

# L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants

**Édouard Malenfant**

Conseiller pédagogique  
Institut agro-alimentaire de La Pocatière

*Depuis quatre ans, les nouveaux enseignants qui entrent à l'Institut agro-alimentaire de La Pocatière bénéficient d'un encadrement qui leur permet de s'initier à leur nouvelle tâche et de s'intégrer rapidement à la vie de l'établissement.*

*Le programme d'encadrement fait appel à la collaboration de directeurs, d'enseignants expérimentés et du conseiller pédagogique.*

*En plus d'être jugé fort pertinent par les nouveaux enseignants, le programme a des retombées intéressantes dans la vie pédagogique de l'établissement.*

*L'adversité sans doute est un grand maître mais il fait payer cher ses leçons, et souvent le profit qu'on en retire ne vaut pas le prix qu'elles ont coûté. D'ailleurs, avant qu'on ait obtenu tout cet acquis par des leçons si tardives, l'à-propos d'en user se passe. L'expérience instruit toujours, je l'avoue ; mais elle ne profite que pour l'espace qu'on a devant soi. Est-il temps au moment qu'il faut mourir d'apprendre comment on aurait dû vivre ?*

*(Jean-Jacques Rousseau, Rêveries du promeneur solitaire)*

Les cégeps devront renouveler en très peu de temps une part importante de leur équipe d'enseignants<sup>1</sup>. C'est là une réalité qui ne saurait tarder à se traduire, pour un bon nombre de nos établissements, par des défis de taille. Cela est encore plus alarmant si l'on songe à la simultanéité de ce renouvellement avec la réforme inévitable des cégeps dans laquelle nous serons littéralement plongés. Non seulement aurons-nous à revoir nos pratiques, sinon nos fondements ; mais il nous faudra, en même temps, intégrer de nouveaux coéquipiers dans les projets de formation qui émergeront de ces réformes.

Il serait sans doute souhaitable que les facultés d'éducation de nos universités prennent les devants et attirent subitement plus de candidats aux certificats en enseignement collégial que ce n'est le cas actuellement. Mais peut-on se contenter de donner ce mandat aux universités et attendre qu'elles agissent ?

Il y a fort à parier que les nouveaux enseignants se présenteront aux portes des cégeps avec le même type de formation qu'ils ont actuellement, c'est-à-dire, assez souvent, avec une formation de premier ou de deuxième cycle universitaire dans leur discipline d'enseignement. Or, la réalité même des cégeps exige déjà, au moment où nous sommes, des compétences beaucoup plus diversifiées. Sans négliger ni mépriser la capacité exceptionnelle d'adaptation des personnes qui débutent dans la profession enseignante, on peut s'attendre à ce qu'une formation minimale en psychopédagogie puisse leur permettre d'être plus à l'aise dans les fonctions de plus en plus variées et nombreuses qu'on s'apprê-

te à leur confier. Le Conseil des collèges va même plus loin et propose qu'on ajoute à la formation dans la discipline et en pédagogie « l'acquisition d'une base culturelle large et de capacités, d'habiletés et d'attitudes favorisant l'intégration [...] à une dynamique institutionnelle fondée sur des rapports de plus en plus nombreux entre les diverses catégories d'acteurs [...] »<sup>2</sup>.

Ils sont d'ailleurs plusieurs à constater que la profession enseignante a subi plus de changements profonds au cours des vingt dernières années qu'au cours des dix siècles qui les ont précédées. Le passage d'une école d'élite à une école de masse a modifié radicalement le mandat même de l'enseignant. Les enjeux ne sont plus les mêmes, les moyens encore moins. Il ne suffit plus d'être un expert dans une discipline donnée pour réussir comme enseignant. Il ne s'agit plus seulement de transmettre un savoir plus ou moins spécialisé à des individus qui en redemandent... Il faut à l'enseignant de ces dernières années autant de passion pour sa discipline que devaient en avoir ses prédécesseurs mais surtout une compréhension de plus en plus raffinée de la psychologie de l'apprentissage, des caractéristiques de ses étudiants, sans parler d'une habileté marquée à travailler en équipe. Certains auteurs n'hésitent pas à parler de ces changements comme d'une « véritable mutation professionnelle<sup>3</sup> ». L'expression n'est peut-être pas trop forte si l'on songe aux pratiques individualistes, habilement masquées par le concept d'autonomie professionnelle, qui ont fait loi à certaines périodes de l'histoire des cégeps.

## Du questionnement sur la formation au questionnement sur l'encadrement

À l'extérieur, une question se pose depuis fort longtemps : quelle est la valeur de la formation qui se donne au cégep ? À l'intérieur, elle était, jusqu'à récemment, tabou. Mais toute réponse à cette question conduit à une autre question : qu'attend-on au juste des professeurs de cégep ? Et répondre à cette dernière question, c'est s'engager à encadrer véritablement ceux-ci, c'est-à-dire

accompagner des personnes dans des gestes d'éducation définis, donner des moyens concrets de réaliser des tâches liées aux attentes exprimées et porter un jugement sur ce qui se fait. Non pas pour condamner ou, pire, pour comparer. Simplement pour être honnête et crédible, et pour se développer.

Le problème de crédibilité auquel nous nous heurtons actuellement place l'encadrement des enseignants au premier plan de nos préoccupations. Or, le réseau collégial me semble plus prêt que jamais à relever le défi.

## La richesse du réseau collégial

Il faut voir l'expertise qui s'est développée de toutes parts au cours des dernières années autour de ce qu'est devenue la profession enseignante au collégial. Dans certains cégeps, on a mené d'importantes recherches sur les compétences des enseignants (songeons seulement ici aux travaux menés par Daniel Roy à Rimouski<sup>4</sup> et à ceux qu'ont menés sur le cognitivisme une dizaine de conseillers pédagogiques provenant de collèges différents) qui servent déjà à l'élaboration de grilles d'auto-évaluation pour les enseignants. Un bon nombre de collèges également ont mis en place des moyens qui permettent aux nouveaux enseignants de s'intégrer rapidement à la vie de l'établissement et de mieux s'adapter à la profession (entre autres : Saint-Jean-sur-Richelieu, Sherbrooke, Limoilou et, plus récemment, François-Xavier-Garneau, Chicoutimi et Lasalle). Quelques-uns ont mis sur pied un processus de probation rigoureux fondé sur des critères (notamment le cégep de La Pocatière). Le réseau fourmille d'exemples de la sorte qui indiquent clairement une volonté d'aider les nouveaux enseignants à faire face à leurs responsabilités.

## Un exemple

À l'Institut de technologie agro-alimentaire de La Pocatière, on a élaboré un plan d'encadrement des nouveaux enseignants dont les résultats dépassent de beaucoup les objectifs qu'il visait au départ. Mis en place principalement dans le but d'aider les nouveaux enseignants à s'intégrer à leur profession, le plan est devenu l'occasion pour cet établissement de préciser ses attentes face à tous ses enseignants. Mettant à contribution à la fois le personnel de direction, un conseiller pédagogique et des enseignants expérimentés, ce projet a donné lieu à une collaboration sans précédent entre la partie patronale et la partie syndicale. Il a dynamisé les équipes départementales sur le plan pédagogique en les associant au processus d'évaluation.

## Les objectifs

Le programme d'intégration vise cinq objectifs :

- favoriser la meilleure intégration possible de la nouvelle enseignante et du nouvel enseignant à l'ITA de La Pocatière ;
- l'aviser clairement de ses devoirs et de ses droits ;
- l'accompagner dans l'apprentissage de sa profession ;
- évaluer son rendement de façon progressive afin de lui permettre d'améliorer ses performances le plus rapidement possible ;
- prendre une décision juste et éclairée sur son réengagement éventuel.

Il y a, dans ces cinq objectifs, à la fois quelque chose d'ambitieux et quelque chose de banal. Ne sont-ce pas là des intentions qui siègent au cœur des soucis quotidiens de la plupart des directeurs généraux et des DSP de nos collèges ? Assurément ! Nous n'avons rien inventé...

L'originalité du projet ne réside donc pas dans les fins qu'il poursuit, mais bien plutôt dans les moyens que nous nous sommes donnés pour y parvenir.

## Les moyens

Nous avons cru, et ce dès l'origine, qu'un tel plan ne pourrait survivre que s'il était l'œuvre d'une équipe. Une équipe qui regroupe des cadres, bien sûr, mais aussi des collègues de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant. Des directeurs, donc, et des enseignants. Mais aussi, pour des raisons que l'on devine, un professionnel spécialiste en sciences de l'éducation, en l'occurrence le conseiller pédagogique. Une sorte de triade dont les éléments ont cependant des rôles distincts qui respectent tout à fait la nature de leur fonction respective.

Le directeur intervient au début du processus pour préciser au nouvel enseignant les ressources matérielles et humaines dont il dispose pour accomplir son travail. Mais aussi pour circonscrire les attentes de l'établissement à son égard. Il interviendra comme observateur en cours de route afin de prendre une décision éclairée en fin de parcours.

Un collègue de travail, qui est responsable de l'animation pédagogique du département d'appartenance du nouvel enseignant et qui a le titre de chef de département, l'accompagne dans une forme de parrainage, principalement pour ce qui concerne la discipline qu'il enseigne. Ce chef de département intervient donc tout au long du processus en alternance avec le conseiller pédagogique.

Le conseiller pédagogique, pour sa part, intervient selon l'une ou l'autre des modalités suivantes choisie par le nouvel enseignant dès son engagement : une formule tutorale ou une formule collective. *Dans le premier cas*, des rencontres d'environ une heure par semaine permettent d'aborder avec lui différents thèmes psychopédagogiques (la planification d'un cours, la psychologie de l'apprentissage, l'évaluation des apprentissages, les stratégies d'enseignement, etc.). Ces thèmes demeurent cependant un prétexte puisque l'objectif de ces rencontres est avant tout de faire le point sur les difficultés rencontrées et de répondre aux besoins plus immédiats de la personne encadrée. *Quant à la formule collective*, elle permet d'aborder les mêmes thèmes avec d'autres nouveaux enseignants dans le cadre d'une activité de perfectionnement qui s'inscrit dans le programme CPE/C de PERFORMA, offert dans la plupart des collèges par l'Université de Sherbrooke. Cette dernière formule est un peu plus exigeante, notamment à cause des travaux à réaliser, mais offre également l'avantage d'initier les personnes encadrées au perfectionnement psychopédagogique.

À cela s'ajoutent des visites d'observation en classe qui assurent une rétroaction constructive avant une évaluation plus définitive et quelques outils élaborés en cours de projet qui permettent au nouvel enseignant de se situer face aux attentes de la maison à son égard. Rien de bien original au fond. Une série d'actions concertées qui accompagnent le nouvel enseignant dans

## Étapes d'une démarche type d'encadrement d'un nouvel enseignant à l'ITA de La Pocatière

| SEMAINES | ACTIVITÉS  | SEMAINES | ACTIVITÉS   |
|----------|--|----------|---|
| 1        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec les intervenants du plan d'encadrement (conseiller pédagogique, directeur de départements* et chef de département), identification des étapes de la démarche</li> <li>• Remise de documents (Règlements pédagogiques, agenda, grille d'évaluation, etc.), lecture</li> </ul> | 8        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le conseiller pédagogique : échange à partir d'une évaluation provisoire, regard sur les modes d'évaluation des apprentissages utilisés ou à produire</li> <li>• Rencontre avec le directeur de départements : retour sur l'observation en classe</li> </ul>                        |
| 2        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le conseiller pédagogique : regard sur les plans de cours, échange sur la première semaine, lecture de textes sur l'utilisation du plan de cours</li> </ul>  | 9        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le chef de département : échange sur le projet institutionnel de formation fondamentale et sur les travaux d'équipe des élèves</li> </ul>   |
| 3        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le chef de département : regard sur les objectifs d'apprentissage, échange sur les deux premières semaines et sur les perceptions de la vie départementale, bref regard sur le matériel didactique</li> </ul>  | 10       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le conseiller pédagogique : échange sur les activités d'enseignement et leur pertinence, analyse sommaire des moyens pédagogiques utilisés durant le trimestre, présentation du mode d'évaluation d'un cours par les élèves retenu par le collègue</li> </ul>                       |
| 4        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le conseiller pédagogique : échange sur la perception des groupes d'élèves, choix d'un moyen d'aller chercher un premier feed-back des élèves, planification d'une observation en classe, lectures sur la profession enseignante</li> <li>• Test de français</li> </ul>      | 11       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le chef de département : échange sur le climat de la classe (difficultés d'apprentissage, comportements difficiles, discipline, etc.) à la lumière des normes institutionnelles et départementales</li> </ul>   |
| 5        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le conseiller pédagogique : retour sur la visite en classe, sur les résultats de la cueillette de feed-back auprès des élèves et sur les résultats du test de français**</li> </ul>  | 12       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le conseiller pédagogique : échange sur la gestion du temps, planification d'une deuxième observation en classe si désirée</li> </ul>   |
| 6        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le chef de département : planification d'une visite en classe, échange sur des modèles de macro-planification, suggestions de lecture</li> </ul>   | 13       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le chef de département : échange sur les ressources éducatives (matériel audiovisuel, laboratoires, sorties avec les élèves, etc.)</li> </ul>   |
| 7        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le chef de département : retour sur la visite en classe, échange sur la micro-planification d'un cours</li> <li>• Visite du directeur de départements en classe</li> </ul>   | 14       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec le conseiller pédagogique : regard sur l'évaluation des cours par les élèves, échange sur la production et l'utilisation de matériel didactique</li> </ul>  |
|          |  | 15       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec les intervenants du plan d'encadrement : remise d'une évaluation formative de la session avec recommandations de perfectionnement, évaluation de l'encadrement vécu</li> <li>• Rencontre avec le directeur de départements : remise d'une évaluation officielle, échange</li> </ul> |

\* À l'ITA, le directeur de départements est un cadre ; le chef de département est celui qu'on appelle, dans les cégeps, le coordonnateur de département.

\*\* L'enseignant peut être invité à prendre des mesures pour améliorer son français.

l'apprentissage de sa profession selon la formule bien connue de l'évaluation formative.

### **L'intégration : une priorité**

Il ne s'agit pas de confier à des individus un tel dossier pour que le projet se réalise par miracle. Encore faut-il que les tâches reliées au plan d'encadrement trouvent une place significative dans l'ensemble des mandats de ses principaux agents. Ce que notre établissement a très vite compris. C'est en quelque sorte le prix à payer pour jouir des nombreux bénéfices du plan d'encadrement. Or, il y a une variable qui agit directement sur la qualité d'un tel plan, c'est le nombre de nouvelles personnes à encadrer. Pour saisir l'ampleur de la tâche, considérons seulement les rencontres avec le conseiller pédagogique : dix personnes à encadrer représentent d'emblée au moins une dizaine d'heures par semaine à consacrer aux rencontres, sans compter la préparation de celles-ci... À l'ITA de La Pocatière, le travail d'encadrement fait partie intégrante de la tâche du conseiller pédagogique. Quant au chef de département, on a déjà prévu à sa tâche d'enseignant un dégrèvement de quelques heures par semaine pour l'animation pédagogique qui lui est confiée, mais qui s'adresse évidemment autant aux enseignants plus expérimentés qu'aux nouveaux.

La petite taille de notre établissement nous sert remarquablement bien. Nous n'accueillons jamais plus que dix nouveaux enseignants par trimestre. Mais comme la Direction doit se prononcer au terme de leur contrat sur la qualité des services qu'ils ont donnés, il nous est apparu important de favoriser rapidement le développement de ces ressources parce que nous étions tous convaincus, patrons et syndiqués, et ce dès le départ, que ce sont les enseignants qui influencent le plus la qualité de la formation.

### **En lien avec le développement organisationnel**

En prenant connaissance du rapport de Madame Lise Poirier-Proulx<sup>5</sup> sur le développement organisationnel, nous avons constaté que notre projet s'inscrit tout à fait dans une telle démarche. Il ne s'agit pas, en effet, de porter un jugement définitif et sans lendemain sur les personnes que nous engageons comme enseignantes et comme enseignants. Il est plutôt question de tenir compte des forces et des faiblesses de ces personnes pour bâtir avec elles un projet de développement institutionnel en même temps qu'un projet de développement plus personnel. Tout projet de perfectionnement professionnel digne de ce nom ne doit-il pas s'inspirer d'une analyse sérieuse des besoins auxquels il prétend répondre ? Comment peut-on parler sérieusement de perfectionnement sans se référer à un certain constat de ce qu'il y a à parfaire et donc, osons le mot, à une évaluation ?

### **Les effets du plan d'encadrement**

On voudrait sans doute des chiffres, des statistiques, des données précises, scientifiques. Nous ne disposons pas de ce genre de données, si précieuses eussent-elles pu être pour promouvoir ce type d'intervention. Il y a bien le taux de participation volontaire – 100 p. cent après déjà quatre ans de fonctionnement – qui nous indique que nous ne nous sommes sans doute pas complètement trompés. Mais ce n'est pas ce genre d'effet qui nous motive le plus à continuer. Ce sont plutôt les témoignages des intéressés eux-mêmes. Tous sont impressionnés par l'accueil, par le sérieux accordé à ce qu'ils accomplissent. Tous apprécient de savoir

précisément ce qu'on attend d'eux. Tous considèrent que la rétroaction reçue en cours de route les conduit plus facilement au succès qu'ils espéraient. Du côté de la Direction, le diagnostic est le même. L'évaluation finale a plus de sens lorsqu'elle est vraiment finale. Et les responsabilités confiées aux enseignants expérimentés ajoutent à leur motivation et permettent aux nouveaux arrivants de saisir plus rapidement le climat de la maison.

Ce qui nous motive aussi, ce sont les retombées du programme sur la vie pédagogique de l'établissement : une ouverture d'esprit face aux questions pédagogiques, une participation active de plus en plus palpable lors des journées pédagogiques, un engagement de plus en plus ferme face aux projets institutionnels comme la formation fondamentale et l'aide à l'apprentissage, des plans de cours de plus en plus riches et conformes aux exigences de notre politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, des équipes de travail départementales multidisciplinaires plus dynamiques. Et ce ne sont là que les effets les plus directs. Parce que nous constatons également un effet d'entraînement auprès des enseignantes et des enseignants plus expérimentés, des chefs de départements qui redécouvrent la pédagogie dans leur rôle d'accompagnateurs, des directeurs qui se sentent de plus en plus à l'aise avec leurs interventions parce que leurs attentes se sont clarifiées, d'abord face aux nouvelles personnes engagées, mais aussi face aux autres... Et nous sommes persuadés qu'il ne s'agit que de la pointe de l'iceberg. Et nous savons déjà en plus que cela ne va que s'améliorer.

### **Vers la mise en commun des expériences locales**

En mai dernier, au congrès *Collèges célébrations 92*, dans le cadre d'un atelier que j'animais sur la question, une centaine de participants ont manifesté un intérêt certain à ce qu'on mette en commun les projets développés çà et là dans le réseau, afin que nous puissions nous enrichir mutuellement.

C'est dans cet esprit de « collégialité » que les cégeps sont vraiment forts. Le jour est peut-être arrivé de nous solidariser un peu plus et de relever les défis ensemble, puisque ce sont les mêmes auxquels nous devons tous nous confronter. L'encadrement des enseignants, et plus particulièrement des nouveaux enseignants qui arriveront bientôt massivement dans les cégeps, est une occasion extraordinaire de puiser à la richesse collective du réseau. Le développement de la formation collégiale ne semble pas pouvoir se faire sans améliorer la qualité de l'encadrement des ressources humaines professorales qui constitueront toujours le principal agent d'une formation de qualité. Et la qualité de la formation n'est-elle pas au cœur du débat qui nous confirmera le rôle essentiel que nous sommes appelés à jouer dans la société québécoise de demain ?

N.D.L.R. : Pour en savoir davantage sur ce plan d'encadrement, on peut s'adresser au Service de l'animation et du développement pédagogique rattaché aux Services éducatifs de l'Institut de technologie agro-alimentaire de La Pocatière. On peut également s'y procurer la bande vidéo *Enseigner, ça s'apprend !* réalisée à partir des témoignages des enseignants qui ont participé à ce processus d'accompagnement au cours de l'automne 1991.

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. FAUCHER, Gaston, « Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, mai 1991, p. 33.
2. CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, p. 324.
3. MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, Édition ESF, 3e édition, 1990, p. 21.
4. Voir ROY, Daniel, « Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial ? » dans *Pédagogie collégiale*, septembre 1991, vol. 5, n° 1, p. 37-40.
5. POIRIER-PROULX, Lise, *Le perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur professionnel au collégial*, Délégation collégiale du Comité mixte de PERFORMA, 1991.

*Le Conseil considère en outre que les nouveaux enseignants devraient être mieux intégrés dans les équipes professorales qui seraient également chargées de les superviser et de les évaluer. Il faudra aussi s'assurer d'une répartition équitable des tâches entre les professeurs en place et les nouveaux professeurs en assurant, par exemple, une rotation dans l'exercice des tâches jugées plus exigeantes ou moins gratifiantes.*

*Enfin, l'utilisation de la compétence et de l'expérience des enseignants à la veille de la retraite paraît importante pour préparer la relève et préserver l'acquis de compétence développée par le corps professoral du collégial. Le Conseil estime que cette expérience professionnelle a plus de chance de se transmettre par osmose à travers des modalités privilégiant, par exemple, des formules de maître associé et de temps partagé entre les enseignants expérimentés et les nouveaux.*

CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, p. 325.