés déjà acquises. Le processus d'apprentissage tend donc à différer d'une apprenante ou d'un apprenant à l'autre. Avec les TIC, le contenu devient plus ouvert, plus flexible, moins uniforme : les participantes et les participants n'apprennent pas toujours la même chose et de la même manière, ce qui soulève des questions sur le plan de l'évaluation de ces apprentissages. » (RCT 2005 : 62)

Il s'agit ici d'utiliser les TIC pour concevoir des situations d'apprentissage à partir de ressources existantes (design pédagogique²¹) : « exercices », activités de recherche, simulation, etc. À cette fin, le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) et le Cégep@distance offrent du matériel didactique informatisé conçu par des enseignantes et des enseignants. Ce matériel peut être utilisé tel quel ou adapté pour créer de nouvelles situations d'apprentissage.

La production de ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA)

La création ou production originale de matériel didactique informatisé suppose des connaissances spécifiques qui dépassent largement la connaissance des logiciels courants. Peu d'enseignantes et d'enseignants choisissent de produire eux-mêmes des ressources d'apprentissage multimédias d'une certaine complexité. La majorité des enseignantes et des enseignants utilisent le matériel disponible dans leur discipline respective.

Il s'agit d'utiliser les TIC pour créer des ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA).

EN CONCLUSION

Dans les faits, les activités réalisées au cours de la préparation et de la prestation de cours requièrent toujours le même processus intellectuel : cerner la problématique et le mode d'évaluation, effectuer une recherche, la plus exhaustive possible, faire des choix dans le matériel pédagogique disponible, organiser les contenus, choisir des stratégies participatives pour transmettre les contenus et vérifier la progression de l'étudiante et de l'étudiant. Les TIC constituent alors un outil pédagogique supplémentaire, mais qui doit être apprivoisé, voire maîtrisé par le personnel enseignant.

Afin que les technologies de l'information et de la communication soient au service de l'enseignement et de l'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant doit non seulement apprendre à s'en servir, mais aussi à en connaître les propriétés et les effets, à les intégrer dans ses pratiques comme des outils d'enseignement. Elle ou il doit être capable de se situer par rapport aux différentes sources d'information ou encore soupeser leur place dans les apprentissages. (FPE 2000 : 49)

L'utilisation des TIC n'est pas une finalité en soi, mais un moyen, en constante évolution, pour permettre aux étudiantes et aux étudiants d'être plus actifs dans leurs apprentissages, pour favoriser leur réussite et ainsi contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

²¹ Design pédagogique : mise au point d'une activité d'apprentissage qui répond aux objectifs du cours ou du programme.

LES ACTIVITÉS DANS ET HORS DE L'INSTITUTION

La pratique actuelle de la profession enseignante renvoie généralement à un ensemble d'activités liées à l'enseignement proprement dit, au département et au programme ainsi qu'au perfectionnement, à la recherche et à la formation. Ainsi, au cours de leur carrière, les enseignantes et les enseignants participent, de diverses manières et à des degrés divers, à la vie pédagogique de leur institution.

« Cela peut vouloir dire participer aux efforts collectifs pour assurer l'atteinte des objectifs institutionnels, par une contribution à des projets de différentes natures, inscrits ou non dans les programmes, pouvant prendre la forme de collaboration internationale, de gestion de stages ou de cliniques, d'opération portes ouvertes, de simulation d'entreprises pour permettre l'entraînement des élèves, etc. Cela peut vouloir dire aussi s'engager dans la recherche de solutions à des problèmes particuliers de responsabilité institutionnelle. » (FPE 2000 : 43-44)

À titre de spécialiste de l'enseignement dans une discipline, à l'enseignement supérieur, l'enseignante ou l'enseignant est aussi invité à prendre part à la vie externe de son institution en participant à la vie culturelle, communautaire, politique, économique de sa région. De ce fait, selon leur cheminement professionnel, leurs habiletés et leurs intérêts, la participation de certains enseignants et enseignantes se rapproche de ce que certains auteurs appellent l'engagement institutionnel, c'est-à-dire le développement et le rayonnement du collège en interaction avec le réseau collégial, avec un ordre professionnel, avec le milieu immédiat ou la région ou encore par la coopération internationale.

« En somme, la pratique professionnelle enseignante renvoie à un ensemble d'activités, relevant de l'enseignement proprement dit, de l'engagement institutionnel ou encore d'un engagement systémique et social, appelés à se moduler différemment tout au long du cheminement professionnel. » (EC 1997 : 12)

Un certain nombre de facteurs expliquent l'engagement institutionnel des enseignantes et des enseignants :

- ✓ le cadre réglementaire et les diverses obligations des collèges concernant leur mission éducative;
- ✓ l'importance accordée au développement et au rayonnement des collèges comme institutions d'enseignement supérieur;
- ✓ le défi du recrutement dans un contexte de baisse d'effectifs;
- ✓ une forte incitation à entretenir des liens avec les milieux socioéconomiques;
- ✓ le développement d'activités à caractère international dont la coopération;
- ✓ le développement régional et l'ouverture sur le milieu.

Diverses interventions sont attendues des cégeps, particulièrement en région. Les enseignantes et les enseignants sont amenés à offrir des services à la collectivité tout en bénéficiant de ces apports pour enrichir leur vie professionnelle. Ce rayonnement passe aussi par des réalisations qui donnent lieu à des publications, à l'obtention de prix, etc.

Bien que ne faisant pas partie des activités inhérentes à l'enseignement, souvent perçues comme « connexes », les activités liées à l'engagement institutionnel n'en sont pas moins essentielles au développement et au maintien d'un enseignement supérieur de qualité dans le réseau des collèges. De manière non exhaustive, en voici quelques exemples :

Activités dans l'institution

- a) contribuer au développement de la vie interne du collège sur les plans culturel, scientifique, économique, sportif ou social, pour en faire un milieu stimulant tout spécialement au bénéfice des étudiantes et des étudiants ou pour l'ensemble de la communauté, par exemple promouvoir et organiser des activités telles des débats, des tables rondes, des « cafés philosophiques », des « cafés des sciences », des journées ou semaines thématiques, des conférences, des visites, des voyages, etc.;
- b) participer à la mise sur pied de projets pédagogiques tels que la création et la gestion d'entreprises réelles ou virtuelles, la création de services de garde spécialisés, etc.;
- c) collaborer à des projets particuliers d'aide et d'encadrement des étudiantes et des étudiants pour les soutenir dans la poursuite de leurs études notamment dans le cadre des plans de réussite adoptés par les collèges;
- d) contribuer à l'accueil des étudiantes et des étudiants au collège et dans le programme et participer au développement d'un sentiment d'appartenance;
- e) contribuer au développement des étudiantes et des étudiants et au rayonnement du collège en organisant, par exemple, des stages à l'étranger;
- f) faire connaître les travaux des étudiantes et des étudiants par une publication, une exposition, un spectacle, un concert, etc.;
- g) soumettre des projets visant à rechercher des solutions à des problèmes particuliers de responsabilité institutionnelle tels que la baisse de l'effectif étudiant ou encore l'amélioration du taux de réussite, etc.;
- h) participer à des projets institutionnels tels que la mise en place de différents comités visant l'évaluation institutionnelle ou encore l'élaboration du plan stratégique de développement du collège;
- i) participer à l'organisation et à la tenue de différentes activités internes de promotion du collège telles que les opérations « portes ouvertes », « l'étudiant d'un jour », les rencontres de parents, l'attribution de bourses ou les soirées du mérite éducatif, etc.;
- j) superviser des étudiantes et des étudiants universitaires « stagiaires en enseignement »;

- k) représenter les enseignantes et les enseignants au conseil d'administration et à la commission des études, aux comités de santé globale, d'environnement, de perfectionnement, d'accès à l'égalité, ou de prévention du harcèlement, etc.

Activités hors de l'institution

- a) participer à la promotion d'un programme, par exemple, à l'occasion des visites des écoles secondaires, des « journées carrières » ou des salons de l'emploi;
- b) participer à des activités pour le réseau des collèges ou en organiser, établir des collaborations avec d'autres établissements d'enseignement collégial, notamment pour certains programmes techniques;
- c) contribuer au rayonnement du collège par des conférences, des communications durant des congrès ou des colloques, des expositions, par la participation à des émissions télévisées ou radiophoniques, par des articles, etc.;
- d) concevoir, coordonner et maintenir une offre de services auprès de la communauté dans le cadre de projets d'apprentissage, tels que, par exemple, des cliniques d'impôt, des soins dentaires, etc.;
- e) contribuer à la mise en place de centres de transfert technologique et offrir aux entreprises une expertise dans leur champ disciplinaire;
- f) prendre part à des activités d'un ordre professionnel ou d'une association d'enseignantes et d'enseignants d'une discipline;
- g) entretenir des rapports avec d'autres organismes, entreprises ou établissements scolaires de manière à contribuer au développement social dans une perspective d'enrichissement de l'activité éducative;
- h) rechercher la collaboration des milieux sociaux et économiques dans le but de faire profiter la région de l'expertise professionnelle du personnel enseignant et de développer des stages;
- i) entretenir des rapports avec d'autres organismes, entreprises ou établissements scolaires dans le but de contribuer au développement de la vie culturelle, par exemple, par la tenue d'un festival de cinéma, d'un salon du livre, d'expositions d'œuvres d'étudiantes et d'étudiants ou d'artistes régionaux, etc.;
- j) participer à l'organisation de différents concours, galas, colloques, productions théâtrales ou musicales et encadrer les étudiantes et les étudiants qui y participent, au niveau local, intercollégial ou autre;
- k) participer à un projet de coopération internationale dans lequel le Collège est impliqué notamment les projets liés à la mobilité étudiante.

ANNEXE 1

ÉVOLUTION DE LA FORMULE DE CALCUL DE LA CHARGE INDIVIDUELLE DE TRAVAIL – DE SES ORIGINES À NOS JOURS

De 1967 à 1976

Au cours de cette période, les parties nationales ont cherché des moyens pour mesurer la tâche du personnel enseignant et, pour ce faire, elles ont commandé ou procédé à différentes études et enquêtes ou procédé à celles-ci. Deux rapports peuvent être considérés comme les fondements de la formule utilisée actuellement : CARLOS²² et CETEC²³. Le rapport Carlos, du nom de son auteur, et le rapport CETEC de la *Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial* ont donné naissance au modèle d'évaluation de la charge de travail associé à une charge d'enseignement que l'on utilise encore aujourd'hui. En nous référant au rapport produit par les parties nationales en juin 1988²⁴, nous présentons ci-dessous les principaux éléments des rapports CARLOS et CETEC.

En septembre 1974, à la suite d'une enquête, le rapport CARLOS, établit lors de son enquête que la tâche des enseignantes et des enseignants comprend cinq composantes générales :

1. La planification à long terme de l'enseignement
2. La préparation à court terme
3. La prestation de l'enseignement
4. L'évaluation de l'enseignement
5. Les activités connexes

Chacune de ces grandes composantes se subdivisait en un certain nombre d'éléments et on comptait au total 56 éléments pour l'ensemble des composantes. Le rapport CARLOS concluait que les activités requises pour l'enseignement sont les mêmes pour tous, le critère de distinction entre les enseignantes et les enseignants étant la discipline.

En juin 1975, à la suite de ce rapport, le CETEC (*Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial*) recommande que le « fardeau d'enseignement » entre les disciplines soit déterminé en fonction de deux types d'activités :

1. Les activités de base (préparation à long terme et activités connexes) dont la valeur est considérée comme fixe pour chacune des disciplines.
2. Les activités centrales caractérisées par les éléments suivants :
 - ⇒ Préparation à court terme : nombre d'heures de cours à préparer (cours différents) par semaine (HP)

²² Carlos, Serge, Centre de sondage, Université de Montréal, *Recherche sur la tâche des enseignants du collégial*, septembre 1974.

²³ Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, (CETEC) *Rapport final* (trois tomes), juin 1975.

²⁴ Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de Cégep, *Rapport final*, juin 1988.

- ⇒ Prestation : nombre d'heures de cours à assumer par semaine ou les heures contact (HC)
- ⇒ Évaluation : nombre d'étudiantes et d'étudiants rencontrés par semaine (PES)

Le rapport CETEC fixait pour chacune des disciplines des valeurs moyennes de la charge d'enseignement pour chacune des variables suivantes, ces valeurs pouvant être différentes d'une discipline à l'autre :

- ⇒ Le nombre d'heures de prestation d'enseignement par semaine (heures de contact) : HC
- ⇒ Le nombre d'heures de cours à préparer par semaine : HP
- ⇒ Le nombre d'heures/étudiantes et étudiants par semaine : PES
- ⇒ Le nombre moyen d'étudiantes et d'étudiants par groupe (moyenne provinciale) pour la théorie et les laboratoires : NE
- ⇒ Un standard d'équivalence entre le travail correspondant à la responsabilité d'une heure de stage à une étudiante ou à un étudiant et la charge complète de l'enseignante ou de l'enseignant type dans la discipline. : π

Comme on peut le constater, ce rapport comprend déjà la majorité des paramètres actuels de la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail ou CI, soit le HC, le HP, le PES et le nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe-cours.

La convention collective 1975-1979 - la TIM

Lors de la négociation de la convention collective 1975-1979, les parties nationales ont introduit une formule d'allocation (Annexe I) des ressources entre les collèges, formule basée, entre autres, sur un modèle de tâche standard dont quatre paramètres sur cinq étaient ceux proposés par CARLOS et CETEC. En effet, aux fins d'allocation, les parties nationales ont ajouté un paramètre « C », soit le nombre d'heures de travail par semaine découlant des autres paramètres de la tâche standard.

Ayant pour objectif de déterminer l'allocation des ressources pour chacun des collèges du réseau, en plus des paramètres de la tâche standard, cette formule convenue entre les parties nationales comportait des paramètres pour tenir compte du régime pédagogique et de la clientèle étudiante. En outre, une annexe précisait des nombres moyens standards d'étudiantes et d'étudiants par groupe par discipline ou *Nej* pour la prestation des cours et des laboratoires (Pi TL). Cette formule d'allocation des ressources ne fait plus partie de la convention collective depuis le décret de 1983.

En 1976, le modèle de tâche standard inclus dans la formule d'allocation n'était pas utilisé pour mesurer la charge de travail ou tâche individuelle d'une enseignante ou d'un enseignant. Les parties nationales ont plutôt opté pour fixer des limites maximales d'heures ou de périodes de prestation de cours que l'on peut confier à une enseignante ou à un enseignant quelle que soit sa discipline. Ces nombres d'heures de prestation de cours, dans la foulée des rapports CARLOS et CETEC, ont été fixés à partir des paramètres suivants :

- ⇒ Le nombre d'heures de préparation
- ⇒ Le nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe-cours

et constituaient ce que l'on appelait alors la grille de la tâche individuelle maximale ou TIM.

À cette époque, la charge de travail du personnel enseignant se mesure en *heures ou périodes de prestation par semaine* qui, en fonction du nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe (« n ») et du nombre de périodes de prestation de cours différents à préparer (« hp »), ne doit pas dépasser un nombre maximal d'heures de prestation de cours par semaine qui varie de 11 à 20,5 heures.

L'annexe III de la convention collective 1975-1979 présente la grille de la tâche individuelle maximale que l'on peut confier à une enseignante ou à un enseignant, c'est-à-dire le nombre maximal de périodes de prestation de cours par semaine « hm » à une session donnée :

Annexe III – convention collective 1975-1979

	HP ≤ 5	5 < HP ≤ 10	10 < HP ≤ 18
	Hm	Hm	Hm
n < 10	20,5 heures	20,5 heures	18 heures
10 ≤ n < 17	20,5 heures	18 heures	15 heures
17 ≤ n < 24	17,5 heures	16 heures	13,5 heures
24 ≤ n < 31	16 heures	14 heures	12,5 heures
31 ≤ n	13,5 heures	12,5 heures	11 heures

où « n » est le nombre moyen d'étudiantes et d'étudiants par heure de cours par semaine et « hp » le nombre de périodes de cours différentes par semaine

Le nombre de périodes de prestation par semaine (« hc ») d'une enseignante ou d'un enseignant peut être différent d'une session à l'autre et, pour une session donnée, excéder les heures maximales prévues « hm ». Cependant, la charge de travail découlant de la charge annuelle d'enseignement, c'est-à-dire le total des périodes de prestation par semaine « hc » de chacune des deux sessions ne peut dépasser la somme des heures maximales « hm » fixées à chacune des deux sessions.

$$\square \quad \ll hc \gg a + \ll hc \gg h \leq \ll hm \gg a + \ll hm \gg h$$

L'application de la grille pour fixer le nombre d'heures de prestation de cours « hc » confiées à une enseignante ou à un enseignant est différente selon la pondération du cours.

La grille d'évaluation pour la tâche individuelle maximale (TIM) d'une enseignante ou d'un enseignant est fonction du nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe-cours et du nombre d'heures de cours différents (HP).

- ✓ Dans le cas d'une charge de 1 préparation pour un cours de 3 heures à des groupes de 31 étudiantes et étudiants et plus, la grille fixe à 13,5 heures le nombre maximal d'heures que l'on peut confier : ce pourrait être 12 heures ou 4 groupes-cours à une

session et 15 heures ou 5 groupes-cours à l'autre session, pour une moyenne de 13,5 heures pour l'année.

- ✓ Pour une charge de 1 préparation de 5 heures à des groupes de 31 étudiantes et étudiants et plus, la grille fixe à 12,5 heures le nombre maximal d'heures que l'on peut confier. Puisque le nombre d'heures de préparation par cours est de 5 heures, le nombre d'heures de cours attribué pourra être de 10 heures (2 groupes-cours) à une session donnée et de 15 heures (3 groupes-cours) à la session suivante, ce qui donne une moyenne annuelle de 12,5 heures.

Il est aussi possible d'avoir un « débalancement » de session, mais le nombre maximal d'heures attribué ne peut excéder 5/8 d'une charge d'enseignement au cours d'une même session.

La convention collective de 1979-1982 – introduction de la formule servant au calcul de la CI exprimée en heures de travail

Dans la convention collective de 1979-1982, la grille de la tâche maximale ou TIM est remplacée par une formule servant à calculer une charge de travail. Les paramètres de cette formule sont issus du modèle de tâche standard inclus dans la formule d'allocation.

Signalons que cette convention collective comprenait encore une formule pour déterminer l'allocation des ressources à chacun des collèges et une annexe comportant les nombres moyens standards d'étudiantes et d'étudiants par groupe par discipline ou *Nej* pour la prestation des cours et des laboratoires (Pi TL). Rappelons que le nombre moyen standard ou *Nej* servait à établir l'allocation des ressources pour l'ensemble du réseau, mais que le collège pouvait fixer un nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe-cours différent lors de la répartition des charges d'enseignement.

Les parties nationales introduisent alors la notion de *calcul de la charge individuelle de travail* à partir des cours confiés à une enseignante ou un enseignant dans sa charge d'enseignement. À cette époque, la formule servait à calculer des *heures de travail et non des unités* comme on le fait actuellement. La charge individuelle (CI) était établie sur la base des données du 20 septembre et du 15 février.

CI =	1,0 HC	+	1,0 HP	+	0,5 HC	+	0,04 PES	+	CI _L FEC (CSQ)
Heures de travail	Heures de cours		Heures de préparation		Adaptation des cours		Période/étudiants/ semaine		Fraction de la charge de travail pour libération (coordination départementale ou libération syndicale) L X 40

La formule utilisée en 1979-1982 comprend déjà les paramètres de la formule actuelle; cependant, il existe certaines différences qui méritent d'être soulignées :

- ⇒ La formule sert à calculer des heures de travail et non des unités.
- ⇒ Le coefficient attribué pour le paramètre HC est de 1,0, alors qu'il est actuellement de 1,2.
- ⇒ Le coefficient attribué pour le paramètre HP est de 1,0 dans tous les cas, alors qu'il peut être actuellement de 0,9, 1,1 ou 1,3 selon le nombre de préparations différentes.
- ⇒ Le paramètre attribué à l'adaptation du cours était alors de 0,5 HC. Ce paramètre sera modifié dans le décret.
- ⇒ La formule ne contient pas de valeur pour le NES qui sera introduit dans la convention collective 1989-1991.

La formule servant à calculer la charge d'enseignement d'une enseignante ou d'un enseignant est fonction du nombre d'heures de préparation, du nombre d'heures de cours et du nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe-cours. On note un deuxième coefficient pour le paramètre HC : il est associé à la notion d'adaptation d'un cours, c'est-à-dire le processus par lequel une enseignante ou un enseignant apporte des ajustements à sa prestation de cours. La charge liée au nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe-cours est maintenant évaluée en fonction du paramètre PES.

La FEC (CSQ) a ajouté dans la formule de calcul de la charge individuelle de travail, les libérations pour la coordination départementale et le syndicat.

Le coefficient du paramètre PES a été fixé à 0,04. La valeur de ce paramètre varie en fonction du nombre d'étudiantes et d'étudiants rencontrés par une enseignante ou un enseignant à chacune des heures de prestation. Ce paramètre vise à tenir compte des activités autres que la prestation et la préparation du cours, notamment les activités d'évaluation (préparation, surveillance et correction des examens, révision de notes, etc.) et les activités d'encadrement (rencontres avec ses étudiantes et ses étudiants) que doit assumer chaque enseignante ou chaque enseignant sur une base individuelle.

Le décret de 1983 — de 1983 à 1986

Lors du décret, la formule d'allocation des ressources pour l'ensemble des collègues du réseau a été retirée de la convention collective. La partie patronale a conservé la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail, mais elle a réduit la valeur de deux paramètres :

- ✓ le coefficient du paramètre HP (*préparation du cours*) a été réduit de 1,0 à 0,9
- ✓ le coefficient du paramètre HC qui visait l'adaptation du cours a été réduit de 0,5 à 0,2 et a été ajouté au coefficient du paramètre associé à la prestation du cours.

En 1983, les changements dans la formule servant au calcul de la CI ont eu pour conséquence de diminuer les ressources d'environ 12%. Par ailleurs, à partir du décret, la CI est exprimé en unités de travail et non plus en heures. Bien qu'elle ne soit pas présentée sous cette forme, la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail (CI), avec les coefficients du paramètre HC regroupés, devient :

FORMULE SERVANT AU CALCUL DE LA CHARGE INDIVIDUELLE DE TRAVAIL

CI =	1,2 HC	+	0,9 HP	+		+	0,04 PES	+	CI _L
Unités de travail	Heures de cours et adaptation		Heures de préparation		Adaptation du cours intégrée au paramètre HC		Période/étudiants/ semaine		Fraction de la charge de travail pour libération (coordination départementale ou libération syndicale) L x 40

La partie patronale justifiait la modification imposée de la manière suivante :

- ✓ La notion d'adaptation du cours ne devrait s'appliquer qu'à compter du deuxième groupe d'un même numéro de cours.
- ✓ En contrepartie, le coefficient du paramètre HP est porté à 1,1 au lieu de 1,0 pour tenir compte du fait que la préparation du premier groupe-cours inclurait alors aussi l'adaptation du premier groupe-cours.
- ✓ En changeant le coefficient du paramètre de préparation (HP), de 1,0 à 1,1, et en modifiant le paramètre d'adaptation 0,5 HC par 0,2 (HC – HP), la formule servant au calcul de la charge individuelle devient :

$$CI = 1,2 HC + 0,9 HP + 0,04 PES$$

Dans le décret, chaque paramètre génère des unités de travail et le total d'unités requises pour être à temps complet est de 80 unités. Par ailleurs, lorsque la charge individuelle de travail (CI) d'une enseignante ou d'un enseignant excède 88 unités, elle ou il est rémunéré en charge additionnelle.

La convention collective de 1986-1988

Dans la convention collective 1986-1988, la formule de calcul de la charge individuelle de travail appliquée aux cours et aux laboratoires ne se limite plus à calculer des unités pour la préparation et la prestation des cours. En effet, la CI est alors modifiée afin de calculer des unités pour deux éléments nouveaux : les déplacements nécessités par l'enseignement (CI_d) et la supervision indirecte des stages (CI_s). De plus, la convention collective 1986-1988 réfère au mode d'allocation des ressources par le Ministère sans en spécifier les modalités d'application.

Calcul de la CI_d

Pour ce calcul, on utilise une formule pour convertir en unités de CI des heures de déplacement tenant compte de la distance à parcourir et de la vitesse moyenne de déplacement.

Calcul de la CI_s

Pour la supervision indirecte des stages, on tient compte du nombre de semaines de stages, du nombre d'heures de stages prévues dans la pondération du cours et du nombre d'étudiantes et d'étudiants à superviser. Le stage à supervision indirecte est par définition un stage « qui ne nécessite pas la présence constante du professeur auprès des étudiantes et des étudiants stagiaires ». La valeur en unités est multipliée par 0,89 afin de tenir compte, pour les stages, de la réduction des ressources de 11 % appliquée depuis le décret de 1983.

FORMULE SERVANT AU CALCUL DE LA CHARGE INDIVIDUELLE DE TRAVAIL

CI =	1,2 HC	+	0,9 HP	+		+	0,04 PES	+
Unités de travail	Heures de cours et adaptation		Heures de préparation				Périodes/étudiants/semaine	

		+	CI_s	+	CI_d	+	CI_L	
			Supervision de stages		Temps de déplacement		Fraction de la CI L x 40	
			(Formule particulière)		(Formule particulière)			

En résumé, en 1986-1988, la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail est toujours principalement basée sur la charge d'enseignement attribuée (heures de cours, de préparation, nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe-cours), mais on y ajoute, en plus de la formule pour calculer les libérations, des formules pour tenir compte des temps de déplacements et de la supervision indirecte de stages.

Modification d'une règle concernant l'utilisation de la formule de la CI

⇒ La charge individuelle maximale d'une enseignante ou d'un enseignant par session peut être de 55 unités (« débalancement » de session), et, dans ce cas, sa charge maximale pour la session suivante sera de 33 unités. Cela remplace la règle du « débalancement » limité à 5/8 de la charge annuelle d'enseignement.

La convention collective 1989 -1991 – prolongée jusqu'en 1995

Lors de la convention collective de 1989-1991, la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail a été modifiée de façon majeure sur trois (3) éléments :

1. Le paramètre HP n'est plus fixe, mais il varie selon le nombre de cours différents attribués à une enseignante ou à un enseignant.
2. Un nouveau paramètre a été introduit : le NES, nombre d'étudiantes et d'étudiants rencontrés chaque semaine par une enseignante ou un enseignant.
3. Une formule a été ajoutée pour calculer les tâches connexes CI_f confiées à une personne mise en disponibilité.

Dans cette convention collective, l'expression « mode d'allocation » est remplacée par « **mode de calcul** » pour l'attribution des ressources. Le « mode de calcul » n'est pas conventionné et il ne s'applique pas de la même manière que l'ancien « mode d'allocation ». En effet, le « mode de calcul » du Ministère prévoit l'attribution à chacun des collèges des ressources basées sur les inscriptions-cours de l'année en cours plutôt qu'un ratio « enseignantes et enseignants par étudiantes et étudiants » basé sur la situation de l'année précédente. Par ailleurs, la convention contient une lettre sur les garanties de ressources pour le réseau.

Le « mode de calcul » bien que non conventionné utilise les mêmes paramètres que ceux de la formule servant au calcul de la CI.

Une première convention collective est négociée entre le CPNC et la FAC avec les mêmes dispositions déjà prévues avec la FNEEQ et la FEC en ce qui concerne la CI et son application.

Modification du paramètre HP

À la suite des travaux du Comité consultatif sur la tâche, les parties nationales conviennent que le poids ou coefficient du paramètre HP lié à la préparation des cours est modifié de manière à tenir compte des nombreuses préparations, c'est-à-dire, à donner plus d'unités aux enseignantes et enseignants qui ont plus de 2 préparations de cours dans une même session. Ainsi, le coefficient du paramètre HP peut prendre trois valeurs :

- ⇒ 0,9 pour les personnes qui ont 1 ou 2 préparations
- ⇒ 1,1 pour celles qui ont 3 préparations
- ⇒ 1,3 pour celles qui ont 4 préparations ou plus

Introduction du paramètre NES

On introduit un nouveau paramètre, le NES ou nombre d'étudiantes et d'étudiants par semaine, lorsqu'une enseignante ou un enseignant se voit confier un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants, pour tenir compte davantage des activités d'encadrement auprès de ses étudiantes et de ses étudiants et du temps requis pour la correction des travaux et examens. Deux valeurs limites ont été retenues par les parties nationales : 75 et 160 étudiantes et étudiants.

La valeur en unités accordée au paramètre NES varie en fonction des conditions suivantes :

- ⇒ Pour les cours dont la pondération est inférieure à 3, c'est-à-dire pour les cours d'*Éducation physique*, dont la moyenne d'étudiantes et d'étudiants rencontrés par semaine s'établit autour de 180 (par exemple, 9 groupes de 20 élèves), le paramètre NES ne s'applique pas.
- ⇒ Si le nombre d'étudiantes et d'étudiants confiés est inférieur à 75, alors le paramètre NES ne s'applique pas
- ⇒ Si le nombre d'étudiantes et d'étudiants confiés est supérieur ou égal à 75, alors le coefficient attribué à ce paramètre est de 0,01.
- ⇒ Si le nombre d'étudiantes et d'étudiants confiés est supérieur à 160, alors un coefficient supplémentaire de 0,1 est attribué au carré du nombre d'étudiantes et d'étudiants dépassant 160, de manière à limiter le plus possible le nombre de cas ayant plus de 160 étudiantes et étudiants. La valeur de la CI augmente alors de façon exponentielle.

Calcul de la CI_l et de la CI_f

On ajoute un élément dans la CI, le calcul de la libération, lorsqu'une enseignante ou un enseignant mis en disponibilité est affecté en tout ou en partie à des fonctions dites « connexes » à l'enseignement. Le nombre d'unités est alors fixé en établissant d'abord un pourcentage d'affectation que l'on applique ensuite à la limite de 40 unités par session. La notion de CI_f existe toujours dans la convention collective actuelle.

FORMULE SERVANT AU CALCUL DE LA CHARGE INDIVIDUELLE DE TRAVAIL

CI =	1,2 HC	+	HP = 0,9 HP= 1,1 HP = 1,3	+		+	0,04 PES	+	0,01 NES si NES ≥ 75	+	0,1 (NES - 160) ² si NES >160
Unités de travail	Heures de cours et adaptation		Heures de préparation - coefficient variable selon le nombre de préparations				Période/étudiants / semaine		Nombre d'étudiantes et d'étudiants		

		+	CI _s	+	CI _d	+	CI _L	+	CI _r		
			Supervision de stages		Temps de déplacement		Libération		Fonctions connexes si MED		
			(Formule particulière)		(Formule particulière)		L x 40		% d'affectation F x 40		

La convention collective 1995-1998

Lors de la convention collective 1995-1998, aucune modification n'a été faite à la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail (CI). Cependant, pour la FNEEQ, à la suite de l'Annexe I-8 visant l'heure d'encadrement, la valeur maximale de la CI pouvait, dans certains cas, être portée à 90 unités au lieu de 88. Théoriquement, lorsqu'une personne ne participe pas à un projet d'encadrement équivalent à une heure par semaine, sa charge individuelle de travail maximale passe de 88 à 90 unités. Pour la FEC et la FAC, cette mesure n'existe pas, ces deux fédérations ayant convenu d'autres mesures pour la réduction des coûts de main-d'œuvre.

FORMULE SERVANT AU CALCUL DE LA CHARGE INDIVIDUELLE DE TRAVAIL

CI =	1,2 HC	+	HP = 0,9 HP= 1,1 HP = 1,3	+		+	0,04 PES	+	0,01 NES si NES ≥ 75	+	0,1 (NES - 160) ² si NES >160
Unités de travail	Heures de cours et adaptation		Heures de préparation - coefficient variable selon le nombre de préparations				Période/étudiants /semaine		Nombre d'étudiantes et d'étudiants		

=		+	CI _s	+	CI _d	+	CI _L	+	CI _f		
			Supervision de stages		Temps de déplacement		Libération		Fonctions connexes si MED		
			(Formule particulière)		(Formule particulière)		L x 40		% d'affectation F x 40		

La convention collective 2000-2002

La convention 2000-2002 n'a pas modifié la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail (CI). Cependant, les collèges ont vécu un changement majeur dans l'allocation des ressources. Ainsi, à compter de 2000-2001, pour l'allocation des ressources, le mode de financement a remplacé le « mode de calcul ». À l'instar du « mode de calcul », les modalités relatives au mode de financement ne sont pas incluses dans la convention collective; cependant, celle-ci contient toujours une lettre d'entente sur les garanties de ressources pour le réseau.

À compter de l'année 2000-2002, les ressources allouées par le Ministère sont calculées à partir du mode de financement qui applique une formule comprenant une constante et une norme par programme multipliée par chacune des PES (périodes-étudiants-semaine) de ce programme, étant entendu que les PES sont fixées à partir des inscriptions-cours (IC) des étudiants et étudiantes. Ce mode de financement et la norme programme ont été élaborés à partir du vécu des 8 années précédant l'élaboration du mode de financement, soit le vécu des années 1989-1990 à 1996-1997. Le mode de financement n'utilise pas les paramètres de la formule servant au calcul de la CI.

Les collèges ont la responsabilité de répartir les ressources entre les disciplines et de respecter les contraintes incluses dans la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail (CI) quant à l'utilisation du personnel enseignant dans chacune des disciplines. Quel que soit le nombre de ressources allouées par le Ministère, le Collège doit organiser les activités d'enseignement et prendre des décisions quant au nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe-cours et au nombre de groupes-cours confiés à une enseignante ou à un enseignant en respectant les balises individuelles de 80 et 88 unités et la contrainte de 160 étudiantes et étudiants pour le nombre maximal d'étudiantes et d'étudiants.

Dans la convention collective 2000-2002, le calcul de la charge individuelle de travail (CI) liée à la charge d'enseignement tient toujours compte :

- ⇒ des heures de préparation (HP)
- ⇒ des heures de prestation (HC)
- ⇒ du nombre d'étudiantes et d'étudiants à chacune des périodes/ semaine (PES)
- ⇒ du nombre total d'étudiantes et d'étudiants pour l'ensemble des groupes-cours (NES).

Elle comptabilise des unités pour les activités dites inhérentes à l'enseignement : la prestation des cours, des laboratoires et des stages et pour les temps de déplacements, les libérations et les fonctions attribuées aux personnes mises en disponibilité (CI_f) qui exercent des fonctions prévues au volet 3 de la tâche d'enseignement.

FORMULE SERVANT AU CALCUL DE LA CHARGE INDIVIDUELLE DE TRAVAIL

CI =	1,2 HC	+	HP = 0,9 HP = 1,1 HP = 1,3	+		+	0,04 PES	+	0,01 NES si NES ≥ 75	+	0,1(NES-160) ² si NES >160
Unités de travail	Heures de cours et adaptation		Heures de préparation coefficient variable selon le nombre de préparations				Période/étudiants/ semaine		Nombre d'étudiants		d'étudiantes et

		+	CI _s	+	CI _d	+	CI _L	+	CI _r		
			Supervision de stages		Temps de déplacement		Libération		Affectation Volet 3 si MED		
			(Formule particulière) paramètre R = portion du stage		(Formule particulière)		L x 40		% d'affectation F x 40		

Nouvelles règles concernant l'utilisation de la formule de la CI

- ⇒ Le texte explicatif concernant la formule du calcul de la supervision indirecte des stages, pour les cours avec NEJK, a été modifié en raison du fait que le nombre d'heures de stages effectuées par une enseignante ou un enseignant n'est pas nécessairement équivalent au nombre d'heures par semaine de stages déterminé par la pondération du cours. Ainsi, la valeur du « R » est égale à « la portion du stage assumée par l'enseignante ou l'enseignant » au lieu de faire référence, comme auparavant, « au nombre de semaines de stages par rapport au nombre total de semaines du stage ».

Convention collective 2005-2010 (FNEEQ et FEC) ou ce qui en tient lieu (FAC)

La formule pour le calcul de la charge individuelle de travail (CI) n'a pas été modifiée.

ANNEXE 2

LISTE DES DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

Les rapports

- | | Référence |
|---|-----------|
| 1. Conseil supérieur de l'éducation. Décembre 1997. <i>Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement</i> , 106 p. | EC-1997 |
| 2. Conseil supérieur de l'éducation. Mai 2000. <i>La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu</i> , 102 p. | FPE-2000 |
| 3. Conseil supérieur de l'éducation. Mars 2004. <i>Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le nouveau au collégial</i> , 141 p. | RPT-2004 |
| 4. Gouvernement du Québec. 1993. « <i>Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle</i> », Fine Pointe, Vol. 8, numéro spécial, avril | FP-1993 |
| 5. Performa, Poellhuber, Bruno et Bernard Bérubé. 2005. <i>Un référentiel de compétences technopédagogiques. Destiné au personnel enseignant</i> . 132 p. | RCT-2005 |
| 6. Performa. Laliberté, Jacques et Sophie Dorais. Juin 1998. <i>Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial</i> , 95 p. | PC-1998 |
| 7. Performa. Raymond, Danielle et Daniel Hade. Juin 2000. <i>Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du Collégial (MIPEC)</i> , 49 p. | MIP-2000 |

Les enquêtes conjointes

1. Comité consultatif sur la tâche (CCT). Avril 1993. *Vieillesse et condition enseignante, Personnel enseignant des cégeps*, Rapport d'enquête, 250 p.
2. Québec. Juin 1988. *Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignants de Cégep*. Rapport final, 162 p.

Les enquêtes syndicales

1. Dessureault, Guy. 1995. *Étude de tâches d'enseignants et d'enseignantes du Cégep de Trois-Rivières pour le Syndicat des professeurs-e-s du Cégep de Trois-Rivières*, s.p.
2. Enquête sur la tâche et les TIC – document produit par la FEC en date d'octobre 2004. (document déposé lors de la dernière ronde de négociation)
3. Enquête sur la coordination départementale et de programme – document produit par la FAC et la FEC en date d'avril 2005. (document déposé lors de la dernière ronde de négociation).

Les politiques locales

- Politiques ou règlements concernant la gestion locale des programmes d'études.

Les conventions collectives 2005-2010

- Fédération autonome du collégial (FAC)
- Fédération des enseignantes et des enseignants de Cégep (FEC-CSQ)
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ (CSN))