

FACTEURS FAVORISANT L'INSERTION ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNELS EFFICACES DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS PAR LES DÉPARTEMENTS EN MILIEU COLLÉGIAL

ARTICLE DE VULGARISATION

Marilyn Caplan
Cari-Lynn Clough
Joanne Ellis
Kimberley Muncey

Cette recherche a été financée par le
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
dans le cadre du
**Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
(PAREA)**

Project # PA2006-006



The content of this report is the sole responsibility of Vanier College and the authors.
Source must be indicated for reproduction in whole or in part.
Vanier College Press, 2009
ISBN – 978-2-921024-90-X

LE PROBLÈME

Un nombre important d'enseignants chevronnés ayant acquis un bagage de connaissances professionnelles et une expertise dans leur domaine quittent le système collégial pour prendre leur retraite. Il en résulte que de nouveaux enseignants, souvent inexpérimentés, sont embauchés pour combler le manque occasionné par ces départs; l'insertion d'un nombre élevé d'enseignants à l'intérieur des cégeps s'impose alors comme une nécessité.

L'exode massif d'enseignants expérimentés, auquel Bateman (1999) a fait référence, est un problème qui a fait l'objet de plusieurs discussions au sein du réseau d'enseignement collégial du Québec. Depuis le début de 1996, le renouvellement du personnel enseignant représente un enjeu majeur; les chiffres sur les nouveaux enseignants qui entrent dans le réseau sont bien documentés (Raymond, 2001). Entre 2000 et 2015, près de 6 700 enseignants du cégep auront pris leur retraite (Bateman, 1999), ce qui représente 80 % du corps enseignant (Raymond et coll., 2005). Plus spécifiquement, entre 2005 et 2009, 2 576 enseignants auront été remplacés, soit 31,39 % du corps enseignant (Bateman, 1999). Au Cégep Vanier, 187 enseignants titulaires (60,5 % du corps enseignant) auront 60 ans ou plus d'ici 2010 et seront sur le point de prendre leur retraite. Le moins que l'on puisse dire, c'est que ces données indiquent à quel point le réseau collégial se verra privé de ressources et d'un savoir-faire précieux.

Le taux élevé de départs à la retraite chez les enseignants du cégep implique évidemment l'arrivée d'un grand nombre de nouveaux enseignants dans le système. Dans ces conditions, on peut se demander à quel point ceux-ci sont sensibilisés ou familiarisés à leur nouvel environnement. Plusieurs nouveaux enseignants font leur entrée dans le système collégial après avoir été eux-mêmes étudiants au cégep et comprennent donc déjà les objectifs et les attentes du collégial. Pour d'autres, cependant, ce système collégial, unique en Amérique du Nord, pose un véritable défi. Ils n'ont pas entendu parler du rapport de la Commission Parent (1963 –1966) ou des obstacles qu'a dû surmonter la jeunesse québécoise durant les années 1960 pour recevoir un enseignement postsecondaire; ils auront donc peut-être du mal à comprendre la structure complexe qui a été élaborée pour répondre aux besoins de la jeunesse québécoise. L'idée de combiner les technologies et les secteurs préuniversitaires est aussi nouvelle pour eux; ils ne comprennent pas le rôle de l'enseignement général qui consiste à rassembler les étudiants dans un même tronc commun et sont donc désavantagés lorsqu'ils entreprennent leurs tâches professionnelles d'enseignants.

La majorité des nouveaux enseignants font leur entrée au collégial sans avoir reçu de formation reconnue en pédagogie. Les conditions minimales à remplir pour être embauché au secteur collégial se limitent à détenir une

Le genre masculin est utilisé dans le présent article comme genre neutre.

formation universitaire dans la discipline, et ce, malgré des appels répétés pour une formation des enseignants, d'abord par la commission Parent en 1964, puis par le ministère de l'Éducation en 1978 et en 1996 (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). La plupart des enseignants doivent donc veiller à leur développement professionnel tout en exerçant leurs fonctions d'enseignement au collégial. Les études de Bateman (1999) sur les nouveaux enseignants confirment cet accent mis sur les qualifications académiques et le peu d'état que l'on fait des compétences en enseignement. L'Hostie et coll. (2004) confirment également l'absence de formation et de pratique en enseignement chez les enseignants qui s'apprêtent à occuper leur premier poste.

Ces informations indiquent que l'insertion et le développement professionnels sont présentement d'un intérêt tout particulier pour le système collégial. C'est donc dire que l'insertion de l'enseignant au sein d'une école et le développement professionnel auquel cette école participe par la suite peuvent tous deux être des facteurs déterminants dans la carrière de l'enseignant. Par le terme insertion, nous entendons que le département offre une orientation sur le fonctionnement du département, le rôle qu'y joue l'enseignant et le fonctionnement du collège dans son ensemble. Alors que l'insertion permet à l'enseignant d'amorcer sa carrière en douceur et de manière positive, le développement professionnel permet de s'assurer qu'il continue d'en être ainsi. Le développement professionnel favorise le renouvellement et l'acquisition de compétences et permet ainsi aux enseignants de demeurer à jour dans leurs méthodes et leur contenu d'enseignement.

On exige de plus en plus des nouveaux enseignants qu'ils acquièrent des compétences professionnelles; une exigence pouvant en intimider ou en décourager certains. Le défi de développer ces compétences est continuellement mis en évidence dans la documentation sur le sujet (Tardif, 1997; Couturier, 2004), et plus particulièrement chez les enseignants novices (Raymond, 2001). Il est à noter que le terme « nouvel enseignant » ne s'applique pas uniquement aux enseignants qui en sont à leur première année. Bateman (1999), de même que Lauzon (2006), soulignent que ce groupe inclut les enseignants qui en sont à leur première, deuxième ou troisième année d'enseignement. Dans son étude sur la façon dont les enseignants acquièrent leurs compétences professionnelles, Lauzon désigne les trois premières années de la vie d'un enseignant comme le « stade de débutant ». Pendant cette période, les enseignants se concentrent sur la matière à présenter ainsi que sur la manière de gérer efficacement une classe.

Raymond et St-Pierre (2003) soulignent les divers rôles adoptés par l'enseignant, soit ceux de facilitateur, d'animateur et de pédagogue. La description que fait Pratte de l'acte d'enseigner démontre à quel point celui-ci est complexe (2001); c'est un acte à multiples facettes, interactif et rationnel se produisant dans un certain contexte et dépendant des circonstances. Il en ressort donc que la réflexion doit se faire de manière continue; en effet, les

enseignants sont toujours appelés à reconsidérer leurs actions et à les évaluer pour ensuite utiliser leurs réflexions afin d'entreprendre de nouvelles actions. Ce n'est qu'en s'habituant à réfléchir sur l'action au moment où elle se déroule (Schön, 1983) que l'on peut commencer à se forger « une véritable identité professionnelle » (CSE, 2000). Devenir un praticien qui réfléchit (Schön, 1983) est donc encore un autre défi qui attend le nouvel enseignant (L'Hostie et coll., 2004; Pratte, 2001; Lauzon, 2006).

Par ailleurs, l'environnement auquel les nouveaux enseignants doivent s'adapter est extrêmement complexe. La majorité des étudiants en sont à une période difficile de leur vie; désireux d'être libres, mais ne possédant pas encore les habiletés pour se prendre en charge, ils posent des problèmes particuliers à l'enseignant inexpérimenté. En outre, plusieurs étudiants arrivent au collège avec une préparation inadéquate ou font face à une gamme de problèmes, tant sur le plan social que scolaire, tels que des problèmes concernant la famille et les pairs – pauvreté, violence, crime et maladie – par lesquels les enseignants se sentent souvent dépassés.

Le milieu collégial exige encore plus des enseignants dans le sens où ceux-ci doivent se familiariser avec les technologies. En effet, les systèmes de gestion de cours deviennent de plus en plus obligatoires. Plusieurs enseignants ne savent toutefois pas comment incorporer les technologies dans le cursus et les utiliser en classe (Karsenti, 2005).

Mis ensemble, ces obstacles atteignent parfois un point culminant, de telle sorte que l'enseignant connaît des débuts de carrière difficiles. Tierney et Rhoads (1993), par exemple, soutiennent que les premières années de la carrière d'un enseignant sont critiques, et que plusieurs enseignants se sentent souvent accablés par la tâche. Bateman (2001) a souligné que les nouveaux enseignants, laissés à eux-mêmes dans leur apprentissage, vivent souvent un isolement pouvant entraîner chez eux l'insatisfaction et une perte d'efficacité dans leur travail. Pratte (2001) parle quant à elle de l'incertitude ressentie par plusieurs nouveaux enseignants. Lauzon (2006) confirme cette expérience négative vécue par certains d'entre eux au début de leur carrière; certains enseignants décident parfois de laisser l'enseignement ou, s'ils restent, sont déjà désillusionnés. On doit donc s'assurer de fournir à tous les nouveaux enseignants une aide immédiate et soutenue, et ce, de façon suivie.

L'ÉTUDE

Ce projet d'une durée de trois ans a été mis sur pied afin d'aborder le besoin de plus en plus pressant qu'est celui de favoriser une insertion et un développement professionnels efficaces pour accueillir l'afflux important de nouveaux enseignants dans le réseau des cégeps. L'objectif principal de notre recherche était donc d'analyser et d'évaluer les conditions sous lesquelles les départements peuvent procéder efficacement à l'insertion des nouveaux

enseignants et contribuer à leur développement professionnel. La structure et l'approche du projet ont été définies grâce à une série de questions : Quels sont exactement les besoins des nouveaux enseignants? Quelles sortes d'activités sont nécessaires à leur insertion et leur développement professionnels? Quels sont les facteurs décisifs qui soutiendront ces efforts, lesquels les entraveront? Nous avons cherché à identifier ces facteurs afin de proposer des recommandations au réseau des cégeps et de permettre aux départements de mettre à profit ce qu'ils offrent actuellement et/ou de développer et d'entreprendre une nouvelle action axée sur le développement professionnel des nouveaux enseignants.

Nos objectifs spécifiques dans la réalisation de ce projet étaient les suivants :

- examiner dans quelle mesure les départements répondent aux besoins des nouveaux membres de leur corps enseignant en termes d'insertion et de développement professionnels;
- identifier et décrire les facteurs décisifs qui favorisent ou nuisent aux développements nécessaires au sein des départements, et ce, dans le but d'assumer un rôle plus proactif auprès des nouveaux enseignants;
- déterminer le matériel nécessaire aux départements et les actions que ces derniers doivent accomplir pour soutenir les nouveaux enseignants de manière suivie;
- émettre des recommandations à être diffusées dans l'ensemble du réseau collégial sur les façons de mener à bien l'insertion et le développement professionnels des nouveaux enseignants par leurs départements respectifs.

Participants

Afin d'aller de l'avant dans notre projet, il était impératif de travailler avec des départements et de mettre en application nos idées de manière pratique en les inscrivant dans un contexte réel. Trois départements ont donc été sélectionnés en fonction du nombre de nouveaux enseignants et du nombre d'enseignants qui allaient partir à la retraite en faisant partie; on les appellera département A, département B et département C. L'anonymat des départements et de leurs participants respectifs a été préservé pour respecter la confidentialité, de même que pour instaurer une transparence qui faciliterait par la suite le transfert des pratiques à travers le réseau.

Un membre de chaque département a servi de facilitateur, interagissant directement avec son département et servant de lien entre les chercheurs et les collègues du département. L'équipe de recherche était formée de quatre professionnels du Centre d'apprentissage du Cégep Vanier.

Méthodologie

Afin d'atteindre notre but et de réaliser nos objectifs, nous devons d'abord tracer un portrait de la situation actuelle, soit découvrir ce que les départements faisaient déjà pour intégrer les nouveaux enseignants et favoriser leur développement professionnel. Il était également essentiel de prendre en compte les réalités auxquelles les nouveaux enseignants sont confrontés afin de s'assurer que des idées pratiques puissent être développées, puis appliquées de façon concrète à la situation. Ce type d'enquête nécessitait l'emploi de la recherche qualitative, puisque celle-ci sert à étudier les phénomènes sociaux et culturels; ce type de recherche permet en outre aux chercheurs de dresser un portrait de la situation à examiner (Dolbec et Clément, 2000). Ce « portrait » devient à son tour un outil-clé permettant d'évaluer la situation, ses forces et ses faiblesses, ainsi que la direction devant être donnée à la recherche pour s'assurer l'obtention de résultats utiles et applicables.

Plus spécifiquement, nous avons opté pour la théorie à partir des données (*grounded theory*) et la recherche-action pour réaliser notre projet. La théorie à partir des données est un type de recherche qualitative basée sur la découverte d'une théorie à partir de données obtenues de manière systématique en recherche sociale (Glaser et Strauss, 1967). Pour ce projet, il était nécessaire d'employer des méthodes à partir desquelles nous pourrions laisser les conclusions de notre recherche déterminer le plan d'action. En effet, nous avons pensé qu'il serait plus avantageux d'entreprendre notre recherche avec un plan d'action qui n'était pas prédéterminé; l'accent sur les conclusions de notre recherche serait ainsi conservé, et nous pourrions jouir d'une certaine flexibilité. Nous avons donc conçu notre plan d'action en nous basant sur les informations et résultats recueillis au cours de la recherche; il était en outre plus probable que cette approche produise des résultats à long terme.

Un avantage de la théorie à partir des données qui nous a semblé intéressant était sa fiabilité. Comme la théorie qui en émerge est si intrinsèquement liée aux données (et, bien sûr, aux sujets auprès desquels les données sont recueillies), elle est difficilement réfutable; elle prend son origine dans la source de données (Glaser et Strauss, 1967). Les données obtenues sont par la suite transformées en théorie à travers un processus de prise de notes, de codage et de classement. Essentiellement, les données sont dépouillées pour en faire ressortir des thèmes et des catégories; une fois trouvés, ceux-ci sont codés et classés en conséquence.

Conjointement avec la théorie à partir des données, nous avons appliqué la recherche-action à notre projet. La recherche-action et la théorie à partir des données partagent la même approche en ce que ni l'une ni l'autre ne fait appel à une hypothèse de départ devant être prouvée par les chercheurs; elles laissent

plutôt la situation, les participants et les circonstances dicter le cours que prendra la recherche.

La recherche-action comporte un cycle de cinq étapes : (1) clarification de la situation; (2) planification de l'action; (3) action; (4) observation pendant l'action; (5) réflexion et évaluation. Ces étapes se déroulent souvent simultanément; il est donc possible qu'il y ait des chevauchements. Le cycle peut continuer jusqu'à ce qu'il soit convenu que les objectifs ont été atteints. Les paragraphes qui suivent expliquent en quoi consistait chacune des étapes.

Étape 1 : Clarification de la situation

Cette étape a servi d'assise à notre projet dans la mesure où elle nous a indiqué la route à suivre. Elle impliquait entre autres que tous les groupes participant au projet (enseignants et coordonnateurs des trois départements, facilitateurs et chercheurs) se mettent d'accord sur une définition du problème et dressent ensemble un portrait précis de la situation à laquelle font face les nouveaux enseignants. Pour ce faire, les chercheurs ont entrepris une évaluation des besoins pour comprendre la situation, le contexte et les perspectives des divers participants. Bien que l'on définisse souvent les nouveaux enseignants comme des enseignants possédant de 0 à 3 ans d'expérience (voir Bateman, 1999 et Lauzon, 2006), nous avons choisi d'étendre notre définition pour y inclure les professeurs qui en étaient à leur quatrième ou cinquième année d'enseignement. Deux raisons justifiaient notre décision : d'une part, durant les premières années de la carrière d'un enseignant au cégep, le travail n'est pas toujours fréquent et régulier; d'autre part, nous voulions nous assurer d'avoir un nombre suffisant de participants, et le fait d'élargir notre définition des nouveaux enseignants nous permettait d'avoir une plus grande sélection de participants potentiels.

L'évaluation des besoins consistait en un questionnaire en ligne et en entrevues semi-structurées. Avant de procéder à l'évaluation des besoins, nous nous sommes adressés au comité d'éthique du Cégep Vanier afin d'obtenir l'autorisation d'effectuer la recherche avec des sujets humains. On notera que tous les documents requérant une participation spécifiaient que celle-ci se faisait sur une base strictement volontaire. Tous les participants ont également signé des formulaires de consentement et, au besoin, des accords de confidentialité.

Les questions visaient avant tout à recueillir des informations concernant les activités et les services départementaux en place pour les nouveaux enseignants et à nous informer de ce que ces les membres des départements en pensaient. Nous avons donc créé un sondage en ligne en utilisant le programme gratuit sur [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com). Le sondage était divisé en deux sections : l'une pour les nouveaux enseignants avec 0 à 5 ans d'expérience; l'autre pour les enseignants avec 6 ans et plus d'expérience. Selon leur réponse à la première question (« Depuis combien de temps enseignez-vous à Vanier? »), les répondants étaient ensuite dirigés, soit vers la section des nouveaux enseignants, soit vers celle des enseignants expérimentés.

Comme le veut la recherche qualitative, nous avons mené des entrevues en profondeur et semi-structurées. Bien que nous ayons posé des questions d'ordre général, l'objectif principal de l'entrevue était de recueillir autant de détails que possible auprès des nouveaux enseignants sur leur expérience à leur entrée au cégep. Comme les entrevues étaient semi-structurées, les participants profitaient d'une grande marge de manœuvre pour explorer les divers aspects de leur insertion; à ce titre, il était aussi essentiel que les questions ne mènent pas les répondants sur des pistes ou leur suggèrent des réponses prédéterminées.

Après avoir créé les outils de cueillette de données, nous devions faire un essai pilote avant de les utiliser au sein des départements A, B et C, ce qui a été accompli grâce au département D qui n'était, par ailleurs, pas associé avec le projet. On a demandé aux membres de ce département de remplir le sondage en ligne et d'apporter des commentaires, à savoir si les questions étaient claires et si d'autres questions sur le sujet devraient être posées. Six enseignants expérimentés et neuf nouveaux enseignants ont répondu au questionnaire. Nous avons également mené des entrevues auprès de trois nouveaux enseignants du département D. L'essai pilote nous a amenés à faire quelques changements mineurs – plus spécialement quant à la formulation des questions – et nous a permis d'affiner nos techniques d'entrevues. Aucun ajustement important n'a été requis.

À la suite du succès de l'essai pilote, nous avons effectué l'évaluation des besoins auprès des départements A, B et C. Dans le groupe des enseignants expérimentés, nous avons six répondants au sondage pour le département A, sept pour le département B et huit pour le département C. Les nouveaux enseignants ayant répondu au questionnaire étaient respectivement au nombre de quatre, sept et douze pour les départements A, B et C. Nous avons réalisé six entrevues auprès des nouveaux enseignants dans chacun des départements, A et B, et dix entrevues auprès de ceux du département C.

Étape 2 : Planification de l'action

À l'aide des données recueillies lors de la première étape, nous avons pu procéder à l'analyse qui orienterait l'action du projet. Nous avons codé et analysé les entrevues d'après la théorie à partir des données. Nous avons également fait la lecture attentive des entrevues en prenant des notes afin de pouvoir coder et classer facilement ce que les répondants avaient à dire sur leurs expériences respectives. Nous avons par la suite comparé nos notes sur les diverses entrevues en cherchant les similarités et les différences qu'elles comportaient. Là où nous avons trouvé des similarités entre les expériences décrites dans les entrevues, nous avons créé une catégorie. À l'intérieur de cette catégorie, nous avons ensuite examiné les degrés de similarité et de différence pour une expérience donnée et les circonstances entourant celle-ci. Par exemple, si les nouveaux enseignants avaient vécu un même problème, nous avons cherché à savoir si le niveau de sévérité avait été le même pour chacun d'entre eux; lorsque les niveaux de sévérité étaient différents, nous avons voulu savoir ce qui

les distinguait et ce qui avait rendu l'expérience d'un enseignant meilleure ou pire que celle d'un autre. Nous avons également examiné les différentes façons qu'avaient les enseignants de réagir dans une situation donnée, ainsi que l'efficacité des solutions employées. Ce processus a mené à la création de thèmes à l'intérieur des catégories.

Après avoir atteint le point de saturation, nous avons évalué l'ensemble des entrevues en nous basant sur les thèmes, catégories et éléments communs qui étaient ressortis lors des entrevues individuelles, car nous souhaitions appuyer nos conclusions et nous assurer de leur précision. Une fois le codage complété, nous avons créé des listes et des tableaux détaillant les catégories étant ressorties des éléments communs. Nous avons fait de même pour d'autres problèmes qui n'avaient pas été partagés par plusieurs répondants, mais qui étaient assez importants pour être mis par écrit, dans l'optique que ces informations servent un jour à de nouveaux enseignants faisant face aux mêmes défis.

Bien que le codage ait occupé une place importante dans la transformation de l'évaluation des besoins en un portrait de la situation des nouveaux enseignants, il était nécessaire d'analyser les données plus en profondeur afin de voir si celles-ci pouvaient suggérer une direction à suivre pour le projet. Comme nous cherchions des façons d'améliorer l'insertion des nouveaux enseignants, nous nous sommes concentrés sur des éléments ayant trait aux expériences qu'ils avaient vécues et pouvant être améliorés pour les futurs enseignants.

Les catégories se classaient dans l'une des trois rubriques préétablies : pédagogique, administrative et sociale. Ces rubriques ont précédé l'évaluation des besoins sur la base que tous les éléments de la carrière d'un enseignant sont compris dans ces trois domaines.

Les catégories qui sont ressorties dans chaque rubrique étaient les suivantes¹ :

Pédagogique :

1. *Préparation de cours* : Cette catégorie comprenait autant la préparation de cours avant le début du semestre que la préparation avant les cours individuels. Certains enseignants qui en étaient à leur première expérience devaient relever ici un double défi : d'une part, ils manquaient d'expérience et trouvaient difficile de planifier un cours d'une durée de 15 semaines; d'autre part, certains ne savaient pas exactement quel allait être leur auditoire cible, c'est-à-dire pour quels types d'étudiants ils faisaient leur préparation.
2. *Ressources pédagogiques* : Les trois thèmes principaux qui sont ressortis de cette catégorie concernaient les ressources et le soutien pouvant être

¹ Pour un résumé plus complet et détaillé des thèmes et catégories, les lecteurs sont invités à consulter le rapport complet sur le projet.

obtenus auprès des collègues de département et au moyen de documents départementaux et d'ateliers offerts aux enseignants dans l'ensemble du collège.

3. *Gestion individuelle du temps* : Plusieurs nouveaux enseignants se sentent souvent submergés par le temps et l'effort à fournir dans la préparation de cours et la correction des devoirs et des examens. Cette catégorie abordait les ajustements que les nouveaux enseignants devaient faire en termes de gestion du temps afin d'effectuer leur travail.
4. *Niveau des étudiants* : Les thèmes faisant partie de cette catégorie attestent la surprise plutôt déplaisante qu'ont eue plusieurs de nos répondants lorsqu'ils se sont aperçus que les capacités de leurs étudiants ne correspondaient pas toujours à celles auxquelles ils s'attendaient.
5. *Motivation des étudiants* : Autant certains enseignants avaient surestimé le niveau de leurs étudiants, autant ils ont été pris de court par ce qu'ils ont perçu comme un manque de motivation chez les étudiants; quoique plusieurs étudiants du cégep soient hautement motivés, les nouveaux enseignants étaient souvent étonnés de l'apathie manifestée par l'étudiant moyen vis-à-vis de sa formation scolaire.
6. *Gestion de classe* : Cette catégorie est celle qui a occasionné le plus de problèmes aux répondants. Les thèmes relatifs à la gestion de classe touchaient autant la manière de s'y prendre avec des étudiants qui mentaient pour sortir de classe que les problèmes graves de discipline. Ces thèmes avaient en commun le fait qu'ils constituaient des entraves au programme pédagogique de l'enseignant.
7. *Évaluation et notation* : Plusieurs des nouveaux enseignants qui entrent au cégep ne possèdent que peu ou pas d'expérience pour traduire en notes les habiletés et les connaissances démontrées par l'étudiant. Le fait que l'enseignant ne soit pas au courant du niveau des étudiants, mentionné précédemment, et par-dessus tout l'incertitude liée à la préparation d'un cours, n'ont fait que rendre plus ardu le processus de décision quant au nombre et aux types de devoirs à donner aux étudiants.

Administrative :

1. *Ressources et services sur le campus* : Cette catégorie examinait les informations de base concernant la familiarisation avec le collège et abordait des thèmes tels que la visite guidée du collège et les renseignements sur les services offerts aux professeurs et aux étudiants.

2. *Acquisition d'informations précises et à propos* : Les thèmes correspondant à cette catégorie ont été divisés en deux types d'informations, soit celles ayant trait à l'ensemble du collège et celles étant propres à chacun des départements. Les principaux problèmes rencontrés par les nouveaux enseignants comprenaient le fait de ne pas recevoir les informations ou de les recevoir trop tard et celui d'avoir à accumuler de l'information à partir de diverses sources – ce qui donnait souvent un assemblage d'idées contradictoires.
3. *Librairie* : Les nouveaux enseignants ont fait l'éloge du personnel de la librairie de Vanier, qu'ils ont trouvé affable et dévoué. Les difficultés concernant la librairie se sont présentées quand est venu le temps de comprendre les politiques et les procédures. Plus particulièrement, plusieurs nouveaux enseignants n'étaient pas au courant de la marche à suivre pour commander des livres.
4. *Différences entre les procédures et les politiques en place pour l'enseignement de jour et l'enseignement de l'éducation permanente* : Cette catégorie touchait les nouveaux enseignants qui enseignaient à la fois dans les sections de jour et de soir/d'été. Le fait d'avoir à jongler avec deux ensembles différents de politiques et de procédures a été une source de stress et de confusion supplémentaire pour plusieurs enseignants qui se sentaient déjà submergés par leurs tâches.
5. *Ressources humaines* : Cette catégorie concernait les diverses expériences des nouveaux enseignants avec les Ressources humaines. Le thème le plus important dans cette catégorie – soit le seul et le plus problématique des aspects administratifs – était celui du calcul de la charge individuelle (C.I.).
6. *Systèmes informatiques* : Bien qu'il ne soit pas obligatoire, l'usage des systèmes informatiques devient de plus en plus courant. Les différents systèmes mis à la disposition des enseignants constituent des outils pédagogiques précieux pouvant grandement contribuer à l'amélioration des connaissances chez les étudiants tout en permettant aux enseignants de gagner du temps. Avant d'en arriver là, toutefois, les enseignants doivent d'abord investir du temps pour apprendre le fonctionnement des systèmes, ce qui s'est avéré un problème pour certains.
7. *Logistique* : Cette catégorie, mineure par rapport aux autres, avait trait à la partie administrative de la préparation de cours. Les deux thèmes principaux touchaient la réservation des laboratoires informatiques dans lesquels se tiendraient les cours – opération qui se fait normalement au début du semestre et se révèle parfois difficile pour quelqu'un qui manque d'expérience dans la préparation de cours – ainsi que la planification des horaires pour les examens finals.

Sociale :

1. *Isolement* : Le principal thème à être ressorti était celui des problèmes occasionnés par le fait de ne pas avoir de bureau près des autres membres du département (en particulier aux moments où il aurait été profitable pour les enseignants d'avoir des collègues amicaux à proximité pour répondre à leurs interrogations). Le second thème portait sur l'isolement lié au fait d'enseigner le soir ou pendant l'été, lorsque la plupart des collègues sont absents.
2. *Impression d'un manque de collégialité* : La vaste majorité de nos participants a été sensible à l'accueil chaleureux des départements. Dans quelques cas, cependant, certains ne se sont pas sentis aussi bien accueillis. Les trois thèmes inclus dans cette catégorie étaient le manque de soutien actif et de transmission de l'information, le manque de cohésion entre les membres des départements ainsi que la tension ressentie entre les nouveaux enseignants et leurs pairs plus expérimentés.
3. *Manque de temps pour nouer des relations* : Cette catégorie examinait la difficulté parfois ressentie par les nouveaux enseignants à trouver du temps pour assister aux activités sociales et départementales. Bien que cette difficulté n'ait pas été soulevée par l'ensemble des enseignants, elle était non négligeable étant donné que les nouveaux enseignants sont souvent très occupés et que tous nos participants s'entendaient pour dire que nouer des relations avec des collègues est l'un des facteurs clés pour la survie du nouvel enseignant.

À la fin de la deuxième étape, nous avons fait part aux facilitateurs des détails relatifs aux thèmes et aux catégories et les avons encouragés à analyser les données plus en profondeur. Les facilitateurs ont ensuite dépouillé les données afin de trouver des avenues possibles pour l'action et réfléchir aux difficultés et aux défis qui étaient ressortis de l'analyse de l'évaluation des besoins. Ils devaient également réfléchir à la logistique et être réalistes en prenant en compte les horaires chargés des enseignants et les types d'activités auxquelles ceux-ci souhaiteraient participer. Les trois facilitateurs ont produit un plan d'activités qu'ils ont ensuite présenté à leurs départements respectifs.

Étape 3 : Action

À cette étape du projet, les facilitateurs savaient dans quelle direction s'orientait la recherche, et il était temps d'utiliser les idées pour passer à l'action. Cette action a été entreprise d'une manière différente selon qu'elle prendrait la forme d'activités ou de documents.

Pour les activités – consistant surtout en ateliers – la première étape était l'organisation logistique : quand, où et comment. Une fois la date, l'heure et le lieu déterminés, les facilitateurs ont pu s'attaquer à la deuxième composante,

soit la tâche essentielle consistant à inviter les membres du département.² Une fois les invitations envoyées, les facilitateurs se sont penchés sur le « comment » de l'activité. La publicité et l'organisation de l'événement se sont faites simultanément. L'organisation comprenait les tâches suivantes : détailler les composantes de l'activité, son déroulement et le matériel nécessaire à sa réalisation ainsi que sélectionner un animateur. Le jour de l'activité, nous nous sommes avant tout assurés du bon déroulement de celle-ci.

Les facilitateurs devaient maintenir un contact constant avec les participants potentiels, que ce soit par courriel, téléphone ou en personne, ceci afin de s'assurer de leur présence aux activités. En effet, étant donné les horaires chargés des enseignants, il arrivait souvent que les facilitateurs n'obtiennent que peu de confirmations avant la tenue d'un événement. Pour que l'action soit efficace, il était également indispensable que nous joignons le plus grand nombre possible de participants potentiels. Nous avons tous à cœur de maximiser la participation aux ateliers que nous offrons puisque, comme en témoignaient les entrevues, ceux-ci étaient nécessaires et d'une grande importance pour la réussite des nouveaux enseignants.

Comme il n'était pas nécessaire de mettre en place un réseau logistique ou de passer beaucoup de temps à joindre les participants, le processus de production du matériel a été, en quelque sorte, moins complexe. Les facilitateurs ont rassemblé les informations et, selon le type de document, demandé l'aide de leurs collègues de département sous forme d'articles. Après cette période de recherche, les facilitateurs ont rédigé leurs premières ébauches et nous ont demandé (aux chercheurs) de leur faire part de nos commentaires. Une fois la dernière version complétée, le document était prêt à être distribué aux nouveaux membres du département.

Les départements A, B et C ont entrepris une action individuelle ou encore conjointe dans les cas où les problématiques dépassaient le cadre départemental. Le tableau suivant illustre l'action entreprise pour chacune des rubriques, avec, entre parenthèses, son département correspondant. Comme on peut le noter, certaines actions s'appliquent à plus d'une rubrique. Encore une fois, nous vous invitons à consulter le rapport complet sur le projet pour un compte-rendu plus détaillé de l'action entreprise.

² Les facilitateurs ont invité tous les membres du département (enseignants nouveaux ou expérimentés) à assister aux événements. Bien que l'objectif initial de cette démarche ait d'abord été d'augmenter le taux de participation, il était important d'inclure les enseignants expérimentés aux activités afin de faciliter la création de liens et le transfert des connaissances.

Pédagogique	Administrative	Sociale
Atelier sur la gestion de classe (A, B, C conjointement)	Atelier sur le calcul de la C.I. (A et B conjointement)	Dîner réunion des nouveaux enseignants (A)
Répertoire du mentorat (A et C)	Répertoire du mentorat (A et C)	Fin du semestre/festivités du temps des fêtes (A)
Mentorat de deux nouveaux enseignants (A)	Mentorat de deux nouveaux enseignants (A et C)	Rencontres postdépartementales informelles (B)
Dîner réunion des nouveaux enseignants (A)	Dîner réunion des nouveaux enseignants (A)	Vin et fromage (C)
Trousse du nouvel enseignant (A)	Trousse du nouvel enseignant (A)	Séance d'orientation pour les nouveaux enseignants (C)
Foire du livre départementale (A)	Tutoriel sur les systèmes informatiques (B)	
Guide pour les nouveaux enseignants (B)	Guide pour les nouveaux enseignants (B)	
Vin et fromage (C)	Miniconférence (C)	
Séance d'orientation pour les nouveaux enseignants (C)	Révision et mise à jour des modèles de plans de cours des départements (C)	
Guide pédagogique (C)	Brochure sur les politiques ministérielles et départementales (C)	
Heures de bureau pour les nouveaux enseignants (C)		
Ateliers mensuels (C)		
Réunion sur les « problématiques de l'enseignement au trimestre d'hiver » (C)		

Puisque l'action entreprise fait partie intégrante de toutes les facettes de la recherche-action, d'autres forces sont à l'œuvre lorsque l'action se produit. Les deux dernières étapes du cycle de la recherche-action se déroulent en même temps que l'action et/ou immédiatement après celle-ci, et déterminent l'importance précise de l'action dans le contexte de la recherche.

Étape 4 : Observation pendant l'action

Comme le but principal de chaque action est de vérifier ce qui fonctionne ou non, ainsi que la manière dont le projet doit se réaliser, il était primordial de procéder à l'observation de l'action. C'est pourquoi nous avons porté une attention toute particulière à l'action tandis qu'elle se déroulait.

L'observation de l'action a été entreprise par les facilitateurs qui se sont concentrés sur deux principaux facteurs. En premier lieu, ils ont porté attention aux réactions des participants; ils ont noté si ces derniers trouvaient utile un événement donné ou faisaient mention d'activités et de matériel pouvant être utiles aux nouveaux enseignants. En second lieu, ils ont examiné l'organisation de l'événement afin de détecter les éléments qui pourraient être améliorés dans le cadre d'activités subséquentes.

Cette étape requérait ce qu'on pourrait appeler une observation « active »; les facilitateurs devaient rester vigilants et à l'affût des nuances qui pouvaient passer inaperçues à première vue. Cette forme d'observation comprenait aussi la prise de notes sur le déroulement de l'événement, les types de commentaires émis par les participants, le langage corporel de ces derniers, les questions ou commentaires possibles pour un suivi, et si applicables, des idées pour une action future. Les facilitateurs ont en outre utilisé des journaux de bord pour noter leurs observations.

Il était nécessaire de documenter l'action étant donné que la réflexion, prochaine étape dans le cycle, en dépendait fortement. La réflexion a été facilitée puisque nous avions du matériel concret à examiner et sur lequel nous concentrer.

Étape 5 : Réflexion et évaluation

La réflexion est un aspect fondamental de la recherche-action; elle met fortement l'accent sur la réflexion et l'évaluation des chercheurs – et, dans notre cas, également des facilitateurs – qui doivent continuellement réfléchir à ce qui se passe aux différents stades du projet afin de réajuster le plan d'action d'après les résultats de l'activité précédente. Comme le conseille Schön (1983), un facteur clé pour une réflexion efficace est d'étudier les détails d'une action donnée et de s'attarder aux particularités de la situation en cours.

Bien qu'elle soit listée comme une étape individuelle, la réflexion s'est faite tout au long du projet et sous des formes variées. Les facilitateurs ont formulé leurs réflexions dans leurs journaux de bord et avec nous, les chercheurs, lors de réunions tenues périodiquement. Les membres de l'équipe de recherche se sont également rassemblés à plusieurs reprises pour réfléchir à l'état du projet et déterminer si des mises au point étaient nécessaires, et, le cas échéant, lesquelles devraient être faites.

La réflexion s'est essentiellement accomplie de façon individuelle et en groupe. Individuellement, les chercheurs ont réfléchi au développement du projet, tandis

que les facilitateurs ont utilisé leurs journaux de bord pour documenter les événements ainsi que toute pensée, observation ou tout questionnement à survenir en cours de route. Nous (chercheurs et facilitateurs) avons réfléchi tous ensemble lors de réunions de groupe tenues périodiquement, et avons souvent utilisé des éléments issus de l'évaluation des besoins et certaines notes de nos journaux de bord pour alimenter les discussions. Tous étaient invités à participer à la réflexion, ce qui nous a permis d'avoir une meilleure vue d'ensemble de l'orientation prise par l'action. Une séance typique de réflexion sur un événement incluait, par exemple, un remue-méninges sur les raisons qui avaient mené au succès ou à l'échec d'une activité, ou encore à une réaction ambivalente de la part des participants.

À l'étape un, la réflexion a mené avant tout à une modification des outils servant à la cueillette des données. À l'étape deux, la réflexion nous a permis de voir au-delà de l'évaluation des besoins et, par conséquent, de trouver des catégories à partir des 22 entrevues que nous avons menées. Lorsque nous sommes arrivés à l'étape trois, la réflexion et l'évaluation étaient surtout axées sur la façon de joindre et d'amener le plus grand nombre de participants à assister aux activités. Finalement, à l'étape quatre, la réflexion a servi à déterminer les éléments d'observation à documenter.

La réflexion a ainsi mené à une évaluation, qui a mené à son tour à un réajustement de l'action et des instruments; c'est ainsi que le cycle s'est poursuivi. Le fait d'employer une méthode requérant une évaluation périodique nous demandait une certaine flexibilité qui, en retour, nous a permis de réajuster le tir plus facilement lorsque les problèmes se sont présentés. Par ailleurs, et ce qui est sans doute le plus important, cette étape a été un outil précieux qui nous a permis de nous assurer que le projet restait centré sur ses objectifs.

PRINCIPALES CONCLUSIONS, ACTION ENTREPRISE ET RECOMMANDATIONS

Ce qui suit représente une analyse des principales conclusions dégagées de l'évaluation des besoins. Nous entendons par là les catégories qui touchaient un nombre important de nouveaux enseignants dans chacun des trois départements. Toutes les principales conclusions se classent dans les rubriques pédagogique et administrative; comme l'indique le tableau ci-dessus, la rubrique sociale n'a pas suscité de préoccupations majeures.

Gestion de classe

Conclusions :

La plupart des répondants interrogés, à l'exception notable des anciens enseignants du secondaire, ont dit éprouver des problèmes avec des étudiants indisciplinés. De façon générale, ils s'attendaient à ce que leurs étudiants soient plus matures et s'apparentent davantage aux étudiants universitaires qu'à ceux du secondaire; ils se sont plutôt trouvés face à des étudiants qui faisaient des

commentaires déplacés, n'étaient pas attentifs et ne se tenaient pas à jour dans leurs lectures et leurs devoirs.

Action :

Étant donné la gravité de la situation dans les trois départements, les facilitateurs des départements A, B et C ont décidé de tenir un atelier commun sur le thème de la gestion de classe pour tous les membres de leurs départements.

L'animateur de l'atelier a discuté des raisons qui poussent les étudiants à mal se comporter en classe et a offert des suggestions sur des façons constructives de s'y prendre avec les étudiants perturbateurs. Les facilitateurs des départements A et B ont tous deux inclus les documents de l'atelier dans leurs trousseaux d'information afin que les nouveaux enseignants soient informés sur le sujet.

Recommandation :

Il serait utile de renseigner les enseignants dès le moment de l'embauche sur les problèmes potentiels de gestion de classe qu'ils pourraient rencontrer; non pas pour les alarmer, mais plutôt pour les conscientiser sur le problème. On pourrait ainsi leur fournir les coordonnées du responsable des services aux étudiants que les enseignants consultent lorsqu'ils font face à des étudiants à problèmes et chez lequel ils peuvent envoyer les étudiants qui présentent des problèmes de discipline.

Préparation de cours/Niveau des étudiants/Évaluation

Conclusions :

Nous avons regroupé ces trois catégories pédagogiques, car elles possèdent des caractéristiques semblables dans la mesure où elles se fondent toutes trois sur un manque de connaissances préalables concernant le cursus du cégep. Les plans de cours, le contenu des cours et les barèmes d'évaluation ont souvent dû être modifiés après le début des cours, ce qui a demandé plus de temps et causé un stress supplémentaire chez les nouveaux enseignants dont les horaires étaient déjà surchargés.

Puisque les nouveaux enseignants n'ont peut-être jamais eu d'interaction avec des étudiants du cégep et qu'ils ne sont pas au courant de ce qui constitue des cursus de niveau approprié, il devient problématique pour nombre d'entre eux de planifier un cours. Le thème du plan de cours, en particulier, a constitué un obstacle pour certains. Comme c'était le cas pour la gestion de classe, plusieurs des nouveaux enseignants interrogés – surtout ceux qui avaient enseigné et/ou travaillé comme assistants à l'enseignement au niveau universitaire – avaient des idées préconçues sur le niveau des étudiants au cégep; ils s'attendaient à un niveau plus élevé chez les étudiants. Ils se sont donc retrouvés face à un écart considérable entre le matériel qu'ils avaient préparé et les capacités de leurs étudiants. Plusieurs enseignants ont pu s'en rendre compte, non seulement lors des échanges faits en classe, mais aussi grâce aux diverses méthodes d'évaluation qui leur ont démontré que le niveau du cursus dépassait largement celui de l'étudiant moyen.

Action :

Les facilitateurs des départements A et C ont abordé ce problème dans les documents qu'ils ont produits. Dans sa trousse du nouvel enseignant, le facilitateur du département A a inclus des exemples de travaux d'étudiants dans le but d'aider les nouveaux enseignants à évaluer le niveau auquel ils devraient enseigner. Se trouvaient également dans la trousse plusieurs modèles de plans de cours permettant aux enseignants de voir comment structurer les plans de cours ainsi que des méthodes d'évaluation employées par des collègues du département. Par ailleurs, le guide pédagogique du département C a également constitué un effort pour aider les enseignants qui entrent au cégep à se familiariser avec les cours d'initiation du département et les renseigner sur les échelles de notation possibles ainsi que le type de matériel et de devoirs appropriés selon le niveau.

Recommandation :

Avant de préparer les plans de cours, les enseignants qui arrivent au cégep doivent être renseignés sur le niveau et le type de cursus les plus propices à l'apprentissage au cégep. Cette démarche pourrait se faire dès le moment de l'entrevue d'emploi; en plus de guider les enseignants potentiels dans leur préparation de futurs cours à donner, on leur permettrait ainsi de se faire une idée précise des réalités de l'emploi.

Calcul de la C.I. (Charge individuelle)

Conclusions :

À l'intérieur de la rubrique administrative, le thème se rapportant au calcul de la C.I. dans la catégorie Ressources humaines est celui qui a posé le plus grand problème à nos répondants. Plusieurs facteurs entrent dans le calcul de la C.I., et nous avons remarqué que les nouveaux enseignants n'étaient souvent pas renseignés sur ces facteurs et les répercussions qu'ils pouvaient avoir sur leur ancienneté et leur salaire. Même les répondants qui étaient familiarisés avec les éléments affectant la C.I. ne savaient pas toujours comment la calculer.

Action :

Les facilitateurs des départements A et B ont offert conjointement un atelier sur le calcul de la C.I. afin d'en démystifier le processus. Après un court exposé du directeur des Ressources humaines, l'ancien président de l'association des enseignants du cégep Vanier (VCTA) a animé l'atelier et présenté aux participants un formulaire de calcul en ligne; il a ensuite guidé les participants à travers le processus tandis que ces derniers entraient leurs informations individuelles. La séance a été filmée sur vidéo pour une utilisation future.

Recommandation :

Les coordonnateurs des départements pourraient conseiller aux enseignants nouvellement embauchés de rencontrer un membre des Ressources humaines aussitôt que possible afin de se familiariser avec la C.I. et d'apprendre à en faire

le calcul; on pourrait, par exemple, annoncer ce sujet lors de la première réunion départementale du semestre ou envoyer un courriel de groupe à tous les nouveaux embauchés.

Éducation permanente

Conclusions :

La majorité des nouveaux enseignants interrogés sont entrés à Vanier via l'Éducation permanente pour enseigner des cours du soir ou d'été. Les nouveaux enseignants devaient faire face à une gamme de problèmes relatifs à l'Éducation permanente. Les problèmes les plus discutés en entrevue ont été les suivants : l'isolement lié au fait d'enseigner lorsque la plupart des autres enseignants – en particulier les plus expérimentés – sont absents; la confusion vis-à-vis de la politique d'annulation de cours et de la marche à suivre pour les photocopies ainsi que le fait de ne pas disposer d'un bureau.

Action :

Puisque l'Éducation permanente ne faisait pas partie des trois départements que nous avons ciblés, notre action a été minimale. Nous avons toutefois ressenti le besoin de nous pencher sur ces préoccupations, et avons donc rencontré la coordonnatrice des études de l'Éducation permanente afin de discuter avec elle de nos conclusions. En plus de noter nos commentaires, celle-ci nous a informés que des changements positifs étaient en cours dans le département, qui concernaient, principalement, les espaces alloués pour les bureaux, l'isolement et les photocopies.

Recommandation :

La meilleure stratégie pour faciliter l'insertion des enseignants est sans doute de veiller à une communication saine et constante entre l'Éducation permanente et les départements; on s'assure ainsi que les enseignants nouvellement embauchés reçoivent toutes les informations pertinentes et aient le sentiment de faire partie d'une équipe cohésive.

Manque d'orientation

Conclusions :

L'orientation devrait constituer le premier aspect de l'insertion du nouvel enseignant. La diffusion de l'information et le sentiment d'appartenance apportés par une orientation peuvent avoir un impact sur les trois rubriques. Bien qu'un nombre important de répondants aient reçu une orientation dans l'un ou l'autre des postes, nous nous sommes aperçus que celle-ci n'était pas systématiquement et régulièrement offerte. Par conséquent, certains des nouveaux enseignants n'étaient pas familiarisés avec le plan du campus, ses services et ses centres. Ces éléments sont donc venus s'ajouter à la liste des obstacles coûteux en temps.

Action :

Les trois facilitateurs ont entrepris une action en fonction des besoins en orientation des nouveaux enseignants. Dans les guides pour nouveaux enseignants propres à chaque département, les facilitateurs des départements A et B ont tous deux inclus des informations pertinentes pouvant aider le nouvel enseignant à bien démarrer, tels que des cartes du campus, ainsi que les noms et coordonnées des personnes-ressources sur le campus. De plus, le facilitateur du département A a offert une orientation aux deux enseignants nouvellement embauchés qu'il mentorait. Le département C a couvert cet aspect dans sa miniconférence; la séance de l'après-midi était consacrée à une orientation pour les nouveaux enseignants qui se sont vu offrir un tour guidé du campus et ont pu rencontrer le personnel des divers bureaux et centres.

Recommandation :

Idéalement, on devrait offrir une orientation à tous les nouveaux enseignants qui entrent au cégep. Cependant, le fait que certains enseignants soient embauchés à la dernière minute et arrivent après que les autres enseignants nouvellement embauchés ont fait une visite guidée vient parfois compliquer les choses. C'est en grande partie ces embauches de dernière minute qui passent inaperçues. Une suggestion utile pourrait être d'offrir une orientation complète après que tous les nouveaux enseignants ont été embauchés pour le semestre. Cette activité pourrait se faire aussi tard que pendant la première ou la deuxième semaine du semestre. De cette manière, les informations les plus pertinentes seraient abordées assez tôt et au moment opportun, mais pas assez tard pour donner l'impression aux nouveaux enseignants qu'ils doivent se débrouiller tout seuls.

SUIVI POST-RECHERCHE

Après l'évaluation des besoins et la phase d'action du projet, il nous restait à déterminer l'impact de notre recherche sur l'insertion des nouveaux enseignants par les départements A, B et C. Nous avons mené des groupes de discussion avec des enseignants issus des trois départements, qui avaient été embauchés après la réalisation de l'évaluation des besoins; chacun des départements avait son propre groupe de discussion.

Département A

Cinq professeurs nouvellement embauchés du département A ont participé à notre groupe de discussion. Trois d'entre eux ont reçu une trousse du nouvel enseignant et en ont été reconnaissants au facilitateur qui l'avait préparée à leur intention. Les deux autres avaient été informés qu'une brochure était disponible, mais comme ils ne savaient pas en quoi elle consistait et qu'ils avaient un horaire très chargé, ils n'étaient pas encore allés chercher le document. Les éléments que les trois enseignants ont trouvés les plus utiles dans la trousse étaient les suivants :

- exemples de travaux d'étudiants donnant un aperçu des niveaux auxquels s'attendre et une idée de la façon de les noter;
- modèles de plans de cours;
- conseils sur les devoirs et les systèmes de correction;
- renseignements sur les modules de cours.

Les nouveaux enseignants avaient tous reçu le répertoire du mentorat, et l'un des participants au groupe de discussion en avait fait usage; ce nouvel enseignant a dit que le mentor l'avait beaucoup aidé et rassuré pendant les premières semaines du semestre relativement à la dynamique étudiant-professeur et qu'il lui avait donné des idées concernant l'apprentissage actif.

Au cours du semestre qui a suivi la participation du département A au projet, le coordonnateur a poursuivi les réunions du midi pour les nouveaux enseignants. Tous les participants de notre groupe de discussion ont pris part à la réunion et ont apprécié l'activité. Comme le répertoire du mentorat avait déjà été préparé, la réunion offrait l'avantage supplémentaire d'inclure certains des enseignants qui s'étaient portés volontaires pour être mentors, ce qui a permis aux nouveaux enseignants d'associer les visages des mentors aux noms inscrits dans le répertoire.

L'une des suggestions proposées par le groupe de discussion était d'organiser un dîner mensuel pour les nouveaux enseignants et les mentors listés dans le répertoire. Les participants jugeaient que cette activité serait utile puisqu'elle permettrait aux deux groupes d'échanger de façon informelle et aux nouveaux enseignants de s'ouvrir à de nouvelles perspectives. Ces dîners fourniraient également à ces derniers l'occasion d'apprendre à connaître les mentors et de prendre une décision éclairée dans le cas où ils souhaiteraient choisir l'un d'entre eux pour un mentorat individuel.

Département B

Tout au long du projet, il a été difficile d'amener les enseignants du département B (qui étaient très occupés) à participer aux événements; il en a été de même pour le groupe de discussion qui ne comptait qu'un seul participant. Cet enseignant en était à son premier semestre et, comme il avait été embauché à la dernière minute, trouvait le rythme assez effréné. Par conséquent, il consacrait la majeure partie de son temps à la préparation de cours et n'avait que peu de temps à consacrer aux activités comme les ateliers. Il a toutefois reçu un exemplaire du tutoriel sur le système informatique, qu'il a dit avoir trouvé très utile. Grâce à cet outil, il a gagné un temps précieux puisqu'il n'a pas eu à trouver par lui-même le fonctionnement du système – ce qu'il n'aurait sans doute pas pris le temps de faire vu son horaire chargé. L'avantage principal du système informatique est de permettre aux nouveaux enseignants de se familiariser avec un outil pratique les aidant à libérer un peu leur emploi du temps.

Dans l'ensemble, bien qu'ayant été embauché à la dernière minute et trouvant son horaire un peu « fou » pendant les premières semaines du semestre, le participant a terminé la séance sur une note positive en déclarant : « Je pense avoir reçu le meilleur traitement possible, étant données les circonstances. »

Département C

Nous avons rencontré trois enseignants nouvellement embauchés du département C. Bien que leur insertion n'ait pas été totalement exempte de défis, ils se sont tous montrés satisfaits des différentes activités d'orientation et de soutien actif récemment mises sur pied dans le département. Les trois participants du groupe de conversation, qui en étaient à leur premier semestre à Vanier, ont pris part à plusieurs activités d'insertion qu'ils ont trouvées utiles, en particulier :

- la miniconférence, pendant laquelle on leur a montré des exemples de plans de cours et on leur a offert une visite guidée des divers bureaux de ressources et de services administratifs sur le campus;
- les heures de bureau pour les nouveaux enseignants permettant à ces derniers d'avoir un endroit où aller pour poser leurs questions;
- les nouveaux ateliers départementaux mensuels pour les nouveaux enseignants, en particulier ceux sur la correction et le plagiat;
- le répertoire du mentorat dont l'un des enseignants a fait usage.

Dans l'ensemble, les nouveaux enseignants du département C ont trouvé leur département très accueillant et encourageant. Coordonnateurs et collègues ont répondu promptement à leurs courriels comportant des questions sur des sujets tels que le cursus, les textes et le matériel. Nos participants ont trouvé que beaucoup de leurs collègues étaient prêts à faire tout en leur pouvoir pour les aider, et leur en ont été particulièrement reconnaissants.

SUGGESTIONS POUR DES RECHERCHES PLUS APPROFONDIES

Des recherches de cette nature peuvent être amenées à différents niveaux. Ci-dessous se trouvent des suggestions sur des façons d'approfondir le travail que nous avons accompli.

Incorporer la recherche quantitative

La recherche qualitative nous a été très utile tout au long du projet; cependant, il existait une incertitude, quoique minime, quant à savoir si les résultats obtenus reflétaient non seulement l'ensemble de nos groupes de participants, mais également la grande population des nouveaux enseignants. Par conséquent, une étude plus vaste pourrait bénéficier de l'incorporation de la recherche quantitative.

Élargir l'étendue des recherches

Les recherches peuvent être menées à une échelle plus étendue que trois départements. D'innombrables combinaisons de départements sont possibles, de même qu'un effort collectif de l'ensemble du collège. Une gamme étendue de départements offre en effet un plus grand assortiment de perspectives et de possibilités pour l'action. Un groupe plus inclusif garantirait également un portrait global de la situation à laquelle font face les nouveaux enseignants.

Cibler un groupe plus restreint

Une recherche de cette nature peut également être effectuée à plus petite échelle et viser un groupe plus restreint tout en produisant des résultats appréciables. Par exemple, un département pourrait à lui seul entreprendre une recherche pour ses propres besoins en faisant appel à ses propres ressources. Dans un cas semblable, le projet entier serait personnalisé d'après les besoins et la culture du département en question. Ce type de recherche serait très utile au département en question; il reste cependant qu'il pourrait être difficile de transférer les résultats obtenus à d'autres départements ou collèges.

CONCLUSIONS FINALES

À la lumière de cette recherche, il semble que l'on doive viser un équilibre dans la transmission d'informations aux nouveaux enseignants; ceux-ci doivent être suffisamment renseignés, et ce, au moment opportun, sans toutefois être bombardés d'informations. En effet, bien qu'il soit nécessaire de posséder une certaine quantité d'informations avant de commencer à enseigner, il peut être pénible d'en recevoir plus que l'on ne peut en traiter à la fois. C'est au fil du temps que s'effectue l'apprentissage de toute une vie, et que l'enseignant acquiert l'aisance nécessaire pour exercer sa profession; avant d'être un expert, l'enseignant est d'abord novice : il doit apprendre des procédures, établir des méthodes et développer ses compétences.

L'utilisation de la recherche-action et de la théorie à partir des données nous a permis de faire la distinction entre les informations que les nouveaux enseignants peuvent recevoir graduellement et celles qui doivent leur être transmises le plus tôt possible à leur arrivée. En sachant identifier les facteurs les plus « urgents », nous avons pu prioriser chaque action et offrir des informations pertinentes aux enseignants qui faisaient leur entrée dans les départements A, B et C tandis que le projet était déjà en cours.

L'insertion et le développement professionnels des nouveaux enseignants dans le réseau des cégeps font partie d'un long processus; les enseignants doivent retenir une foule d'informations et acquérir une expertise. Dans l'ensemble, nous avons trouvé que, compte tenu du temps et des ressources, les départements A, B et C avaient bien réussi l'insertion de leurs nouveaux enseignants. Parmi les nombreux résultats de ce projet de recherche, le plus important est qu'au-delà des informations et des connaissances, un département fiable qui fournit soutien

et encouragement représente le facteur le plus déterminant pour l'insertion des nouveaux enseignants. Chacun des trois départements avec lesquels nous avons travaillé a retiré une grande fierté du fait de pouvoir offrir aux nouveaux enseignants une ambiance de travail positive et de les aider à se sentir membre à part entière du département; les nouveaux enseignants ont été particulièrement sensibles à ces efforts. C'est donc dire que lorsqu'un enseignant fait son entrée dans un environnement qui le soutient, il lui suffit d'un simple coup de fil, d'un courriel ou d'un saut au bureau d'à côté pour trouver réponse à ses questions et se sentir rassuré dans la poursuite de sa nouvelle carrière.

BIBLIOGRAPHIE

- Bateman, D. (1999). *The Changing of the Guard: An Exploratory Study of New Faculty in the Anglophone Cegeps and the Impact on Professional Development*. A Faculty Development Initiative: Anglophone Colleges. Mars 1999.
- Bateman, D. (2001). « Passer le flambeau: élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep », *Pédagogie collégiale*. Montréal: Mars 2001. 14 (3), 4-13.
- Conseil Supérieur de L'Éducation, Gouvernement du Québec. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu*. Sainte-Foy, Québec: Les Publications du Québec.
- Couturier, M-C. (2004). « La Pédagogie aux études supérieures: un prélude à l'enseignement ». *Pédagogie collégiale*. Montréal: Décembre 2004. 18 (2), 36-38.
- Dolbec, A. et J. Clément. (2000). « La recherche-action » dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (éd.) *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: CRP, 199–224.
- Glaser, B. et A. Strauss. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Karsenti, T. (2005). « Les TIC et les futures enseignants: Les facteurs qui influencent leur utilisation » dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (éd.) *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 263–280.
- Lauzon, M. (2006). « L'apprentissage de l'enseignement au collégial: une construction personnelle et sociale » *Recherche sur la Pratique Enseignante au Collégial*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- L'Hostie, M., A. Robertson et J. Sauvageau. (2004). « L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial » dans M. Hostie et L.-P. Boucher (éd.) *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 129–151.
- Pratte, M. (2001). *La consultation pédagogique: une avenue de développement professionnel pour le personnel enseignant*. Québec, Collège François-Xavier-Garneau: Recherche subventionnée par PAREA.
- Raymond D. (2001). « Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial ». *Pédagogie collégiale*. Montréal: Mars 2001. 14 (3), 22-27.

- Raymond, D. et coll. (2005). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au collégial. Élaboration, expérimentation et validation d'outils de formation: Rapport final*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke: Soutien aux grandes innovations pédagogiques, Mai 2005.
- Raymond, D. et L. St. Pierre. (2003). « Développement professionnel du personnel enseignant et développement pédagogique institutionnel des collèges ». *Pédagogie collégiale*. Montréal: Décembre 2003. 17 (2), 15-19.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Tardif, J. (1997). « La construction des connaissances ». *Pédagogie collégiale*. Montréal: Décembre 1997. 11 (2), 4-22.
- Tierney, W. et R. Rhoads. (1993). *Enhancing Promotion, Tenure and Beyond: Faculty Socialization as a Cultural Process*. Washington: ERIC Clearinghouse on Higher Education.