



# LE MIPEC

Sylvie Bessette,  
M.A., M.S.S.  
Chargée de projet  
et  
Marilyn Cantara, M.Éd.  
Répondante réseau responsable du MIPEC

Projet financé par la Délégation collégiale  
PERFORMA  
Novembre 2013

ISBN 978-2-922778-05-2

un véritable accélérateur d'insertion professionnelle

Le Regroupement des collèges PERFORMA a subventionné la production de cet ouvrage. Nous le remercions de son soutien.

Auteures : Sylvie Bessette et Marilyn Cantara  
Mise en pages : Anik Douillard et Isabelle Lafontaine

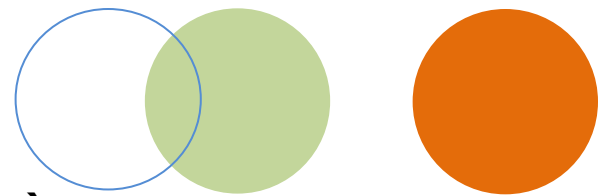
Secteur PERFORMA  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke  
2500, boul. de l'Université  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Les personnes membres du *Regroupement des collèges PERFORMA* peuvent télécharger cet ouvrage ainsi que tous les ouvrages subventionnés par le Regroupement sur le site internet de PERFORMA et au Centre de documentation collégiale (CDC) aux adresses internet suivants :

<http://www.usherbrooke.ca/performa>

<http://www.cdc.qc.ca/>

***La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.***



# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>5</b>
<b>DESCRIPTION DU PROJET</b> .....	<b>6</b>
<b>OBJECTIFS VISÉS PAR LE PROJET</b> .....	<b>9</b>
<b>MÉTHODOLOGIE ET ASPECTS ÉTHIQUES</b> .....	<b>10</b>
1. PARTICIPANTS .....	10
2. COLLECTE DE DONNÉES .....	11
3. ANALYSE DES DONNÉES .....	13
4. ASPECTS ÉTHIQUES .....	14
5. MESURES POUR ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ DES SUJETS ET DES DONNÉES LES CONCERNANT .....	14
<b>RÉSULTATS</b> .....	<b>15</b>
1. L'AVANT MIPEC.....	15
1.1 <i>Croyances</i> .....	16
1.2 <i>Activation du modèle de référence</i> .....	18
1.3 <i>Choc de la réalité</i> .....	19
2. LA FORMATION CRÉDITÉE MIPEC-PED750.....	26
2.1 <i>Le PED 750 et la confrontation des croyances</i> .....	27
2.2 <i>Transformation des croyances</i> .....	35
2.3. CONFRONTATION IDENTITAIRE.....	40
2.3.1. <i>Le recours aux métaphores</i> .....	40
2.4. <i>Identification de pistes de développement professionnel</i> .....	49
<b>LIMITES</b> .....	<b>55</b>
<b>TRANSFERT DES RÉSULTATS</b> .....	<b>57</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>61</b>
<b>ANNEXE 1</b> .....	<b>63</b>
<b>FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS ET LES FORMATRICES ET FORMATEURS</b> .....	<b>63</b>
<b>ANNEXE 2</b> .....	<b>72</b>
<b>QUESTIONNAIRE REMIS AUX PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS AU DÉBUT DE LA FORMATION</b> .....	<b>72</b>

## REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, nous tenons à remercier les membres de la délégation collégiale pour le support financier accordé pour ce projet. Nous remercions aussi les personnes ressources des établissements membres de PERFORMA qui ont accepté de nous ouvrir les portes de leur classe dans le cadre du cours PED750 *Insertion en enseignement au collégial*.

Nous tenons à remercier les personnes répondantes locales des établissements dans lesquels le projet s'est déroulé pour leur soutien et leur disponibilité à toutes les étapes du projet.

Finalement, des remerciements spéciaux à Léane Arsenault qui a cru en ce projet et aux participants du cours PED750 *Insertion en enseignement au collégial* qui nous ont fait confiance et ont consenti à nous donner un accès privilégié à leur réalité de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants.

## INTRODUCTION

Ce projet de recherche a été soumis à la Délégation collégiale du Regroupement des collèges PERFORMA qui l'a retenu en juin 2012. Il a été conduit pendant l'année scolaire 2012-2013 dans trois collèges PERFORMA qui y ont participé de façon volontaire grâce à la collaboration des personnes répondantes locales et des formatrices et formateurs du cours PED 750 *Insertion en enseignement au collégial*.

Ce rapport retrace l'origine du projet et précise les objectifs poursuivis. Une description sommaire de la méthodologie suit avant la présentation des résultats. Grâce à la richesse des données obtenues, le rapport offre une place de choix à ce que les participantes et participants ont exprimé. Comme toute démarche de recherche, celle-ci présente certaines limites clairement expliquées. Finalement, plusieurs pistes de transfert des résultats sont proposées aux différentes intervenantes et intervenants concernés.



## DESCRIPTION DU PROJET

Implanté depuis l'an 2000, le microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (le MIPEC) offre aux nouvelles enseignantes et aux nouveaux enseignants du réseau collégial une formation de 2<sup>e</sup> cycle visant à favoriser leur insertion professionnelle tout en leur permettant de développer des habiletés de praticienne ou praticien réflexif. Par ce nouveau programme, PERFORMA inscrivait un virage important dans le développement professionnel des enseignantes et enseignants du collégial. En effet, soutenir l'insertion professionnelle devenait un enjeu majeur pour le développement professionnel, et ce, malgré les différences entre les établissements du réseau. On ne parle pas ici des aspects utilitaires en lien avec la tâche, mais bien d'une prise en compte des nombreuses exigences et compétences implicites liées à la fonction d'enseignante ou enseignant au collégial. Pour parvenir à acquérir ces compétences, le MIPEC fournit aux enseignantes et enseignants une formation de base pour développer une pratique réflexive.

Ce choix novateur de lier insertion professionnelle avec pratique réflexive chez de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants présentait un investissement à long terme porteur de changements profonds dans la pratique de l'enseignement au collégial. À une époque où l'expression « pratique réflexive » est très galvaudée, il devenait stratégique de s'assurer qu'on enseigne vraiment cette compétence aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants et qu'on les invite dès le premier cours du MIPEC à rendre explicites certains aspects de leur pratique de manière à pouvoir agir directement sur leur insertion professionnelle.

En 2012-2013, on dénombrait 121 activités MIPEC offertes dans 26 collèges. Cette situation reflète bien l'arrivée importante de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants dans le réseau depuis 2005. Depuis l'implantation du MIPEC dans les collèges, 359 enseignants ont terminé le programme.

On peut sans trop d'erreurs considérer que si une enseignante ou un enseignant a réussi les cours du MIPEC, les intentions éducatives<sup>1</sup> du programme ont été atteintes à savoir :

1. Répondre à des préoccupations importantes du personnel enseignant débutant qui s'expriment souvent comme des urgences dans les premiers trimestres d'enseignement;
2. Favoriser l'insertion professionnelle par le développement de compétences en lien avec l'acte d'enseigner (référentiel de compétences de PERFORMA);
3. Favoriser le développement d'une réflexion sur sa pratique;
4. Favoriser le développement de savoir-agir de l'enseignant débutant en développant les ressources à utiliser dans des situations professionnelles complexes;
5. Favoriser l'intégration des technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques de l'enseignante ou l'enseignant débutant.

En documentant les résultats et les retombées du MIPEC, nous envisageons d'outiller les principaux acteurs sur les besoins et la réalité des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au collégial en 2013. Par exemple, l'impact du développement d'une pratique réflexive chez les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants demeure pour l'instant au stade d'hypothèse ou d'impression.

Dans une période de *mutations démographiques*, le marché de l'emploi commence à se préoccuper du fait qu'il y aura une insuffisance de nouvelles travailleuses et nouveaux travailleurs au Canada d'ici 2020 (Chrétien, 2010). Dans ce contexte, les travailleuses et travailleurs peuvent davantage choisir leur emploi et les conditions de travail qui s'y rattachent. De plus, les valeurs de la génération de travailleuses et travailleurs nous indiquent qu'ils aspirent à relever autant des défis personnels que professionnels, ce qui marque un trait avec les générations précédentes. La famille est une valeur importante pour ces personnes au point que le travail ne doit pas lui nuire. Il devient alors d'autant plus important d'écouter ce qu'ils ont à dire concernant leur arrivée dans l'univers de l'enseignement collégial de manière à ne pas présumer de leurs besoins, et à garder des traces de cette évolution.

---

<sup>1</sup> Cahier de programme MIPEC

Nous pouvons croire que le MIPEC agit comme un véritable accélérateur d'insertion professionnelle les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants et, que par conséquent, il joue un rôle déterminant au plan de la rétention du personnel et de la qualité de la formation collégiale. Mieux connaître les croyances initiales des enseignantes et enseignants du collégial en 2013, mieux comprendre le rôle du passage d'une identité de professionnel d'une discipline donnée à celui de professionnel enseignant au collégial, mieux cerner ce que représente la gestion de classe pour une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant aujourd'hui, voilà quelques exemples de l'utilisation que nous voulions faire des données recueillies dans le cadre du projet de recherche sur les retombées du MIPEC.





## OBJECTIFS DU PROJET

L'objectif général du projet visait à documenter les retombées du MIPEC sur l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au collégial. Plus précisément, il s'agissait:

1. D'analyser la perception des enseignantes et enseignants inscrits au premier cours du MIPEC au regard de leur rôle, leur pratique et de leur identité professionnelle.
2. D'apprécier les changements survenus dans leurs conceptions de l'enseignement après avoir réalisé le dernier travail du cours PED 750 *Insertion en enseignement au collégial*.
3. De recueillir des données auprès des formatrices et formateurs des cohortes participantes de manière à approfondir notre compréhension du phénomène.
4. De fournir à PERFORMA un portrait de l'évolution de certaines composantes de l'insertion professionnelle provenant des principaux acteurs en jeu soit les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ainsi que les formatrices et les formateurs du premier cours du MIPEC.

## MÉTHODOLOGIE ET ASPECTS ÉTHIQUES

L'orientation méthodologique de la présente recherche est qualitative, car nous voulons mieux comprendre les phénomènes en jeu. Il est ici question d'adopter une posture d'ouverture à l'expérience des participantes et participants quant à leur conception de leur rôle, de leur pratique et de leur identité professionnelle. L'analyse de contenu a été retenue pour analyser l'ensemble du corpus de données.

### 1. Participantes et participants

Dans un premier temps, quatre collèges offrant le MIPEC à leurs enseignantes et enseignants ont été sollicités selon un échantillon de convenance. Trois réponses favorables nous ont permis de collaborer avec le Cégep de Saint-Jérôme, le Cégep de Victoriaville et le Cégep de Sherbrooke. Chacun de ces collèges offrait à la session d'hiver 2013 le premier cours du programme, PED750 *Insertion en enseignement au collégial*, ce qui nous permettait de pouvoir rencontrer les formatrices et formateurs et préparer les documents en lien avec la recherche au cours de la session d'automne 2012.

Des échanges par courriel avec les formatrices et formateurs ont eu lieu, par l'intermédiaire des personnes répondantes locales des collèges respectifs. En janvier 2013, à l'aube du début des cours PED750 *Insertion en enseignement au collégial* dans les collèges, une rencontre a eu lieu en mode VIA avec les formatrices et formateurs. Dans le cadre de cette rencontre, les objectifs de la recherche ont été présentés de façon spécifique ainsi que leurs rôles dans cette recherche. Deux documents à remettre aux participantes et participants leur ont été présentés ainsi qu'un outil de compréhension de la métaphore et un formulaire de consentement qui leur était destiné.

Le premier document est un questionnaire de collecte de données à remettre aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au tout début du cours. Le second est le formulaire de consentement à présenter aux participantes et participants. Les chercheuses leur ont aussi présenté le formulaire de consentement qui leur est destiné ainsi qu'un aide-mémoire concernant la métaphore. Lors de cette rencontre, les formatrices et formateurs ont aussi été invités à consigner leurs observations dans un journal de bord de manière à pouvoir en discuter lors de l'entrevue de fin de session.

Par la suite, les consentements à remettre aux participantes et participants et aux formatrices et formateurs ont été envoyés par la poste, en collaboration avec les personnes répondantes locales des collèges participants.

Au début des cours PED750 *Insertion en enseignement au collégial*, 28 participantes et participants ont accepté de participer à la recherche en signant le consentement qui leur a été présenté par la formatrice ou le formateur du cours (Annexe 1). Plus précisément, on dénombrait : 10 personnes participantes au Cégep de Sherbrooke, 8 personnes participantes au Cégep de Saint-Jérôme et 10 personnes participantes au Cégep de Victoriaville. Les particularités plus spécifiques des participantes et participants sont décrites dans la partie résultats de ce présent rapport.

## 2. Collecte de données

En ce qui concerne les participantes et participants, la collecte de données s'est faite de deux façons. La première consistait à recueillir les questionnaires remplis au début du cours, puis les productions finales prévues dans le cadre du cours.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé une entrevue de groupe semi-dirigée avec les participantes et participants de chaque collège dans leur milieu une fois les travaux de fin de session remis.

De leur côté, les formatrices et formateurs ont été invités à participer à une rencontre de présentation du projet en mode VIA un mois avant le début de leur prestation. Leur rôle consistant essentiellement à nous faire parvenir les copies de deux exercices ou travaux prévus au cours, et cela, sans les corriger. Une fois le cours terminé, ils ont été conviés à une entrevue de groupe semi-dirigée en mode VIA.

Les 28 participantes et participants des trois collèges ont rempli le questionnaire que nous avons préparé (Annexe 2) et qui nous permettait de recueillir de l'information à la fois sur leur provenance, leur expérience, ainsi que la métaphore à laquelle ils s'identifiaient comme enseignante ou enseignant en insertion professionnelle au collégial.

À la fin du cours, nous avons aussi reçu les travaux de 21 participantes et participants. Plus précisément, neuf travaux ont été reçus du Cégep de Sherbrooke (un abandon en cours de session), neuf travaux ont été reçus du Cégep de Victoriaville (un abandon en cours de session), et trois travaux ont été reçus du Cégep de Saint-Jérôme (deux abandons en cours de session et trois demandes de délais pour une remise en août).

Pour leur part, les trois formatrices et formateurs ont participé à l'entrevue en mode VIA une fois leur cours terminé.

### 3. Analyse des données

L'analyse de contenu a été la méthode retenue pour cette étude (Muchielli, 1996). La transcription des données provenant des questionnaires, des verbatim des entrevues et des productions de fin de session nous ont fourni les renseignements nécessaires au travail d'analyse. La première étape de l'analyse a consisté à faire une codification du corpus pour parvenir à la catégorisation.

Le codage ouvert a été privilégié de manière à laisser une place à l'induction dans l'analyse des données. Par la suite, la catégorisation des données nous a permis de mettre à jour le phénomène en présence tel que proposé par l'analyse de théorisation. Une analyse dite « empirique » (Muchielli, Paillé, 2003) a été réalisée dans un processus itératif qui nous a permis de nous réajuster au fur et à mesure. Un travail attentif de confrontation des analyses a été fait par les deux responsables de la recherche pour permettre d'objectiver leur subjectivité autant que possible (Patton, 1990).

Un mot sur le traitement particulier des métaphores écrites et orales obtenues. Dans le cas des métaphores écrites, les participantes et participants ont d'une part expliqué sommairement leur métaphore puis ont indiqué s'ils étaient confortables avec cette image. Verbalement, les participantes et participants avaient une tendance naturelle à expliquer le sens de l'image retenue. Lorsque les explications ne permettaient pas une compréhension satisfaisante, les chercheuses les invitaient à fournir plus d'information. De cette façon, nous avons pu limiter l'inférence de manière à comprendre le sens accordé par chacun à sa métaphore. (Savoir-Zajc; Landry; Lafortune. 2007).

## 4. Aspects éthiques

Une demande de certification éthique a été faite au comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke ainsi qu'au comité d'éthique et de la recherche du Cégep de Sherbrooke, le seul des trois collèges participants ayant une telle structure.

## 5. Mesures pour assurer la confidentialité des sujets et des données les concernant

Un code a été attribué à chaque cohorte ainsi qu'un nom fictif à chaque participante et participant. La prudence était de mise lors des transcriptions des travaux de fin de session comme données de recherche afin d'éviter que des détails puissent contribuer à l'identification des participantes et participants. Parfois, le nom du programme dans lequel enseignait la participante ou le participant a été modifié des extraits, de même que toute information permettant de le reconnaître. De plus, une attention particulière a été accordée pour que le collège de provenance ne soit identifié.

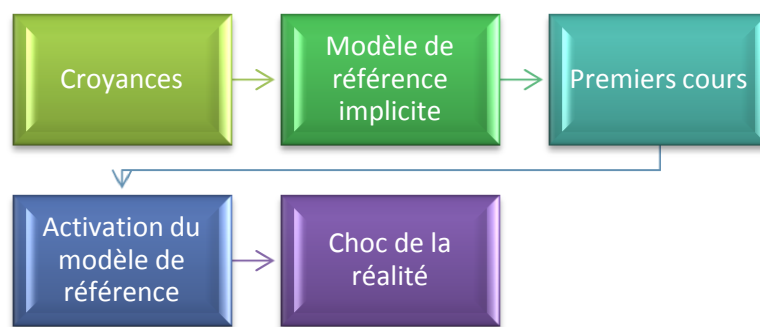
## RÉSULTATS

La trajectoire des participantes et participants semble suivre un itinéraire qui présente des caractéristiques communes à la plupart d'entre eux, et ce, même avant qu'elles ou ils se trouvent en classe. Les résultats mettent à jour un cheminement dont les étapes nous permettent de mieux comprendre la dynamique et les besoins d'une nouvelle enseignante ou d'un nouvel enseignant au collégial.

Les personnes interrogées confirment que le premier cours du MIPEC a suffi pour laisser une empreinte indélébile caractérisée par la découverte, la remise en question et le partage d'expériences entre collègues. Cette section sera ponctuée de nombreux extraits de manière à permettre à la lectrice ou au lecteur de se faire sa propre idée et de mieux saisir la nôtre.

### 1. L'avant MIPEC

Le tableau suivant illustre le cheminement des enseignantes et enseignants avant que le cours débute. Chacune des étapes sera présentée plus en détail dans la partie qui suit. Toutefois nous pouvons dire que ce cheminement débute sur les bancs d'école. Il se poursuit graduellement en constituant, à l'insu des personnes, un réel coffre à outils qui s'activera seulement lorsqu'elles se retrouveront en situation d'enseigner. Nous verrons que confrontées à la réalité, plusieurs de leurs croyances ne tiendront pas la route. Cette situation sera vécue par plusieurs comme un véritable choc de la réalité comme nous le verrons dans les pages suivantes.



## 1.1 Croyances

L'avant *MIPEC* débute en fait dans l'enfance dès l'âge de six ans lorsque cinq journées par semaine, 10 mois par année se passent en classe avec des enseignantes et enseignants pour se terminer, la plupart du temps dans le cas qui nous occupe, à l'université; au niveau du baccalauréat, de la maîtrise ou du doctorat selon le cas. On peut sans trop se tromper affirmer qu'une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant ayant un baccalauréat a eu dans sa vie d'étudiante ou d'étudiant au moins une soixantaine d'enseignantes et enseignants.

Inconsciemment, l'étudiante ou l'étudiant emmagasine de l'information tout au long de son parcours scolaire sur l'agir professionnel des enseignantes et enseignants. L'enseignante ou l'enseignant enregistre ce qu'il aime et ce qu'il aime moins, les différentes façons de faire de la discipline et de gérer une classe, différentes façons d'enseigner, d'évaluer les cours, etc. Cette longue expérience quotidienne façonne ses croyances concernant la profession enseignante. Lorsqu'il choisit de devenir enseignante ou enseignant à son tour, il amorce sa carrière en ayant en tête une image claire de ce métier basée sur cette expérience... d'étudiante ou d'étudiant! Déjà en 1975, Lortie parlait de socialisation par anticipation pour décrire ce mode de fonctionnement.



Les propos de Raymond (2001) illustrent bien le phénomène et ses conséquences : « Cette socialisation par anticipation semble agir comme un phénomène d'empreinte qui fournit des réponses ritualisées à des tâches ressenties comme familières. Ces « certitudes » doublées de l'exigence d'être fonctionnel très rapidement compromettent la construction de pratiques d'enseignement requérant une réflexion sur la nature des connaissances, de l'apprentissage, du rôle de l'élève et de celui de l'enseignant ».

L'extrait suivant va tout à fait dans le même sens et met en évidence que malgré son absence d'expérience, cette participante considérait savoir ce que sont les enseignants du collégial et ce que leur métier implique.

72. [...] je voyais cette profession comme étant principalement... **l'art de transmettre ses connaissances à la relève**, j'avais une vision très précise d'un enseignant de niveau collégial. SAAG3

Ces croyances vont constituer l'assise de leur propre modèle de référence pour enseigner. Il va guider la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant, le plus souvent à son insu, dans les différentes composantes de sa pratique. Le modèle de référence personnelle fournit des repères et une certaine sécurité que peut procurer l'expérience dans certaines situations. Ce qui semble particulier dans le cas qui nous occupe c'est le phénomène de substitution de rôle. En effet, la situation se présente comme si du seul fait d'avoir longtemps été en présence d'une enseignante ou d'un enseignant, on pouvait prétendre savoir comment enseigner. Il y a fort à parier qu'un tel type de transfert est peu fréquent; on n'apprend pas à être médecin à force d'être malade, pas plus qu'on ne devient mécanicien en l'observant réparer une voiture. On peut alors se demander pourquoi il en va ainsi en enseignement supérieur.

Le plus souvent, les années de formation collégiale ou universitaire ont servi de cadre de référence aux participantes et participants comme on peut le constater dans les extraits suivants.

*85. Mes conceptions initiales étaient que les évaluations de mes professeurs au cégep et à l'université étaient la bonne manière de faire. Les questions demandaient souvent des réponses brèves, des questions à choix multiples, etc. VAB3*

*71. Mes conceptions initiales étaient d'instruire les élèves et que la quantité d'éléments qu'ils apprenaient était basée sur la qualité de mon discours. La majeure partie de mes cours est consacrée à des exposés magistraux. VAB4*

## 1.2. **Activation du modèle de référence**

L'ensemble des croyances est organisé dans un modèle plus ou moins articulé selon les personnes. Parce qu'il est implicite, parce qu'il provient souvent d'une déduction non formulée, le modèle de référence agit souvent comme un pilote automatique. En situation, le modèle de référence s'active, et ce, sans décisions conscientes. Au cours des premières semaines ou des premiers mois en poste, tout se passe comme si des comportements étaient activés par l'enseignante ou l'enseignant sans pour autant qu'un questionnement et un choix délibéré en fonction des situations aient été faits.

Beaucoup de stratégies, de méthodes pédagogiques et d'attitudes avec les étudiantes et étudiants sont tenues pour acquises. De plus, parce que ce modèle de référence est implicite, la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant en parle rarement à ses collègues même si des problèmes surviennent en classe ou ailleurs.

Les premiers extraits illustrent bien une tendance marquée chez plusieurs participantes et participants à reproduire dans leurs cours ce qu'ils avaient

vécu dans leurs études sans questionner l'efficacité ou la pertinence de ces pratiques.

25. Je me voyais comme une personne qui devait **livrer du contenu**. SEV6

74. Pour moi un professeur avait la tâche d'enseigner, de faire apprendre, de faire évoluer de jeunes adultes dans un domaine précis. Pour moi, le fardeau de **la réussite** de chaque étudiant **dépendait** de ma **capacité de transmettre mes connaissances**....SVB2

69. La première conception que j'avais et qui était complètement erronée est que la **réussite des étudiants dépend de la « performance » de l'enseignant**. En fait, au départ, **je n'imaginai pas une classe sans enseignant**. S 12-3

70. Mes conceptions initiales étaient que le **professeur devait tout contrôler** et que tout débordement devait immédiatement être réprimandé. VAB2

De leur côté, les deux extraits suivants mettent en évidence un phénomène d'idéalisation de la clientèle étudiante par de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants. Il s'agit là d'enseignantes ou d'enseignants dont les représentations qu'ils se faisaient des étudiantes et des étudiants ne correspondaient pas à la réalité des étudiants du collégial d'aujourd'hui.

30. [...] **je croyais** naïvement que les étudiants au collégial étaient plus matures, sérieux et à leur affaire que les étudiants du secondaire et **que je n'aurais pas à faire de discipline**. NLM8

106. [...] **Ce ne sont pas les étudiants que j'espérais avoir devant moi**. Ils ne sont pas tous motivés....SES3

### 1.3. Choc de la réalité

Ce modèle de référence implicite que d'aucuns nomment le répertoire pédagogique du débutant<sup>2</sup>, guide les nouveaux enseignants dans ce qu'ils croient être les compétences requises pour enseigner au collégial, mais ils réalisent progressivement que ce modèle présente des lacunes plus ou

---

<sup>2</sup> Raymond (2001). p.23

moins importantes selon les personnes. Plusieurs nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants vivent alors un réel choc de la réalité.

La déstabilisation qui suit varie selon plusieurs facteurs, notamment la nature des croyances initiales, la dynamique des groupes d'étudiants, la nature de la tâche de l'enseignant, etc. Toutefois, malgré des différences d'intensité, la déstabilisation ressentie affecte souvent leur sentiment de compétence en venant remettre en question l'efficacité et la pertinence de leur modèle implicite comme en témoignent les extraits suivants.

*75. **Ce qui fut le plus grand choc**, dans le changement de mes perceptions du rôle d'un enseignant de niveau collégial, c'est de voir à quel point il peut s'impliquer dans son département voire même dans le cégep. **Je fus très surprise de voir tous les rôles qu'un enseignant pouvait avoir.** J'entends par là le rôle de coordonnateur de département, d'encadrement d'élève en difficulté, le rôle syndical et ainsi de suite. Il peut s'impliquer de tellement de façon dans la vie collégiale que ça en est impressionnant. SSVB4*

*72. Je me suis vite rendu compte que la profession d'enseignante est beaucoup plus qu'une simple séance de cours et qu'elle demande beaucoup plus d'aptitudes sociales qu'elle n'en laisse paraître! **Le rôle de l'enseignant est beaucoup plus complexe que je ne me l'imaginais** ...En effet, cette profession demande beaucoup plus d'encadrement et de gestion de classe que je ne l'aurai imaginé. SAAG3*

Les propos de cette enseignante mettent en évidence un écart significatif entre son modèle de référence et la réalité qu'elle découvre. Cette perte d'équilibre au plan professionnel la confronte en l'obligeant à questionner de nouveau son choix professionnel à la lumière de cette information. Cette situation n'a rien d'étonnant si on considère les nombreux changements ayant traversé la profession depuis 30 ans. Comme le précise St-Pierre (2007), on se retrouve à une époque où les savoirs deviennent plus rapidement obsolètes, où la nouvelle culture du monde du travail est d'apprendre de plus en plus et de produire des connaissances, où la technologie s'impose dans les différentes sphères de l'activité humaine et où les changements touchent les dimensions les plus profondes de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants. La tâche des

enseignantes et des enseignants du collégial s'est complexifiée au fil des ans et des réformes rendant son pouvoir attractif moins efficace que dans les années 1980.

144. Toutefois, lorsque je suis arrivé au collégial, **je me suis senti quelque peu ébranlé**. Je suis arrivé dans un nouveau monde avec un fonctionnement assez différent, une clientèle différente, un programme de formation différent et une tâche différente. ... ma confiance est grandissante parce que je commence à me soucier de plus en plus à la qualité de mon enseignement. Toutefois, j'ai l'impression que mon insertion durera encore quelques années puisque je ne comprends pas encore tous les aspects de ma tâche éducative à l'extérieur de l'enseignement, **je ne me sens pas encore en confiance à donner l'ensemble des cours et je sens que j'ai encore du chemin à faire avant d'être un enseignant collégial compétent**. STJOMG8

Ces extraits mettent en évidence le fait qu'en arrivant au cégep, plusieurs nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants voient leur fonction comme celle des chargés de cours à l'université. Ils réalisent avec beaucoup d'étonnement comme c'est le cas dans le premier extrait, que la tâche d'une enseignante ou d'un enseignant au collégial comporte de nombreuses tâches qui nécessitent d'autres compétences que celle d'enseigner.

Cette période de déstabilisation professionnelle est particulièrement difficile en l'absence d'un nouveau modèle de référence pour guider leur conduite et leurs choix. De nouvelles questions émergent sans pour autant les partager avec des collègues. Plusieurs reconnaissent avoir alors peu confiance en leurs compétences professionnelles. Leur sentiment d'auto-efficacité personnelle est ébranlé et génère une période de stress et d'adaptation importante.

Les propos de Bandura cité par Carré (2003) sont éclairants à cet égard : « [...] le système de croyances qui forme le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation et de l'action, et partant, des réalisations et du bien-être humain. » Comme il l'indique régulièrement, avec une clarté et une force de conviction rares, « Si les gens ne croient pas

*qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés ».*

De plus, selon Fontayne (2007, p. 103) « *Le sentiment de contrôle que les personnes développent à propos des événements qui jalonnent leur vie est en grande partie influencé par leur perception d'efficacité. Les croyances d'efficacité se construisent à travers différents processus cognitifs individuels qui exercent une influence unique sur le sujet (e.g, les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales, les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 1997) ».*

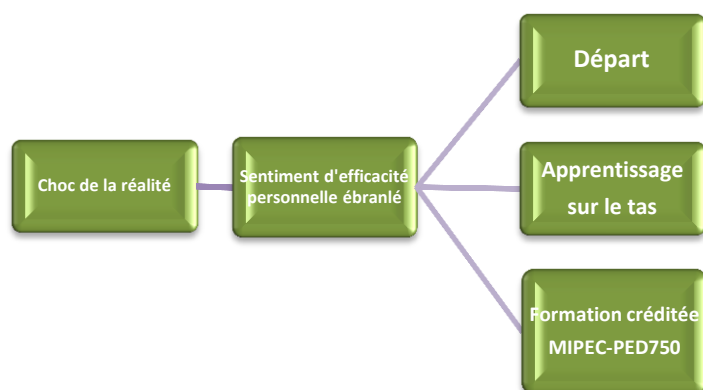
Confrontés à la réalité, plusieurs nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants vivent une certaine confusion qui tourne autour du syndrome de l'imposteur. Ils considèrent désormais avoir moins de compétences qu'ils croyaient en avoir au départ. Ces sentiments leur font vivre de l'isolement, de la solitude, de la gêne voire de la honte. Pour plusieurs participantes et participants, parler de ses problèmes ou ses difficultés à des collègues est plutôt rare surtout en début de carrière.

Il est encore plus rare de s'adresser à son coordonnateur ou sa coordonnatrice de département ou à la conseillère ou au conseiller pédagogique pour recevoir de l'aide, d'autant plus qu'ils connaissent peu les ressources pédagogiques de leur cégep.

À cette étape de l'insertion professionnelle nommée avec justesse l'étape de la survie (Nault, 2007), rares sont les mesures de soutien qui tiennent compte des besoins psychologiques particuliers à ce moment de leur vie professionnelle. Déjà en 2001, Raymond (2001) considérait qu'il était plus que temps d'offrir autre chose qu'une écoute attentive et bienveillante et un soutien émotif durant cette période parfois très difficile pour une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant. Cette vision individuelle conduit à un traitement cas par cas alors qu'une réponse institutionnelle

permettrait au plus grand nombre d'apprendre à gérer leur stress, à prévenir l'épuisement professionnel par une meilleure connaissance des règles, des pratiques et des ressources à leur disposition au cégep.

Le tableau suivant illustre les choix qui se présentent alors au nouvel enseignant. Il peut choisir l'une des trois stratégies suivantes: le départ, l'apprentissage sur le tas ou la formation.



Nous savons par expérience que de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants choisissent de ne pas revenir après avoir enseigné une session ou plus, et ce, même si on leur offre une tâche. L'absence de données qualitatives sur celles et ceux qui quittent ne nous permet pas de connaître les raisons de ces départs.

S'ils décident de rester, la stratégie la plus souvent expérimentée à ce stade est d'essayer autre chose, changer certains aspects qui semblent ne pas fonctionner comme ils le souhaiteraient. Il s'agit en fait de fonctionner par essais et erreurs, par tâtonnement, mais sans balises ni cadres de références reconnus et partagés. Cette pratique communément appelée, « apprendre sur le tas » est une pratique très répandue en enseignement supérieur. Cette situation s'explique entre autres par le fait qu'à la différence du primaire et du secondaire où les enseignantes et enseignants

doivent détenir un permis pour avoir le droit d'enseigner, en enseignement supérieur au Québec, il n'y a aucune exigence à ce chapitre.

Par conséquent, depuis la création des cégeps, une grande majorité des enseignantes et enseignants n'ont jamais obtenu de crédit universitaire, que ce soit en pédagogie ou en didactique, et n'ont jamais profité de supervision d'une enseignante ou un enseignant expérimenté. L'absence de formation en enseignement qui conduit à adopter une stratégie d'apprentissage sur le tas est vigoureusement décriée entre autres par Daresh (1998, p.953)<sup>3</sup>. « *Les expériences d'apprentissage sur le tas créent des pièges qui bloquent la voie à des changements conceptuels et sociaux qui seraient par ailleurs nécessaires.* ». Toutefois, la situation change avec l'avènement des différents microprogrammes de formation initiale en enseignement dans la plupart des universités francophones du Québec.

Ce type de fonctionnement présente un côté aléatoire et fortuit difficilement prévisible et mesurable. De plus, il présente des limites importantes lorsqu'on veut recréer une situation ou à l'inverse, éviter les pièges connus car ce type d'apprentissage ne s'appuie sur aucun cadre de référence et ne tient pas compte de la complexité du métier. Ce mode de fonctionnement est très peu compatible avec les programmes élaborés par compétence dans lesquels les plans cadres de chaque cours indiquent l'approche pédagogique et les méthodes d'évaluation retenues. Cette stratégie d'adaptation présente aussi des problèmes potentiels notamment de cohérence avec l'approche-programme ou avec les Politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) dont est doté chaque cégep comme en témoignent les extraits suivants. On peut aussi s'inquiéter des conséquences d'une telle stratégie d'apprentissage du métier d'enseignant dans un contexte où

---

<sup>3</sup> In Raymond (2001) p.24



certaines nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants sont soumis à un processus d'évaluation pour obtenir leur permanence.

**90. N'ayant pas été éduqué selon l'approche par compétence, ce concept demeurait un peu flou pour moi...**

*En débutant le cours, j'étais évidemment imprégné de «l'ancienne» conception de l'éducation. J'ai pu constater que le matériel que j'utilise présentement, notamment au niveau des évaluations des apprentissages, ne correspond pas à l'approche des évaluations par compétence. Mes évaluations sont surtout basées sur la mémorisation de concepts et non sur la validation de la capacité de l'étudiant à accomplir les compétences visées dans le plan de cours. Je sais que je me dois de réviser ce matériel.* VSL5

**85. Mes conceptions initiales étaient que les évaluations de mes professeurs au cégep et à l'université étaient la bonne manière de faire.** Les questions demandaient souvent des réponses brèves, des questions à choix multiples, etc. La perspective traditionnelle de l'enseignement que j'ai eue pendant mes études n'est pas la plus appropriée [...]. Je dois plutôt m'assurer, par les évaluations, que les étudiants ont bien atteint les compétences. C'est-à-dire, à l'aide de questions demandant des réponses élaborées, des problèmes réalistes, incorporer des évaluations formatives, etc. VAB3

Les enseignantes et les enseignants adoptent cette deuxième stratégie pour des périodes variant entre quelques mois et toute une carrière, et ce, pour différentes raisons.

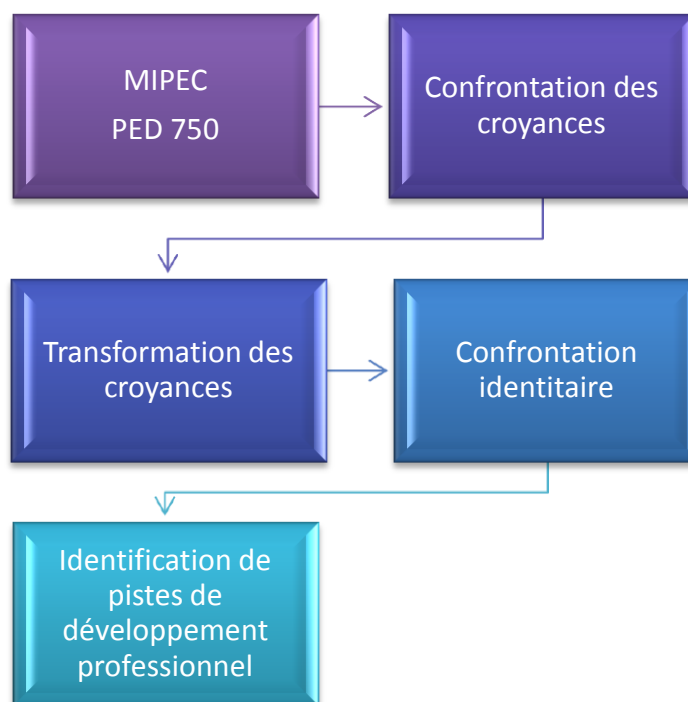
Une faible minorité des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, dont tous les participantes et participants font bien sûr partie, choisira d'aller suivre une formation en enseignement pour acquérir les connaissances et développer les compétences qu'ils réalisent ne pas posséder.

Selon les cégeps et le contexte, la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant est informé de l'existence du MIPEC soit par la direction adjointe, par une conseillère ou un conseiller pédagogique ou par un collègue lorsque le cégep a choisi de mettre ce programme en place. Le premier cours du MIPEC, le PED750 *Insertion en enseignement au*

*collégial*, n'est toutefois pas disponible à chaque session, ni même à chaque année.

Plusieurs facteurs influencent le choix d'offrir le cours; pensons à la taille du cégep, au nombre de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants et à leur disponibilité au moment où le cours se donne. Notons aussi qu'il constitue un préalable absolu pour les autres cours du programme.

## 2. La formation créditée MIPEC-PED750



Le tableau ci-haut présente le cheminement de la plupart des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants durant leur premier cours au MIPEC. On verra que leurs croyances de départ sont confrontées à de nouvelles connaissances à la suite de la lecture d'ouvrages de référence et à la réalisation de travaux. S'en suit une réelle transformation de plusieurs croyances, notamment en ce qui a trait à la gestion de classe. Ce thème

constitue une des trois cibles principales du cours PED 750 *Insertion en enseignement au collégial*. Ce dernier a été choisi, car il fait vraiment écho aux préoccupations des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants. Cette démarche fait en sorte de les confronter graduellement au plan de leur identité professionnelle. Les échanges dans le groupe tout autant que les réflexions personnelles permettent d'identifier des pistes de développement professionnel en lien avec cette nouvelle identité d'enseignante et d'enseignant au collégial. Ce parcours est présenté plus en détail dans les pages qui suivent.

## **2.1. Le PED 750 et la confrontation des croyances**

L'organisation du cours a été la même avec les cohortes des trois cégeps participants. D'une durée de 15 heures, le cours se déploie différemment selon les cégeps, comme à l'habitude. Dans certains cas, les participantes et participants ont eu cinq rencontres de trois heures espacées de deux à trois semaines. Dans un cégep, un cours de six heures a été placé au milieu de la session. Le cours est conçu à partir d'un plan cadre élaboré selon l'approche par compétences avec des intervenantes et intervenants des cégeps et des conseillères et conseillers pédagogiques de PERFORMA. Ce dernier indique clairement la cible du cours, les critères de performance aussi bien que la stratégie pédagogique souhaitée qui est le séminaire. Par conséquent, le travail en table ronde et le partage de pratiques sont valorisés.

Pour leur part, les formatrices et formateurs au MIPEC sont des membres du personnel des cégeps, expérimentés, qui enseignent encore ou ont enseigné au collégial. Comme prévu par le programme PERFORMA, chaque formatrice ou formateur est accompagné par une conseillère ou un conseiller pédagogique du cégep qui offre le cours. De plus, cette conseillère ou ce conseiller pédagogique fait le lien entre l'enseignante ou

l'enseignant qui s'inscrit à un cours et PERFORMA à l'Université de Sherbrooke.

Du début à la fin de la session, cette conseillère ou ce conseiller agira à titre de personne répondante locale (RL) de PERFORMA, se préoccupant du bon fonctionnement du cours autant du point de vue de la formatrice ou du formateur que de celui des personnes inscrites au cours. C'est à lui que la formatrice ou le formateur remettra son plan de cours pour approbation par la personne responsable du MIPEC à l'université. Des commentaires et suggestions sont souvent exprimés aux formatrices et formateurs, par le biais la personne répondante locale pour s'assurer que le plan de cours traduise bien l'esprit du plan cadre et du programme.

Tout ce contexte démontre les attentes claires à l'endroit des formatrices et formateurs et un souci de respect du plan cadre. PERFORMA privilégie ainsi que la démarche pédagogique du cours aille dans le même sens que ce qui est enseigné. Autrement dit, les formatrices et formateurs du MIPEC jouent un rôle de « modèle » auprès des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants.

Les pratiques pédagogiques des formatrices et formateurs participant à la recherche se caractérisent par l'établissement d'une relation de confiance avec les membres du groupe ainsi que la prise en compte des particularités d'un adulte apprenant (Knowles;1990). Plus particulièrement, en utilisant leur expérience comme point d'appui, en faisant des liens avec la pratique et en utilisant des formules pédagogiques qui leur permettent de s'exprimer et de faire des liens avec leurs expériences.

Cette approche a contribué à créer un climat propice à la confrontation de croyances. Sans avoir peur du jugement de la formatrice ou du formateur ou de celui de leurs pairs, les participantes et participants ont pu exprimer leurs malaises, leurs questions ou leurs erreurs. Le cours PED 750



*Insertion en enseignement au collégial* leur a offert un contexte privilégié pour légitimer leur doute et leurs craintes. Selon une des formatrices, sept personnes de son groupe vivaient un grand stress.

Les enseignantes et les enseignants avaient peur de se faire juger par les membres de leur département, peur que leur travail soit considéré comme mal fait. Dans ce contexte, des outils ont été proposés aux participantes et participants pour diminuer leur stress. Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants sont parfois même très stressés à l'idée de faire face à un groupe d'étudiantes et d'étudiants. Un des participants arrivait à l'heure pile de son cours, car il avait peur de se retrouver seul devant la classe, avant le début du cours et que personne ne veuille lui parler. On peut imaginer son état d'esprit en débutant le cours et sa difficulté à se préoccuper alors, d'établir un climat propice à l'apprentissage. Comme l'illustre cette dernière situation, le stress ressenti par les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants dépasse souvent ce qu'on pourrait qualifier de stress normal dans une situation d'exposition à un groupe.

La mise à jour de leurs croyances n'a été possible que dans un contexte sécurisant, non jugeant, offrant le droit d'être vulnérable et donc authentique. Dans un monde qui valorise le perfectionnisme et encourage la comparaison entre les personnes, il s'agit là de moments plutôt rares. Pour Brown (2013), le chemin de l'authenticité se caractérise entre autres, par l'acceptation de ne pas être parfait et d'accepter d'être vulnérable dans certains contextes. Le fait d'exprimer à ses pairs ses erreurs, ses malaises et ses angoisses contribue à créer un sentiment de solidarité important. Reconnaître ses difficultés est une étape nécessaire pour accepter de s'améliorer et envisager des pistes de développement professionnel.

Cette confrontation des croyances avec des collègues provenant d'autres départements leur permet de laisser tomber des masques

(persona) et d'exprimer clairement leur réalité. Comme le mentionne une des formatrices : « **Une des plus belle chose que j'ai observée, c'est que les participants se sont sentis en confiance.** Des discussions sur des sujets particuliers ont eu lieu alors que ça aurait pu prendre plusieurs années avant d'être abordés. »SPR4

108. Les cours du MIPEC donnent lieu à des discussions plus ouvertes, car des enseignants de différents départements sont présents et **ça permet des discussions autres qu'avec les collègues de nos départements respectifs. On ne veut pas montrer notre vulnérabilité. Dans le cours, on a moins peur d'être jugées dans nos compétences.** SEV3

Les participantes et participants ont réalisé la similitude de leurs expériences, de leurs difficultés et de leurs questionnements malgré les différences entre leurs disciplines. Cette prise de conscience contribue au développement de leur identité d'enseignante ou d'enseignant au collégial, leur faisant réaliser que les défis et les stratégies des enseignantes et enseignants sont semblables, et ce, peu importe ce qui est enseigné. En découvrant différentes facettes du métier d'enseignante ou d'enseignant lors des échanges avec des consœurs et confrères dans le cours, les participantes et participants ont été en mesure d'élargir leur répertoire de situations et de solutions à des difficultés. Le contexte permet d'acquérir des connaissances sur les ressources du cégep, sur son fonctionnement officiel et tacite aussi bien que sur des façons de mieux gérer sa classe ou de faire un plan de leçon de manière conviviale. Bien qu'il ne s'agisse pas de connaissances en profondeur, il n'en demeure pas moins qu'elles sont suffisantes pour répondre aux besoins immédiats d'enseignantes et d'enseignants en processus d'insertion professionnelle qui doivent intégrer une somme impressionnante de connaissances de toutes sortes.

36. **Moi, j'ai trouvé ça rassurant, car plein de questionnements ont été répondus.** Nous avons quelqu'un pour nous rassurer et réajuster des façons de penser. Notamment, face à la gestion de classe. Des discussions sur les différences de l'enseignement au collégial pour mieux nous aiguiller. SEV5

92. Dans ma pratique, ça m'a fait remarquer que **je n'étais pas toute seule dans ma profession, ça a brisé mon isolement.** SEV6

95. Moi, je ne connaissais rien du cégep, surtout que j'étais dans un autre bâtiment du cégep. Avec le MIPEC, **j'ai rencontré plein de nouveaux profs qui commencent, alors c'est encourageant.** SEV6

Les extraits suivants nous permettent de réaliser l'importance accordée par les nouveaux enseignants au partage d'expérience et de difficultés avec des pairs.

14. **Ça déstabilise un peu le MIPEC, mais c'est rassurant** dans le sens qu'on veut être un bon prof que les étudiants aiment et qui a un bon taux de réussite. Avec les lectures et les autres collègues, **c'est rassurant de voir que d'autres vivent la même chose** (autant des profs débutants et d'expérience). MEJ2

16. Parfois, en remettant en question notre enseignement, **on se demande si on va y arriver... la montagne est parfois haute.** Ça ajoute sur la liste des choses à faire pour être un bon prof. MEJ 3

156. **Les échanges et les discussions m'ont été très bénéfiques** et j'ai beaucoup appris. SCL6

22. **Ça m'a donné plus de légitimité dans ma pratique d'enseignante.** Dans mon département, nous sommes nombreux. Et parmi les jeunes, j'étais la seule qui n'avait pas de formation en pédagogie. SEV6

Ce dernier extrait illustre une situation pour le moins rare dans les cégeps actuels. Il nous permet toutefois de cerner l'inconfort que peut ressentir une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant dans un tel environnement.

L'extrait suivant témoigne quant à lui de l'intensité du stress que peut vivre une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant et de l'importance, voire de la nécessité d'offrir un lieu d'expression et d'échange qui pavera la voie à la transformation des croyances et au développement d'une identité professionnelle d'enseignant.

87. **Je ne m'attendais pas à vivre une libération comme je l'ai connue dans ce cours.** Le fait de constater que je n'étais pas seule à vivre ces émotions

m'a complètement renversée. J'avais tellement l'impression d'être seule dans mon monde et je pensais que c'est moi qui se mettais trop de pression sur les épaules. **Je ne m'étais jamais attardée à penser que je n'étais pas seule à vivre toutes ces situations.** Évidemment, de me rendre compte de cela, ça un peu changé ma façon de voir les choses et d'une certaine façon, **mon stress a diminué et j'ai commencé à voir les choses autrement...** Présentement, je vis exactement les émotions liées à mon stade.

Évidemment, ça me fascine de voir à quel point notre emploi est important et à quel point il peut être difficile et exigeant. Comme le petit tableau le présentait, **je suis dans la phase d'incertitude et de remise en question** et c'est exactement ce que je vis. Certains jours, je suis complètement sûre de moi et de mon choix de carrière, parfois je me remets en question en me demandant si je vais vraiment réussir à passer au travers de toutes ces années en un morceau. **Lorsque je constate que je ne suis pas seule à le vivre ainsi, c'est un peu plus rassurant et à ce moment-là,** je me dis que je suis à ma place et que mon travail me plaît et que je ne me verrais pas faire autre chose dans la vie. Nous avons un milieu, oui très difficile, mais qui nous permet tellement de nous épanouir et de pouvoir satisfaire notre soif de curiosité et d'apprentissage. SGD4-5

Les propos de ces enseignantes et enseignants illustrent bien que plusieurs croyances ont pu être mises à jour dans le cadre du cours PED 750 *Insertion en enseignement au collégial* et que ce processus en a « rassuré » plusieurs. **La mise au jour de leurs croyances leur permet de prendre conscience de leur mode de fonctionnement et de réaliser graduellement une comparaison entre leur pratique, les modèles officiels et les théories liées à l'enseignement collégial.** Schön (1994), à l'instar de Paquette (1990), identifie deux types de théories présentes dans l'action; les théories épousées et les théories pratiquées. Les théories épousées sont formées dans le cadre de formations, de lectures ou d'expériences par des connaissances des principes ou des valeurs. Elles ont la caractéristique de plaire à la personne qui les adopte et les fait siennes. De leur côté, les théories pratiquées désignent ce que la personne fait spontanément dans l'action, sans y penser, et ce dans différents contextes. Si on a pu distinguer deux types de théories dans l'action, c'est qu'il existe la plupart du temps un écart entre les deux. La prise de conscience de cet écart constitue la première étape pour le réduire. La cohérence entre les théories épousées



et les théories pratiquées emprunte des méandres loin des automatismes et ouvre la voie au développement d'une pratique réflexive.

Toutefois, même si un des buts du MIPEC est « d'installer des manières de faire et de penser caractéristiques d'une approche réflexive et critique de la résolution de problèmes en enseignement » et qu'un des critères de performance du cours est la reconnaissance de manifestations liées aux principes de l'analyse réflexive, les données recueillies sont peu révélatrices à cet égard. Les extraits mettent plutôt en évidence la présence chez les participantes et participants d'une démarche d'analyse critique de leur pratique et de recherche de solutions à leurs problèmes pédagogiques.

108. **Ce cours m'a permis de m'auto évaluer** à savoir si je fais les choses correctement sinon pour être en mesure de rectifier le tir. SES3

193. **Pour moi, l'autocritique est l'aspect qui nous permet de valider si tout ce que nous avons fait est bon ou moins bon.** Par ailleurs, la réflexivité permet de prendre du recul pour avoir une vision globale de ce qu'on fait (quelles sont les conséquences...) pour voir ce qu'ont été les implications de ce que nous faisons ou n'avons pas fait. PRV3

182. *Ma conception initiale de ma profession était très abstraite. Je ne soupçonnais pas la puissance de l'analyse réflexive et je ne m'attendais pas non plus à ce genre de démarche au sein du microprogramme d'insertion professionnelle en enseignement au collégial. Les échanges avec mes collègues, les travaux réalisés, ainsi que les discussions proposées par l'enseignante m'ont fait réfléchir et ainsi, **j'adopte aujourd'hui une façon plus structurée et intrinsèque de résoudre des problèmes** reliés à mon travail ou tout simplement pour m'améliorer. Le processus d'évaluation de mes enseignements s'est aussi réalisé avec l'analyse réflexive.* VRC4

Les propos des participants illustrent bien une certaine confusion quant à leur compréhension du phénomène. Chacun interprète ce concept à sa façon et la plupart du temps il est davantage question d'analyse critique de pratique que d'analyse réflexive. L'analyse réflexive se caractérise par une démarche mentale structurée de description des faits au cours de

laquelle la subjectivité de l'enseignant, dans le contexte qui nous concerne, est consciemment objectivée.

Avant de conclure quoi que ce soit, la personne établit une mise en relation avec des cadres de références officiels et personnels. De cette étape surgit des pistes et des hypothèses d'explications, qui une fois analysées, permettront de porter un jugement éclairé sur la situation. Par la suite, des stratégies ou des moyens pour améliorer une éventuelle situation comparable à celle qui vient d'être analysée sont identifiés. Lorsque l'occasion se présentera, l'enseignante ou l'enseignant va tester ses hypothèses de manière à déterminer si cette façon de faire peut être incorporée à son répertoire de pratique.

Les travaux de Lescarbeau, Payette et St-Arnaud (1996, p.62) précisent qu'une analyse critique objective permet au débutant de passer d'un niveau d'efficacité évaluée à 10 % à une efficacité de 20 %, mais qu'elle ne « donne plus rien » lorsque la praticienne ou le praticien a acquis un certain niveau d'expérience. Il s'agit donc là d'un moyen efficace, mais principalement pour les personnes peu expérimentées comme c'est le cas des participantes et participants, pour découvrir certaines facettes de leur pratique occultées dans l'action. Interrogés sur leur perception de l'évolution de l'habileté des participantes et participants à réaliser une analyse réflexive, les formatrices et formateurs ont fourni des réponses suivantes.

186. « ... » *les enseignants sont en cheminement et en mode autocritique progressive. **Les participants ont été en mesure de porter un regard critique sur eux et leur pratique.** SPR2*

187. **Au niveau du regard critique, les gens étaient très ouverts.** *Le langage non verbal indiquait parfois des réactions surprenantes des participants... **Parfois, les participants disaient qu'ils n'étaient vraiment pas rendus là.** SPR2*

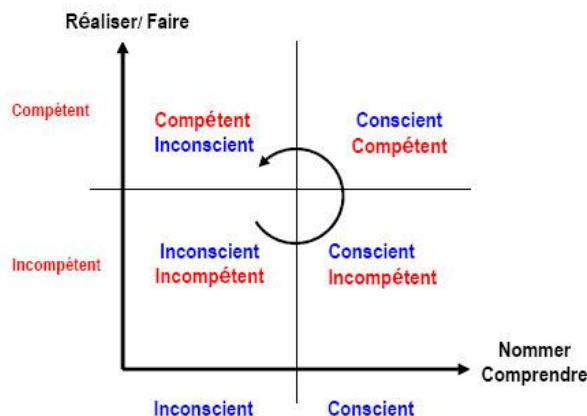
188. En faisant des retours, j'ai remarqué que les participants échangeaient beaucoup entre eux, notamment face à des situations vécues en classe et cela a permis aux participants d'essayer de nouvelles choses.

**Tous les participants étaient au départ en mesure d'effectuer des autoévaluations. Cependant, ce volet s'est peu affiné davantage. SPR2**

Ces extraits illustrent, à notre avis l'existence de plusieurs interprétations du concept de réflexivité et de ce qu'on entend au MIPEC par *des manières de faire caractéristiques d'une approche réflexive*. En fait, ces manières de faire ne sont pas suffisamment explicitées et les formatrices et formateurs n'ont pas reçu de formation spécifique à ce sujet. Dans ce contexte, la reconnaissance des manifestations liées aux principes de l'analyse réflexive est peu probable dans le cadre du PED 750. Toutefois, comme la réflexivité constitue une compétence transversale dans le programme du MIPEC, il serait important de s'assurer que cette compétence soit enseignée de façon explicite en tenant compte des niveaux taxonomiques tels que présentés par Anderson et Krathwohl (2001) qui intègrent la métacognition.

## 2.2. Transformation des croyances

Ce premier cours leur a permis de porter un autre regard sur leur compétence d'enseignante ou d'enseignant en prenant maintenant mieux la mesure de leur compétence en enseignement, et ce, à partir de références officielles, d'objectifs et d'attentes explicites.



Le tableau précédent présente le modèle de Maslow<sup>4</sup> concernant l'apprentissage. Il permet de comprendre le processus de développement d'une compétence à partir du temps 0, c'est-à-dire lorsque la personne débute l'apprentissage d'une compétence pour laquelle elle ne possède aucun repère ni expérience. La flèche située au centre nous permet de suivre le parcours d'une personne qui développe ses compétences. Dans un premier temps, face à ce qu'elle doit accomplir la personne est la plupart du temps inconsciente de son « incompétence » par rapport à un élément particulier. Dans un deuxième temps, après avoir acquis certaines connaissances et les avoir expérimentées, elle découvre que c'est plus difficile qu'il n'y paraît et donc qu'elle n'est pas aussi compétente qu'elle le croyait; on parle alors d'incompétence consciente. Cette prise de conscience oriente souvent les personnes vers des actions et des stratégies pour développer la compétence à développer. Elle devient ainsi davantage consciente de sa capacité à manifester la compétence de manière satisfaisante et appropriée. C'est ce qu'on retrouve dans un troisième temps dans le cadran en haut à droite. La quatrième étape correspond au moment où des personnes ont développé suffisamment de compétences pour que s'installent des automatismes efficaces. On parle ici de compétence inconsciente. À cette étape, la personne sait mobiliser efficacement l'ensemble des ressources internes et externes pour réaliser une action sans en être tout à fait consciente.

En se référant à ce tableau, on peut dire que « l'Avant MIPEC » correspond pour la plupart des participantes et participants à la phase 1, c'est-à-dire une période où ils n'imaginent pas vraiment ce qu'exige le métier d'enseignant. Survient alors un réel choc de la réalité qui agit comme déclencheur d'une remise en question qui les a conduits à s'inscrire au MIPEC. Ce questionnement trouve écho dans le premier cours du MIPEC, le PED 750.

---

4 <http://www.institut-repere.com/PEDAGOGIE-ET-FORMATION/institut-repere-ressources-documentaires-les-etapes-de-lapprentissage.html>

En effet, l'ensemble des activités pédagogiques fournit à la nouvelle enseignante ou au nouvel enseignant des connaissances lui permettant de prendre conscience de ce qu'il ne connaît pas et aurait intérêt à connaître. Autrement dit, il réalise qu'il a des limites qu'il ne connaissait pas et qu'il existe des ressources dont il ne soupçonnait même pas l'existence. Cette prise de conscience est nécessaire pour choisir d'apprendre et de se développer, elle agit comme moteur dans le processus d'insertion.

Ce premier cours du programme parvient en 15 heures rappelons-le, à ébranler les croyances des participantes et participants et à les motiver à amorcer des changements. Les extraits suivants mettent en évidence la présence d'une réelle transformation de certaines croyances et de leur effet sur leur pratique.

*142. On peut constater que **j'ai déjà beaucoup changé suite au fait d'avoir passé au travers le premier cours du MIPEC.** Je pense que pour la première fois depuis le début de ma carrière, j'ai pu me donner des défis à relever. Je suis réaliste et je sais que ces défis ne seront pas relevés du jour au lendemain, mais le fait d'avoir pris le temps de les écrire me permet de maintenant les visualiser et de pouvoir les placer dans le temps... J'ai eu beaucoup d'aide de la part de mes collègues de travail ce qui a été beaucoup plus facile. Les trois années déjà passées ici se sont écoulées très rapidement et ont été très chargées, il est donc important de s'arrêter et de penser aux défis et aux éléments à améliorer sinon ce sont des choses que l'on remet souvent à plus tard. SGD8*

*151. En conclusion, j'aimerais vous dire que j'ai grandement apprécié ce premier cours du MIPEC. La gestion de classe a été pour moi un sujet d'actualité qui cernait très bien ma réalité de tous les jours en tant qu'enseignante. Les échanges et les discussions m'ont été très bénéfiques et j'ai beaucoup appris. **Ce cours a allumé plusieurs petites lumières à l'intérieur de moi et je me sens nettement mieux outillée maintenant pour les éteindre les unes après les autres.** SCL6*

*100. Si j'avais à donner les mêmes cours que je donne en ce moment, je n'évaluerais pas de la même manière. SEV7*

*76. **Je vois une évolution, plus de confiance.** Le cours nous a donné l'impression que nous ne sommes pas seuls à vivre les mêmes situations. La gestion de classe, l'importance du premier cours. J'aurais aimé suivre le*

*cours avant de devenir coordonnatrice... mais je suis reconnaissante d'avoir suivi ce cours dans ma carrière. SES2*

*105. Concrètement, ça n'a pas changé quelque chose, mais ma **perception des étudiants a changé. J'avais l'impression qu'ils étaient adolescents et pas matures.** Par contre, ça m'a fait du bien d'avoir un portrait de la génération à laquelle nous enseignons. Je ne peux pas demander aux étudiants d'apprendre comme moi j'apprenais... C'est un défi pour les enseignants. **Ça me motive de les aider à apprendre.** SES2*

Un des principaux thèmes du cours ayant contribué à confronter et à transformer les croyances des nouvelles enseignantes ou nouveaux enseignants est la **gestion de classe**. C'est souvent dans ce contexte que le choc de la réalité se fait le plus vivement sentir pour une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant. Faire face à un groupe composé d'une trentaine de personnes qui le regardent, seul, la porte fermée, constitue souvent un défi important à relever en début de carrière. Créer un climat de confiance, se faire connaître et respecter, s'exprimer clairement et être compris par les étudiantes et étudiants, répondre aux différentes questions, tout ça et d'autres tâches en ayant en tête les objectifs, le contenu et le déroulement du cours devient un réel casse-tête pour la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant. Les extraits suivants démontrent à quel point il est souvent difficile pour certaines nouvelles enseignantes ou certains nouveaux enseignants de savoir quelle attitude adopter et de mettre des limites dans l'intérêt du groupe tout autant que dans leur propre intérêt.

*32. Moi **je suis trop friendly dans ma classe.** Il faut que je voie à établir une relation agréable, mais avec une distance professionnelle. MEJ3*

*42. **Ça m'a permis de réfléchir sur la gestion de classe.** Ce ne sont pas des cours magistraux et parfois je ne me rendais pas assez loin dans la gestion de classe au niveau du placotage...SEV7*

*43. **C'est trop souvent le « bordel » dans mes cours.** Les étudiants jacassent entre eux, ils s'échangent des mots sur papier, certains envoient des messages textes (alors que les cellulaires sont bien sûr interdits) et certains poussent même l'audace jusqu'à dormir durant mes exposés. Alors je préfère fermer les yeux plutôt que de réveiller le fougueux bélien qui*

sommeille en moi. J'arrive à faire certaines interventions en douceur, mais c'est un aspect de ma personnalité sur lequel j'ai encore beaucoup de travail à faire. **En lisant les documents portant sur la gestion de classe et en entendant vos propos de même que ceux des autres enseignantes inscrites au MIPEC, j'ai pris conscience que je suis nettement trop permissive, je donne trop de latitude aux étudiants et je n'ai nullement le contrôle de ma classe.** SCL3

Il est intéressant de constater **que la qualité des échanges et des réflexions a conduit les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants à adopter une attitude d'ouverture au changement plutôt qu'une attitude défensive.** Comme ils ne se sentaient pas jugés de ne pas savoir, il leur a été possible d'accepter d'explorer d'autres logiques, d'autres façons de faire. La confrontation des croyances initiales avec différentes théories, expérimentations et témoignages a contribué à l'amorce d'une transformation des croyances comme l'expriment les propos suivants.

30. **Je croyais naïvement que les étudiants au collégial étaient plus matures, sérieux et à leur affaire que les étudiants du secondaire et que je n'aurais pas à faire de discipline...** Grâce au présent séminaire, j'ai pu tout d'abord constater que ce qu'on entend par «gestion de classe» va bien au-delà de la discipline. Les volets prévention et planification sont tout aussi importants, sinon plus, que les interventions...Je conçois donc clairement qu'il est de ma responsabilité de prévenir, de planifier mes cours et d'intervenir en gestion de classe pour assurer un climat propice aux apprentissages de mes étudiants. VSL4

63. **Ça m'a permis au niveau de la gestion de classe d'établir une meilleure relation avec mes étudiants. J'ai enseigné à des jeunes arrivants du secondaire [...] ce fut difficile. Le cours m'a permis de voir et de faire des liens pour agir avec eux. J'applique ces notions dans mes cours et je me sens mieux et cela me permet de me détacher.** SEV7

Ces deux derniers extraits illustrent **la découverte de plusieurs participantes et participants quant au rôle du climat en classe dans la qualité des apprentissages des étudiantes et étudiants.**

En donnant un sens pédagogique à des interventions visant à maintenir un fonctionnement optimal en classe, les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants sont soulagés et parviennent à établir de meilleures relations avec leurs étudiantes et étudiants. À partir de ce qui a été dit par

les participantes et participants, on peut penser que les changements apportés dans leur cours ont et auront un impact positif sur la qualité des apprentissages réalisés par les étudiants.

## 2.3. Confrontation identitaire

La confrontation des croyances puis leur transformation amène plusieurs nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants à se questionner sur leur identité professionnelle à savoir qui ils sont vraiment et qui veulent-ils devenir. Comme le précise à juste titre Raymond (2001) « *Passer de l'autre côté du bureau* », *c'est beaucoup plus qu'un changement de rôle; c'est une transformation identitaire constituée de transactions prolongées et complexes qui bousculent plusieurs des certitudes héritées de l'exercice du métier d'élèves.* ». Il s'agit là d'une étape importante du processus de « construction » de l'identité professionnelle au cours de laquelle. « [...] des moments de crise peuvent survenir dus aux transformations du ou des contextes dans lesquels l'identité se construit ou lorsque différentes facettes de l'identité globale entrent en conflit »<sup>5</sup>

### 2.3.1. Le recours aux métaphores

Pour avoir un accès rapide à leurs croyances de départ autant que pour savoir si des changements étaient survenus au terme du cours, l'outil privilégié a été le recours aux métaphores. En effet, la métaphore permet en un ou deux mots seulement d'entrer dans le modèle du monde d'une personne quant à un aspect de sa vie (Botha, 2009).

Elle sert de filtres aux perceptions et procure un cadre à la pensée pour interpréter la réalité et donner du sens à l'expérience vécue (Bowman, 1993).

---

<sup>5</sup> Savoir-Zajc, L., Landry, R., Lafortune, L. (2007). p.26





Les métaphores sont fréquemment utilisées en formation des maîtres dans différents pays, et ce, depuis plusieurs années. Pensons aux travaux de Tobin qui utilise les métaphores pour avoir accès aux croyances et pour comprendre la pratique enseignante afin de l'améliorer (1990; 2006), à ceux de Bowman (1996) qui a recours aux métaphores pour se comprendre comme enseignante ou enseignant et comme apprenante ou apprenant, à ceux de Mumby et Russel (1990) pour analyser les savoirs professionnels des enseignantes et enseignants; à ceux de Botha (2009) qui présente les raisons pour lesquelles utiliser des métaphores en éducation est important, etc. Les sites web sur la question sont de plus en plus nombreux, on y trouve même plusieurs sites interactifs<sup>6</sup> qui invitent les enseignantes et enseignants à inscrire leur métaphore de manière à créer une banque de métaphores sur l'enseignement. On retrouve même des systèmes de classification des métaphores en lien avec l'enseignement. Dans celle de Chen (2003), on retrouve les métaphores orientées sur l'art, sur le monde des affaires, sur la science, sur le pouvoir et sur des aspects de la vie personnelle. Au Québec, on commence à s'intéresser à cet outil.

Pensons aux travaux de Thomas et Beauchamp (2010) respectivement chercheuses de l'Université de Sherbrooke et de l'Université Bishop dont l'étude sur l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants à partir des métaphores suggère entre autres, d'accorder plus d'importance au processus de développement de l'identité professionnelle chez les enseignantes et enseignants en formation.

De leur côté, les travaux de Savoie-Zajc, Landry et Lafortune (2007) auprès des directions d'établissements scolaires démontrent l'intérêt d'utiliser des métaphores pour aborder la question des rôles parce qu'elles comportent une dimension émotive alors que le langage traite les situations de manière

---

6 <http://www.teachersmind.com/Metaphor.html>,  
<http://www.learner.org/workshops/nextmove/metaphor/metview.php3>

rationnelle. Si plusieurs chercheuses et chercheurs et professeurs et professeurs s'intéressent aux métaphores, c'est qu'elles fournissent rapidement un matériel propre à chaque personne et sont révélatrices de l'expérience subjective. Un matériel dont le potentiel évocateur est important et qui peut donc être facilement retenu et réutilisé. En s'inspirant de Mezirow (2001), on peut dire que les métaphores agissent comme un véhicule pour transporter une réflexion sur un thème donné, l'utiliser et l'approfondir quand bon nous semble. Autrement dit, la métaphore permet à la réflexion de passer en quelque sorte d'un état gazeux à de la matière. *«Nous affrontons souvent l'inconnu en le reliant par des associations à ce que nous connaissons... Souvent la compréhension vient de la découverte de la métaphore juste qui par analogie fait entrer l'expérience dans nos schèmes de sens, de théories, systèmes de croyances, ou dans notre concept de soi. (Mezirow, 2001)»*

Le recours aux métaphores est particulièrement efficace pour avoir accès à ces représentations. En peu de mots, elles illustrent l'essentiel du message en faisant appel à la raison aussi bien qu'aux émotions, mais surtout elles puisent leurs sources au sein même du modèle de référence implicite que chacun s'est construit.

À partir des consignes fournies par les formatrices et formateurs dans chacun des groupes, les participantes et participants ont identifié au tout début du premier cours une métaphore qui traduisait la façon dont ils voyaient leur rôle. Ils devaient préciser s'ils étaient confortables avec leur image et l'expliquer un peu pour faciliter leur compréhension.

Ce premier travail a été consigné par écrit. Lors de l'entrevue de groupe, les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ont été invités par l'équipe de chercheuses à refaire le même exercice.

Les observations générales du premier travail ont permis de regrouper les métaphores en trois catégories correspondant à chacune des formatrices et chacun des formateurs; des métaphores représentant des objets, des rôles et des périphrases ressemblant à de petites histoires. Ces résultats nous portent à croire que les consignes présentées aux participantes et participants variaient d'un groupe à l'autre en fonction de l'expérience et/ou de l'aisance avec le concept même de métaphore chez la formatrice ou le formateur.

Dans le premier groupe, on retrouve des métaphores de moyens de transport du type : tapis volant, train, et un voilier. Il est aussi question d'escalier, de flèche, de volcan éteint, de tulipe, de main de fer dans un gant de velours et de Las Vegas! Dans ce groupe, sept personnes sont soit carrément inconfortables avec cette image ou peu confortables.

Dans le deuxième groupe, les participantes et participants se sont plutôt identifiés à des rôles de soutien : plusieurs pères ou mères de famille, des guides, un coach, un grand frère, un sage, une accompagnatrice et un capitaine. Dans la majorité de ces cas, les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants se sont dits à l'aise avec leur image. Dans le troisième groupe, certaines personnes se voient comme un arbre à chapeaux, un funambule, une fourmi et un père de famille et sont pour la plupart confortables avec cette vision de leur rôle.

On ne peut avoir recours aux métaphores sans savoir que cet exercice présente des difficultés importantes pour certaines personnes comme le précise Goldstein (2005).

Nous avons été à même d'observer ce phénomène, car quelques participantes et participants n'ont pas été en mesure d'identifier leur métaphore. Dans ce contexte, la présence d'une formatrice ou d'un formateur à l'aise avec l'utilisation de la métaphore peut aider les

personnes ayant plus de difficultés. Permettre aux personnes d'exprimer ce qui vient à leur conscience, même s'il ne s'agit pas d'une métaphore, avoir recours à des exemples, reformuler ce qui a été dit aide parfois les participantes et participants à finalement identifier une image qui traduit leur expérience. Cet accompagnement permet aussi aux personnes de raconter leur métaphores, c'est-à-dire de communiquer à d'autres le sens qu'elles accordent à l'image retenue, ce qui constitue une étape essentielle pour une réflexion plus approfondie.

Les extraits suivants sont parlants à plusieurs égards. Pour certaines participantes et certains participants, la métaphore initiale a évolué alors que pour d'autres il s'agit d'une réelle transformation.

162. Au départ, c'était un **voilier en mer houleuse** (tempête). Maintenant, la tempête s'en va et les vagues ont diminué (je ne me sens pas encore la capitaine de mon bateau). Devant la classe, je me sens plus à l'aise. SES4

163. Moi c'était une **girouette**. C'est encore ça, mais pour l'instant, le point de mire (d'une flèche) est plus précis. SES4

164. Un **perroquet** dans une jungle colorée qui parle fort et répète tout le temps. Ça s'est amélioré aujourd'hui... je suis plus calme. J'essaie de trouver une autre métaphore, c'est moins la cohue, je suis plus calme et stratégique. SES4

165. Un **cheval** avec des œillères (concentrée sur ma matière). Maintenant, un cheval pas de selle sans œillère sur le bord de la mer. SES4

169. Moi je reprendrais la même. C'était un **arbre à chapeau**. Je mettrai la grosseur des chapeaux différente. Choisir un chapeau différent en fonction des cours que je donne (des cours très différents, théoriques, créatifs...). Ma métaphore a évolué dans le fond. SEV8

172. Au début du cours, j'avais comparé la **fourmi** à l'enseignant au collégial. En premier lieu, je trouvais que la fourmi représentait bien la façon dont je me sentais dans ce grand univers qu'était pour moi l'enseignement au collégial. Je me sentais toute petite, en manque d'expériences et d'assurance, en manque de connaissances des diverses sphères qu'englobe cet emploi. La fourmi représentait pour moi une petite bête très travaillante, qui se mettait beaucoup de charge sur les épaules. (...)

Suite à ce cours, je rectifierais ma métaphore en disant plutôt que l'enseignant est comme la reine dans la fourmilière. Elle soutient les membres de sa colonie afin que ceux-ci réalisent des tâches. Elle leur présente les ressources nécessaires à la réalisation de leurs tâches et leur indique, en quelque sorte, la route à suivre afin d'atteindre leur but. Je crois donc maintenant que les fourmis de la colonie sont nos étudiants et que nous, enseignants, nous sommes leur **fourmi reine**. VAM1

177. Un **vieux sage** malgré mon jeune âge qui transmet des connaissances. Mais je me vois plus comme un coach pour les étudiants (ils doivent travailler plus).SEV9

178. Ma métaphore a changé : au début je me voyais capitaine de **bateau traversier** (d'une rive à l'autre). Maintenant, je me vois moins responsable de l'embarcation des étudiants. **Ils voyageraient plus en kayak**. SEV9

Comme on peut le constater, la métaphore finale traduit dans tous les cas l'expérience d'enseignante ou d'enseignant moins lourde, plus agréable, moins stressée, plus centrée. On ne pourrait cependant passer sous silence les métaphores qui sont révélatrices de difficultés à assumer un rôle d'enseignante ou d'enseignant au collégial dans la réalité des étudiantes et étudiants d'aujourd'hui. **Leur métaphore nous donne accès à certains éléments de leurs représentations personnelles de la réalité qui sont habituellement occultés lors d'échanges plus traditionnels.**

168. Une **maman oiseau et les élèves étaient des oisillons** qui apprennent à voler de leurs propres ailes. Maintenant, c'est la même métaphore, mais avec le cours, ça m'a permis de ne pas être trop « maman ». Je prends mes élèves par la main... mais je commence à responsabiliser mes élèves. MEJ4

174. C'était un train (peu importe ce qu'il y avait sur le chemin, je poursuivais ma lancée). Maintenant, ma conception a changé. Ma nouvelle métaphore, c'est une mère (on éduque les compétences dans le savoir-être).SES4

**La métaphore finale traduit dans la majorité des cas les changements survenus depuis le début du cours au plan de leur identité professionnelle.** D'ailleurs, plusieurs se sont exprimés sur leur posture professionnelle au terme du cours. Dans peu de cas, le passage d'une professionnelle ou d'un

professionnel d'une discipline à une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement s'est réalisé dès l'entrée en fonction. Pour plusieurs, il s'agit plutôt d'un processus graduel qui se manifeste plus ou moins rapidement après l'entrée au cégep. Pour d'autres enfin, un réel processus de deuil du métier auquel ils s'identifient est à faire. Finalement, dans quelques cas, lorsque les personnes sont appelées à occuper simultanément ou de manière concomitante leur emploi professionnel et leur emploi d'enseignante ou d'enseignant, le développement identitaire est beaucoup plus complexe. **La création de cette identité semble facilitée par l'acquisition de connaissances sur le rôle d'une enseignante ou d'un enseignant au collégial, sur les compétences en jeu dans cette fonction ainsi que sur la pédagogie.** Les extraits suivants démontrent clairement les différences entre les participantes et participants.

20. *J'étais comptable et je suis devenu enseignant en administration. C'est un changement de cap dans ma carrière. **Ce sont deux métiers différents.** Je n'ai pas vécu de deuil.* .SEV5

11. *J'enseigne aujourd'hui au collégial, mais **je ne me dis pas encore être un « prof au collégial»**, je suis enseignant en santé animale.* MEJ1

12. *Mon identité professionnelle j'ai commencé à la développer avant de commencer à enseigner. **Moi je suis un enseignant, un enseignant du collégial.*** MEJ1

10. *Moi, je me suis toujours plu à l'école... Je suis ambivalente dans mon métier... la société ne nous présente pas le métier d'enseignant comme il est. On n'a pas juste trois mois de vacances et des corrections faciles à faire... mais ce n'est pas vrai. **Tout de suite, je me suis dit que je suis une enseignante en sciences humaines.*** SES1

19. *Mais en réalité, je me considère plus comme en psychoéducation, car j'enseigne des relations aidantes. Mais j'enseigne à temps partiel au collégial.* SEV5

**Pour plusieurs nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, transformer ses croyances n'implique pas automatiquement d'adopter une identité**

**d'enseignant.** Les extraits suivants illustrent bien la perception de perte d'identité à l'idée de se définir dorénavant comme une enseignante ou un enseignant plutôt qu'une professionnelle ou un professionnel d'une discipline donnée.

*5. **Mon cœur balance... j'ai comme un deuil à faire** (de la carrière que j'avais imaginée)... j'aime beaucoup mon métier..., mais j'aime aussi enseigner. J'aime beaucoup l'enseignement et les conditions de ce domaine. SES1*

La réalité des participantes et participants illustre bien les propos de Raymond (2001) lorsqu'elle souligne : « *il peut s'agir d'une transition ou d'un phénomène de coexistence, de conflit ou de complémentarité entre ces deux identités. [...] Pour l'ordre collégial cette interpellation est encore plus forte, puisque la transition entre le statut de spécialiste et celui d'enseignant doit se réaliser sur-le-champ et sur le tas.* » Certains ont réalisé une réelle *transition*, sans trop de heurts entre leur statut de spécialiste d'un domaine donné et leur nouveau statut d'enseignant dans ce domaine. D'autres vivent un réel *conflit* dans cette situation, refusant en quelque sorte de perdre leur identité de spécialiste. **L'impression de perdre en adoptant une identité de formateur crée des tensions difficilement conciliables avec le développement de compétences pédagogiques.** Dans les programmes techniques, notamment dans le secteur de la santé, la formule des stages oblige la *complémentarité* de ces deux identités. La supervision directe réalisée par exemple dans les hôpitaux par le personnel enseignant oblige ce dernier à incarner en même temps son identité professionnelle de spécialiste et celle d'enseignant.

D'ailleurs, plusieurs participantes et participants étaient rattachés à des départements du secteur de la santé, où il n'est pas rare de voir des débutantes et débutants avoir une tâche pleine en supervision de stage. Un tel contexte présente un niveau de difficulté accru pour des enseignantes et enseignants débutants.

Finalement, pour des raisons de précarité d'emploi aussi bien que par intérêt, certains poursuivent leur carrière de professionnelle ou de professionnel ayant une expertise dans un domaine donné tout en enseignant la même discipline. Cette coexistence des deux identités, surtout pour une débutante ou un débutant, présente un niveau de difficulté important susceptible d'influencer son développement professionnel en enseignement et bien sûr le développement de son identité d'enseignante ou d'enseignant.

*6. Je sens ce deuil à faire moi aussi, le deuil de la pratique, j'ai peur de stagner entre autres. Sinon, je me définis comme étant une chargée de projet en entreprise... et j'enseigne aussi au cégep à temps partiel. Pour moi, ça l'a un petit quelque chose de prestigieux, socialement reconnu. Je sais que j'aurai une décision à prendre lorsqu'un poste à temps complet me sera offert. SES1*

Il est intéressant de remarquer que «la peur de stagner» professionnellement est un phénomène que nous avons rencontré autant chez les participantes et les participants qu'auprès de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants d'autres cohortes. On peut se demander si cette peur ne serait pas associée au tâtonnement requis pour débiter en enseignement alors qu'il s'agit de spécialistes disciplinaires qui sont habitués à avoir recours à des outils reconnus et validés, à des cadres de référence pour s'ajuster ou régler des problèmes. Lorsqu'ils se retrouvent comme enseignantes et enseignants, à apprendre par essais erreurs, certains sont démunis et déçus n'ayant plus de repères structurés pour avancer et se dépasser professionnellement.

En classe ou en réunion, certains ont même l'impression d'emprunter (Raymond 2001) cette identité sans être en mesure de la cerner vraiment.

*21. C'est nouveau dans ma vie, ce n'est pas encore ressenti. Je suis plus psycho-éducatrice qu'enseignante. SEV5.*

Alors que certaines participantes et certains participants se considèrent enseignante ou enseignant dès leur arrivée ou peu de temps après avoir



commencé à enseigner, d'autres sont beaucoup plus confrontés et certains choisissent de conserver les deux identités. Cette démarche les conduit toutefois à identifier davantage qui ils veulent devenir et quels moyens ils doivent prendre pour y parvenir.

## 2.4. Identification de pistes de développement professionnel

Comme mentionné précédemment, les différentes activités pédagogiques du cours ont été autant d'occasions pour les participantes et participants d'être confrontés au plan identitaire. **Le développement d'une identité professionnelle d'enseignant a fait effectivement un bond significatif dans le cadre du cours aux dires des formatrices et formateurs et comme en témoignent les extraits précédents.** Ce changement de posture, même s'il est graduel pour un bon nombre de participantes et participants, a été un élément motivateur important pour établir des pistes de développement professionnel. Les pistes identifiées sont variées et l'une des principales pistes retenues est la poursuite du MIPEC. Les autres pistes se regroupent dans la catégorie des colloques disciplinaires ou pédagogiques et dans celle des lectures et consultations de collègues ou de ressources du cégep.



Trois catégories de pistes de développement professionnel ont été retenues par les participantes et participants : la poursuite du MIPEC, la participation à des colloques disciplinaires et/ou pédagogiques et la consultation d'écrits, de collègues et de ressources du cégep notamment de la conseillère pédagogique.

Considérant que l'appréciation du cours par les participantes et participants est très positive, il n'est pas étonnant que la poursuite du MIPEC ait été une des principales pistes de développement professionnel retenues. Dans ce contexte, on pourrait cependant croire que la majorité des participantes et participants choisiraient de s'inscrire au cours suivant. Les réponses sont beaucoup plus nuancées et méritent qu'on s'y arrête. En effet, plusieurs participantes et participants ont clairement exprimé qu'ils ne s'inscriraient pas au prochain cours du MIPEC. D'autres ont signifié leur intention de s'inscrire, mais seulement si certaines conditions se présentent. Finalement un petit nombre a affirmé clairement vouloir s'inscrire dès que le cours sera offert.

**Les raisons justifiant qu'ils ne poursuivraient pas le programme, à tout le moins à court terme, sont dans une très large part, liées à leur tâche et leurs conditions de travail comme l'expriment les participantes et participants dans les extraits qui suivent.**

*118. Pour le moment non, je suis en démarrage de programme. J'aurais aimé être en étudiant libre, mais je ne peux pas... les travaux permettent de réfléchir. Je n'ai plus le goût d'être créditée, j'ai déjà une maîtrise. Peut-être un jour, j'aimerais reprendre un peu plus tard. SEV9*

*119. Je devrais continuer, mais **j'ai 130 % de tâche dans deux cégeps!** Si je le peux, oui je le ferai. SEV9*

*120. **La contrainte horaire pour suivre le MIPEC est dans le bloc commun, le bloc des réunions départementales.** SEV9*

*122. **Moi je continuerais si je continue à enseigner.** J'ai un autre emploi en*

*même temps... Avec les travaux et tout, j'ai de la misère à souffler. Je m'investirais dans quelques années. SEV9*

La tâche des enseignantes et enseignants du collégial s'est alourdie depuis une dizaine d'années et les doléances sont nombreuses même pour des enseignantes et enseignants expérimentés. Le contexte est d'autant plus difficile pour une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant en processus d'insertion institutionnelle et professionnelle : «*Des débuts pénibles avec des groupes difficiles et/ou des charges d'enseignement épuisantes viennent souvent à bout de jeunes enseignants*» (Raymond, 2001). Se retrouver à élaborer un nouveau programme où tout est à bâtir, où les repères n'existent pas, présente effectivement un énorme défi pour une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant qui doit apprendre à fonctionner dans un milieu ayant des règles et des conventions explicites et tacites tout en apprenant à enseigner.

Le deuxième extrait illustre une réalité de plus en plus souvent observée à savoir que les enseignantes et enseignants travaillent dans plusieurs établissements pour avoir une tâche et un salaire satisfaisants. Un des pièges de cette situation de précarité est que de nouvelles enseignantes ou nouveaux enseignants se retrouvent à dépasser le 100 % de tâche et à accepter comme dans ce cas, 130 % de tâche et ce, dans plus d'un établissement. Il s'agirait là d'une situation relativement fréquente depuis quelques années déjà. On peut facilement comprendre que dans un tel contexte, surtout en région, le nouvel enseignant choisit de ne pas s'inscrire à d'autres cours du MIPEC même s'il a beaucoup apprécié le premier.

137[...] **je travaille en concomitance à l'hôpital, soit deux milieux de travail dans lequel je devrais m'investir et m'impliquer, un autre obstacle pouvant nuire à mon engagement départemental au collégial. Le peu de temps qui me reste à moi avec ces emplois est précieux. Je n'ai pas nécessairement l'énergie, le temps et l'envie de m'impliquer au-delà de mes tâches actuelles.** Je suis plutôt dans un processus d'autoévaluation que de socialisation et d'implication. Mon identité professionnelle est en construction pour encore quelque temps, quelques années. SLDB5

Finalement, les contraintes horaires semblent freiner plus d'une nouvelle enseignante ou d'un nouvel enseignant qui, surtout parce qu'il est un nouvel enseignant, ne veut pas se permettre d'être absent d'une réunion de département ou de programme. Pour d'autres nouvelles enseignantes ou nouveaux enseignants, le problème en est un de gestion du temps dans un contexte d'insertion professionnelle. Même si le PED 750 est un cours de 15 heures et donc d'un seul crédit, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une activité de deuxième cycle et que les travaux requis ont demandé beaucoup d'énergie à certaines enseignantes ou certains enseignants qui préfèrent connaître leur tâche à la prochaine session avant de s'inscrire au deuxième cours.

125. [...] j'aime me sentir compétente dans toutes les facettes, je désire améliorer ma capacité à donner un cours en étant en mesure de rédiger moi-même des plans de cours et des évaluations en lien avec le plan cadre et autres exigences du programme et du ministère s'il y en a. Ça inclut aussi le fait d'appriivoiser le programme dans lequel j'enseigne de façon à situer le cours que je donne et ceux que je donnerai éventuellement dans le programme. « ... » **Je désire donc poursuivre, dans la mesure où mon emploi du temps le permet, ma formation en pédagogie au sein du MIPEC.** SMCH5

123. Oui, si j'ai le temps. SEV9

La réalité des enseignantes et enseignants inscrits au MIPEC varie beaucoup d'une personne à l'autre. **Le soutien et la dynamique des départements, la nature et la quantité de tâche de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant, l'expérience en enseignement, aussi bien que le soutien institutionnel, pour ne parler que des aspects liés à la vie professionnelle, constituent des facteurs qui influencent grandement la disponibilité d'un nouvel enseignant pour suivre un cours de 2<sup>e</sup> cycle.** C'est pourquoi certaines personnes sont en mesure d'intégrer la formation à leur horaire alors que d'autres s'en voient incapables.

127. Bien que ce cours m'ait permis de travailler sur mon identité professionnelle, je dois continuer à forger cette identité au cours des

prochains mois et années. Pour y arriver, **je souhaite continuer cette formation du MIPEC. Également, je vais alimenter des discussions sur la profession d'enseignant auprès de mes collègues de travail.** (VNLM4)

126. L'approche par compétence et le socioconstructivisme m'ont particulièrement intéressée. Toutefois, je ne me sens pas parfaitement d'aplomb pour créer des projets porteurs du début jusqu'à la fin d'une session. **Autrement dit, j'ai hâte d'en apprendre davantage et de transférer tout cela dans mes cours.** VAT5et 6

117. **Moi oui, je vais suivre les autres cours. Ce n'est pas facile quand on enseigne à temps plein.** C'est intéressant d'aller chercher des outils pour nous aider plus tard...SEV9

En plus du MIPEC, la participation à des colloques disciplinaires ou au colloque de l'AQPC ont été identifiées comme un type d'activités qui les intéressait pour poursuivre leur développement professionnel. Finalement, plusieurs ont précisé que leur démarche se poursuivrait par des lectures d'ouvrages pédagogiques et par des échanges avec des collègues aussi bien qu'avec la personne conseillère pédagogique de leur cégep. Les deux extraits suivants illustrent bien cette orientation.

114. J'aimerais poursuivre davantage ma réflexion par rapport au rôle d'enseignant et d'établir réellement ce qui est imputable ou non à mon travail. Ce qui comporte la relation enseignant-élève, mais également l'enseignant dans ses tâches autonomes comme la planification et l'évaluation et finalement, l'enseignant au sein d'un département au niveau des tâches plus administratives. J'aimerais poursuivre vers l'identification de mon identité professionnelle et ainsi mieux gérer certaines émotions comme le stress et/ou le trac. **Les moyens pour y parvenir sont entre autres de poursuivre ma formation dans le cadre du MIPEC, mes réflexions sur certains passages du livre d'Aylwin, le soutien de ma conseillère pédagogique...** VRC4

197...plusieurs autres activités me permettent de me développer. Entre autres, **j'assiste à des cours de mes collègues pour voir ce qu'ils font**, ce qui me pousse à réfléchir sur mes pratiques. **Je questionne fréquemment mes collègues** et participe activement aux échanges dans les réunions d'équipe. **Je tente fréquemment d'obtenir de la rétroaction de la part des élèves** ou des étudiants lorsque j'enseigne pour ensuite améliorer mon enseignement. Enfin, **je participe à des projets spéciaux.** STJOMG11

# Le MIPEC, un accélérateur d'insertion professionnelle



La motivation et la détermination démontrées à identifier des pistes de développement professionnel nous portent à croire que les participantes et participants quittent le stade de survie et s'engagent résolument vers le stade de consolidation (Nault, 2007).

## LIMITES

Malgré différentes mesures mises en place pour assurer la qualité du projet, il est nécessaire de préciser certaines limites notamment au plan méthodologique.

Bien qu'il s'agisse d'une recherche de type qualitatif, il n'en demeure pas moins qu'un nombre plus élevé de participantes et participants avait été envisagé durant les cours aussi bien que lors des entrevues. L'intérêt du nombre concernait entre autres les métaphores. En ayant accès à une plus grande variété et diversité de métaphores, un travail de catégorisation plus significatif aurait été possible. À ce chapitre, mentionnons aussi le fait que le projet ne prévoyait pas d'observation directe des participantes et participants par les chercheuses. Dans ce contexte plusieurs données ont été obtenues de façon indirecte ce qui a constitué une large part du corpus de données. Nous n'avons pas accès aux consignes verbales et aux clarifications des formatrices et formateurs au regard de la métaphore ou des travaux à remettre par les participantes et participants, car les activités n'étaient pas enregistrées. Les productions des participantes et participants présentaient des variations significatives même si nous avons convenu d'un certain nombre de paramètres avec les formatrices et les formateurs.

Par exemple, une brève sensibilisation à l'utilisation des métaphores a été réalisée avec les formatrices et formateurs avant le début du cours. Force est d'admettre qu'elle a été insuffisante pour obtenir tout le matériel que nous souhaitions. Néanmoins, les données obtenues grâce aux métaphores confirment le pouvoir évocateur de cet outil, et ce, même avec les réserves que nous venons d'identifier.

De plus, comme les exigences pour les travaux demeuraient du ressort des formatrices et formateurs, ils ont été différents tant au plan qualitatif que quantitatif. Malgré ces aspects, la quantité de données recueillies et la variété des sources ont permis d'obtenir un corpus de données riche et intéressant.

Finalement, le fait que les deux chercheuses aient été elles-mêmes formatrices pour le MIPEC, chacune dans leur collège respectif, peut présenter des limites aux yeux de certains. D'autant plus qu'une des chercheuses est la responsable du programme MIPEC à PERFORMA. Toutefois, nous considérons que cette connaissance de l'intérieur a été un atout. Elle a permis de pouvoir être centré sur les participantes et participants plutôt que de devoir s'appropriier le cours et le programme et de faire rapidement des liens aussi bien avec les formatrices et formateurs qu'entre différents aspects présentés dans les travaux et les entrevues.





## TRANSFERT DES RÉSULTATS

Les résultats de ce projet pourront être utilisés dans les collèges, et ce, qu'ils offrent le MIPEC ou non. Le portrait des enseignantes et enseignants et de leurs croyances avant d'avoir suivi le MIPEC pourra outiller les collèges dans leurs réflexions en lien avec l'accueil et l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants qu'ils embauchent.

L'accès aux croyances des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants quant à leur rôle permet d'avoir un portrait de leur bagage en arrivant, un bagage qui conditionne leurs pratiques. Ces informations nous donnent la mesure de l'écart parfois important entre ce qui se vit en classe la porte fermée, ce qui est écrit dans le plan de cours et ce que l'enseignante ou l'enseignant voulait faire et ce qui est attendu par l'établissement. **Dans la mesure où les croyances sont mises à jour et habilement confrontées à des cadres de référence reconnus du milieu, on peut imaginer que l'écart s'amenuisera et qu'en fin de compte, ce seront les étudiantes et étudiants qui en profiteront.**

Les résultats ont aussi mis en évidence **l'importance du rôle d'un groupe de soutien** qui permet l'expression des doutes, des malaises et des peurs, qui rassure pour favoriser l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants. L'établissement d'un climat de confiance entre les participantes et participants avec une personne ressource sans lien direct avec ces personnes apparaît comme une condition gagnante pour accélérer la transformation des croyances chez les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants et l'identification de pistes de développement professionnel.

Troisièmement, il apparaît que le fait de s'inscrire à des cours crédités, le MIPEC en l'occurrence, est une décision qui n'est pas seulement tributaire de la motivation à se développer professionnellement.

Le contexte de la tâche de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant est un facteur qui devient prépondérant lorsque, comme dans certains cas, un nouvel enseignant a une tâche de 130 % dans deux établissements à une heure de distance. **La prise en compte de la nature de la tâche des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants semble incontournable pour favoriser leur enracinement et leur développement professionnel.**

Les résultats présentés pourront aussi être utilisés par les personnes répondantes locales des collèges lors de discussions avec les enseignantes et enseignants à qui ils veulent donner de l'information sur le MIPEC. Nous y voyons ici d'une part **un véhicule de promotion intéressant pour la formation pédagogique en emploi** puisque la parole a été donnée aux participantes et participants. D'autre part, les résultats pourront servir d'outil de sensibilisation, notamment auprès des nouvelles conseillères et nouveaux conseillers pédagogiques qu'ils s'occupent du perfectionnement ou non.

Les résultats ont aussi mis en évidence l'existence d'une certaine confusion liée au concept d'analyse réflexive. Dans les faits, il s'agit le plus souvent d'une analyse critique, ce qui en soi est une pratique professionnelle essentielle pour se développer. Toutefois, il peut être important de maintenir une certaine rigueur conceptuelle, surtout en enseignement supérieur, en s'assurant que la formatrice ou le formateur et les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants aient une vision explicite de ce qui est attendu. Comme il s'agit là de ce qu'on pourrait appeler une « *compétence transversale* » dans le programme du MIPEC. Cette situation est d'autant plus préoccupante que le développement d'une pratique réflexive est une compétence prévue à certains programmes du collégial notamment en soins infirmiers. Dans le contexte actuel, une nouvelle enseignante inscrite au MIPEC pourrait croire qu'elle sait comment enseigner le développement d'une pratique réflexive alors qu'en fait, elle sait plutôt comment réaliser une bonne critique de sa pratique.

Face à cette situation, il apparaît souhaitable d'offrir des activités de formation et d'appropriation de l'analyse réflexive qui explicitent les étapes mentales à réaliser et les manifestations de cette démarche. De plus, la détermination de critères de performance qui tiennent compte des niveaux d'acquisition de la compétence «réaliser une analyse réflexive» faciliterait l'identification d'activités d'apprentissage explicites et cohérentes avec le programme.

En plus de ces éléments, toute personne désireuse d'accompagner les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants dans leur processus d'insertion professionnelle peut maintenant davantage **prendre la mesure du stress, voire dans certains cas de la détresse psychologique vécus en début de carrière pour offrir un soutien approprié.** Avec un taux élevé de départ en début de carrière, de stress et d'épuisement professionnel dans le monde de l'éducation, la prise en compte de cette dimension durant la phase d'insertion apparaît incontournable notamment dans une perspective de rétention du personnel.

Les résultats permettent aussi de mieux comprendre à quel point les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants peuvent être déstabilisés dans leur identité, refusant dans certains cas de quitter celle qui était associée au rôle social adopté avant d'enseigner. **Le tiraillement vécu par plusieurs est ressenti comme un véritable deuil qui ne favorise pas l'adoption à court terme de pratiques propres à l'enseignement.** En se définissant comme enseignante ou enseignant d'une discipline donnée, cette personne vit moins de tiraillements et s'intègre plus facilement.

D'un point de vue global, les résultats nous indiquent que **le premier cours du MIPEC permet l'accélération de l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants.**

Considérant ce qu'on pourrait appeler l'*efficacité* du cours, c'est-à-dire la capacité de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant à : dégager un portrait de sa gestion de classe, à reconnaître les dimensions de sa nouvelle profession et à établir des pistes de développement professionnel dans un minimum de temps et avec un maximum d'impact au plan affectif, on peut considérer sans trop se tromper que le cours PED 750 *Insertion en enseignement au collégial* agit comme une réelle locomotive pour le programme et pour le développement professionnel de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant. Il a alimenté la motivation intrinsèque des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants à poursuivre leur perfectionnement en enseignement et à partager avec des collègues. Les personnes inscrites au MIPEC deviennent en quelque sorte des ambassadrices et ambassadeurs de la professionnalisation de l'enseignement. Autrement dit, ces personnes ont découvert l'enseignement dans une toute autre perspective que celle qu'elles avaient en arrivant, reconnaissant que ce métier s'apprend, possède des cadres de référence, se structure et s'analyse comme toute autre profession reconnue.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. Longman, U.S.

Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*. Vo29; 431-444

Bowman, M.A. (1993). Metaphors we teach by: understanding ourselves as teachers and learners. *Essays on teaching excellence*. Vol 8, no4, 1996-1997

Brown, B. (2013). *La grâce de l'imperfection*. Béliveau Éditeur; Longueuil, Qc.

Chen, D.D. (2003). A classification system for metaphors about teaching. *JOPERD*. Vol.74 No2. 24-31

Chrétien, L. (2010). *Les défis de l'attraction et de la rétention des jeunes dans la fonction publique québécoise*. Secrétariat du Conseil du Trésor, Gouvernement du Québec.

Goldstein, L.S. (2005). Becoming a Teacher as a Hero's Journey. Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2005;32,1 7-24

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions de l'organisation.

Lescarbeau, R., Payette, M., St-Arnaud' Y. (1996). *Profession : Consultant*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.

Mumby, H., Russell, T. (1990). Metaphor in the Study of teacher's professional knowledge. *Theory into practice*. XXIX (2) 116-121

Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*. Vol 20 no2 13-15

Paillé, P., Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin éditeur

Paquette, C. (1990). *L'effet caméléon*. Montréal : Québec-Amérique.

Patton, M., Q.(1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage 2<sup>e</sup>ed.

Raymond, D.(2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*. Vol 14 no3 22-26

Savoir-Zajc, L., Landry, R., Lafortune, L. (2007). Représentations de directions d'établissements scolaires quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. In *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*. Gohier, C. (dir.) St-Nicolas, Presses de l'Université du Québec

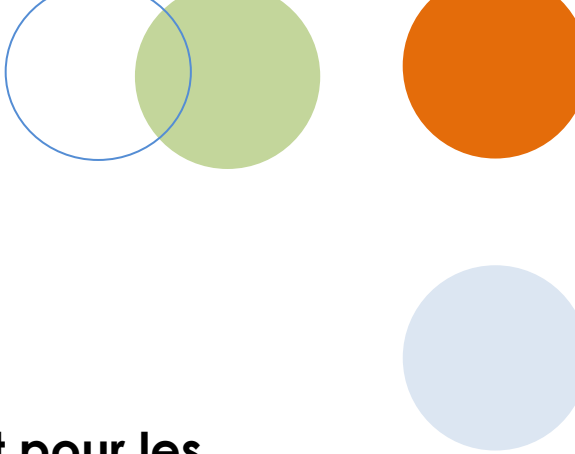
Schön, D.A.( 1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques

St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale* . Vol20 no2 5-12

Thomas, L., Beauchamp, C. (2011). Understanding new teacher's professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education* 27 (2011) 762-769

Tobin, K. (1990). Changing metaphors and beliefs: a master switch for teaching? *Theory into practice*. XXIX (2) 122-127

Tobin, K. (2006). Why teachers teach the way they do and how can they improve practice? In P. Aubusson, AS.Harisson & S.M. Ritchie (Eds). *Metaphor and analogy in science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Publishing.



## **Annexe 1**

# **Formulaires de consentement pour les participantes et participants et les formatrices et formateurs**

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT  
DESTINÉ AUX ENSEIGNANTES ET AUX ENSEIGNANTS  
INSCRITS AU COURS PED 750 DU MIPEC  
« **Le MIPEC : pour témoigner des retombées** »

Sylvie Bessette, Chercheuse, chargée de projet à la Délégation collégiale PERFORMA  
Marilyn Cantara, Conseillère pédagogique, Responsable du MIPEC et cochercheuse,  
Université de Sherbrooke (PERFORMA).

**Madame,**

**Monsieur,**

Comme discuté au début du cours, nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif général est de documenter les retombées du MIPEC sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au collégial. Plus précisément, il s'agira (1) d'analyser la perception des enseignants inscrits au premier cours du MIPEC au regard de leur rôle, leur pratique et de leur identité professionnelle (2) d'apprécier les changements survenus dans leurs conceptions après avoir réalisé le dernier travail du cours PED 750 (3) de recueillir des données auprès des formateurs de manière à approfondir notre compréhension du phénomène (4) de fournir à PERFORMA un portrait de l'évolution de certaines composantes de l'insertion professionnelle provenant des principaux acteurs en jeu soit les nouveaux enseignants et les formateurs et les formatrices du premier cours du MIPEC.

**En quoi consiste votre participation au projet?**

Le projet de recherche se déroule à la session Hiver 2013. Vous êtes invité ou invitée à participer en réalisant, tout simplement les activités pédagogiques prévues au cours du MIPEC, le PED 750. La moitié des informations sera recueillie lors du premier cours dans le cadre d'un formulaire destiné à faire émerger certaines représentations et conceptions de votre rôle ainsi que dans le cadre d'un exercice en classe. Le reste des données proviendra de votre dernier travail de session. Aucun travail supplémentaire ne sera requis. Les données seront recueillies par le formateur ou la formatrice et des copies seront acheminées à l'équipe de recherche avant l'évaluation des travaux par le formateur.



De plus, les personnes intéressées seront invitées à participer à une entrevue de groupe qui se tiendra dans leur cégep à la fin de la session du MIPEC. Cette entrevue permettra aux chercheuses d'approfondir leur compréhension de certains éléments.

### **Qu'est-ce que l'équipe de recherche fera avec les données recueillies?**

Les données dans cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. Elles ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Elles seront conservées sous clé dans le bureau de la cochercheuse. Les résultats seront diffusés dans des articles, des communications et des journées de réflexion dans des collèges qui en feront la demande ainsi qu'au GRA (Groupe de recherche action) et à PERFORMA pour enrichir les programmes de formation offerts. De par votre participation, vous connaîtrez l'identité des autres personnes participantes à l'entrevue de groupe et que vous serez donc en mesure d'associer des renseignements et des opinions partagées lors de la discussion à des personnes en particulier. Nous comptons sur votre collaboration afin de préserver la confidentialité de ces informations.

### **Est-il obligatoire de participer?**

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps, sans préjudice. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services dispensés par PERFORMA ou l'Université de Sherbrooke que vous pourriez éventuellement recevoir.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques?**

Les risques associés à votre participation sont minimaux. Le seul inconvénient notable concerne les personnes qui accepteront de participer à l'entrevue de groupe après la fin des cours. Le temps consacré à cette entrevue, soit une durée approximative de deux heures constitue le principal inconvénient. Cependant, ceux et celles qui y participeront pourraient considérer cette rencontre comme une occasion d'approfondir la démarche réflexive amorcée dans le cours.

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Vous serez personnellement informée ou informé des résultats en recevant une copie du rapport de recherche.

**Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse principale aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Sylvie Bessette, Chercheuse, chargée de projet à la Délégation collégiale PERFORMA

Courriel : [sylvie.bessette@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:sylvie.bessette@cegepsherbrooke.qc.ca)

Marilyn Cantara, Conseillère pédagogique, Responsable du MIPEC et cochercheuse, Université de Sherbrooke (PERFORMA).

Courriel : [Marilyn.Cantara@USherbrooke.ca](mailto:Marilyn.Cantara@USherbrooke.ca)

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « Le MIPEC : pour témoigner des retombées ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche. De plus, je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors de l'entrevue de groupe, c'est-à-dire les noms des autres personnes participantes et les informations dévoilées.*

**Participante ou participant**

**Signature :**

---

**Nom :**

---

**Date :**

---

**S.V.P., signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et des participants. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT  
DESTINÉ AUX FORMATEURS ET FORMATRICES  
« **Le MIPEC : pour témoigner des retombées** »

Sylvie Bessette, Chargée de projet à la Délégation collégiale PERFORMA  
Marilyn Cantara, Conseillère pédagogique, Responsable du MIPEC et cochercheuse,  
Université de Sherbrooke (PERFORMA).

**Madame,**

**Monsieur,**

Comme discuté lors de notre échange téléphonique, nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif général est de documenter les retombées du MIPEC sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au collégial. Plus précisément, il s'agira (1) d'analyser la perception des enseignants inscrits au premier cours du MIPEC au regard de leur rôle, leur pratique et de leur identité professionnelle (2) d'apprécier les changements survenus dans leurs conceptions après avoir réalisé le dernier travail du cours PED 750 (3) de recueillir des données auprès des formateurs des cohortes participantes de manière à approfondir notre compréhension du phénomène (4) de fournir à PERFORMA un portrait de l'évolution de certaines composantes de l'insertion professionnelle provenant des principaux acteurs en jeu soit les nouveaux enseignants et les formateurs et les formatrices du premier cours du MIPEC.

**En quoi consiste votre participation au projet?**

Le projet de recherche se déroule à la session Hiver 2013. Il consiste dans un premier temps à participer à une rencontre de visioconférence en ligne d'une durée de 45 minutes environ pour présenter le projet. Par la suite, il s'agira pour chaque formateur de recueillir des données auprès des personnes inscrites au cours PED 750 lors du premier cours et du dernier cours ainsi que de participer à une entrevue de groupe avec les autres formateurs à la fin de la session.

### **Qu'est-ce que l'équipe de recherche fera avec les données recueillies?**

Les données dans cette étude sont confidentielles. Elles ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Elles seront conservées sous clé dans le bureau de la cochercheuse et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse principale et la cochercheuse. Les résultats seront diffusés dans des articles, des communications et des journées de réflexion dans des collèges qui en feront la demande ainsi qu'au GRA (Groupe de recherche action) et à PERFORMA pour enrichir les programmes de formation offerts. De par votre fonction et votre participation à une entrevue, vous connaîtrez l'identité des membres de votre de groupe ainsi que les autres formateurs et formatrices. Vous serez donc en mesure d'associer des renseignements et opinions partagés durant les cours et lors de la discussion à des personnes en particulier. Nous comptons par conséquent sur votre collaboration afin de préserver la confidentialité de ces informations.

### **Est-il obligatoire de participer?**

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et ce, sans préjudice. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services dispensés par PERFORMA ou l'Université de Sherbrooke que vous pourriez éventuellement recevoir ni la nature de notre collaboration pour les projets communs que nous poursuivons ensemble.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Les risques associés à votre participation sont minimaux. Vous serez appelés à consacrer un peu plus de temps que les participants. En plus d'une rencontre en visioconférence de présentation du projet d'une durée approximative de 45 minutes, le temps à consacrer sera limité à l'envoi de documents qui serviront de données à l'équipe de recherche. L'entrevue de groupe à la fin des cours a une durée prévue d'environ 1h30. Des efforts seront faits du côté de l'équipe de recherche pour faire coïncider les déplacements pour cette entrevue avec une autre activité regroupant des gens du secteur collégial de manière à limiter les frais et le temps à consacrer à cette activité.

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial constitue le bénéfice prévu. Votre participation ne devrait entraîner aucun coût. Néanmoins, aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Cependant, s'il y a lieu, les frais de déplacement reliés à votre participation à

l'entrevue de groupe seront remboursés. De plus, vous serez personnellement informée ou informé des résultats en recevant une copie du rapport de recherche.

**Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec l'équipe de recherche aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Sylvie Bessette, Chercheuse, chargée de projet à la Délégation collégiale PERFORMA

Courriel : [sylvie.bessette@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:sylvie.bessette@cegepsherbrooke.qc.ca)

Marilyn Cantara, Conseillère pédagogique, Responsable du MIPEC et cochercheuse, Université de Sherbrooke (PERFORMA).

Courriel : [Marilyn.Cantara@USherbrooke.ca](mailto:Marilyn.Cantara@USherbrooke.ca)

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « Le MIPEC : pour témoigner des retombées ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche. De plus, je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors de l'entrevue de groupe, c'est-à-dire les noms des autres personnes participantes et les informations dévoilées.*

**Formatrice ou formateur**

**Signature :**

---

**Nom :**

---

**Date :**

---

**S.V.P., signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et des participants. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).



## **Annexe 2**

# **Questionnaire remis aux participantes et participants au début de la formation**



# LE MIPEC

## POUR TÉMOIGNER DES RETOMBÉES

VICTORIAVILLE, SHERBROOKE ET SAINT-JÉRÔME

[Abitibi-Témiscamingue](#) | [Ahuntsic](#) | [Alma](#) | [André-Laurendeau](#) | [Baie-Comeau](#) | [Beauce-Appalaches](#) | [Bois-de-Boulogne](#) | [Campus Notre-Dame-de-Foy](#) | [Centennial](#) | [Champlain Lennoxville](#) | [Champlain St-Lambert](#) | [Champlain St-Lawrence](#) | [Chicoutimi](#) | [Dawson](#) | [Drummondville](#) | [Édouard-Montpetit](#) | [Garneau](#) | [Gaspésie et des Îles](#) | [Gérald-Godin](#) | [Granby Haute-Yamaska](#) | [Heritage](#) | [ITA, campus de La Pocatière](#) | [ITA, campus de Saint-Hyacinthe](#) | [John Abbott](#) | [Jonquière](#) | [La Pocatière](#) | [Lafèche](#) | [LaSalle](#) | [Lévis-Lauzon](#) | [Limoilou](#) | [Lionel-Groulx](#) | [Maisonneuve](#) | [Marianopolis](#) | [Marie-Victorin](#) | [Matane](#) | [Montmorency](#) | [Outaouais Régional de Lanaudière à Joliette](#) | [Régional de Lanaudière à L'Assomption](#) | [Régional de Lanaudière à Terrebonne](#) | [Rimouski](#) | [Rivière-du-Loup](#) | [Rosemont](#) | [Saint-Félicien](#) | [Saint-Hyacinthe](#) | [Saint-Jean-sur-Richelieu](#) | [Saint-Jérôme](#) | [Saint-Laurent](#) | [Sainte-Foy](#) | [Sept-Îles](#) | [Shawinigan](#) | [Sherbrooke](#) | [Sorel-Tracy](#) | [Thetford](#) | [Trois-Rivières](#) | [Valleyfield](#) | [Vanier](#) | [Victoriaville](#) | [Vieux Montréal](#) |

*La compétence au cœur des collèges !*

### Questionnaire à remettre aux participantes et participants au premier cours

- Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement au collégial?

---

- Avant d'enseigner au collégial, avez-vous enseigné ailleurs? Si oui, nommez l'ordre d'enseignement.

---

- Dans quelle discipline enseignez-vous?

---

- Quelle est votre formation académique? Cochez la ou les cases appropriées et indiquez le domaine.

Formation académique		Domaine
DEC	<input type="checkbox"/>	
BAC	<input type="checkbox"/>	
Maîtrise	<input type="checkbox"/>	
Autre (précisez)	<input type="checkbox"/>	



