

*Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep**



Dianne Bateman

*Coordonnatrice de l'Institut d'enseignement
Collège Champlain (Saint-Lambert)*

*au nom du Regroupement des collèges anglophones
(Champlain, Dawson, John Abbott et Vanier)*

PRÉAMBULE

Plus que jamais, les conditions de travail associées à l'enseignement supérieur sont difficiles. En même temps qu'ils implantent des nouvelles technologies et façons d'enseigner dans leurs classes, les enseignants des collèges doivent présentement donner un meilleur rendement et faire encore davantage preuve de responsabilité. La plupart de ceux qui tentent d'actualiser leur pratique songent également à prendre leur retraite et, avant longtemps, un grand nombre de nouvelles recrues devront être intégrées au corps enseignant collégial. L'urgence de combler les besoins des nouveaux enseignants sera plus pressante dans la prochaine décennie, alors que presque la moitié des enseignants à temps plein atteindra la cinquantaine et la soixantaine. Les planificateurs font donc face à un enjeu sans précédent en tentant de répondre aux attentes, d'une part, d'un groupe d'enseignants qui risquent de quitter leur emploi et à celles, d'autre part, d'un autre groupe d'enseignants qui en sont à leurs premières armes dans leur apprentissage du métier d'enseignant (Menges *et al.*, 1999).

Il va sans dire que ces changements sociologiques influent sur le réseau collégial québécois. La décennie qui s'amorce sera témoin du départ massif d'enseignants expérimentés qui prendront leur retraite, et cette probabilité de renouvellement accéléré suscite de nombreuses questions chez le personnel éducatif des cégeps. Qu'arrivera-t-il du bagage de compétences

acquises par les enseignants qui prennent leur retraite ? Qui aidera les nouveaux enseignants à comprendre la position clé du cégep dans le système d'éducation du Québec ? Qu'arrivera-t-il des efforts de la dernière décennie consacrés à la formation de curriculums axés sur l'approche par compétences, tant sur les plans du département, du programme que de l'institution ?

Le *Programme pour les nouveaux enseignants*, ou PNE comme il commence à être connu, est un projet de perfectionnement professionnel destiné à aider à surmonter les difficultés qui surgiront lors de cet important renouvellement des effectifs. La structure du programme a été expressément élaborée pour répondre aux besoins réciproques de deux groupes d'enseignants distincts, bien qu'intimement liés, qui seront au cœur même de ce processus en marche, soit les enseignants chevronnés et les nouveaux enseignants. Pour ce faire, le *Programme pour les nouveaux enseignants* s'appuie sur un modèle d'apprentissage traditionnel auquel est toutefois jumelé un encadrement pédagogique soutenu. L'expertise des enseignants « plus expérimentés » a été à la fois reconnue, sauvegardée et mise à l'épreuve en invitant ces derniers à déterminer les connaissances et les aptitudes qui rendent un enseignant compétent. Par la suite, on leur a demandé de mettre sur pied un ensemble de cours, cohérents et sur mesure, susceptibles de permettre aux nouveaux enseignants d'acquérir ces connaissances et de perfectionner ces aptitudes, et ce, dans un cadre où règnent esprit d'équipe et entraide.

* Cette version française du texte a été effectuée par Marie Gravel.

Cet article vise d'abord à présenter les grandes lignes de l'élaboration du programme, à donner un aperçu des débuts de ce dernier, à en décrire les objectifs et les hypothèses sous-jacentes, à en évaluer l'impact jusqu'à maintenant et, enfin, à en esquisser les plans d'avenir.

LE PROGRAMME

POUR LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

La solidarité professionnelle vue sous un nouvel angle

Afin d'intégrer les nouvelles recrues au corps enseignant, le PNE utilise l'expertise accumulée par les enseignants chevronnés, et les cours sont conçus et transmis en suivant la tendance actuelle concernant les conditions de réussite d'un programme collégial (Giard, 1997). Un profil de sortie décrivant les connaissances, les compétences et les qualités personnelles d'un enseignant de cégep performant a d'abord été tracé pour servir à la mise au point du curriculum, avec chacun des huit cours contribuant au développement de l'un ou de plusieurs de ces critères. Ainsi, on a pu déterminer et valider dix critères fondamentaux au cours de la préparation du programme. Ces critères ou compétences ont été classifiés en quatre champs importants d'expertise : le professionnalisme, la maîtrise du contenu, le savoir pédagogique particulier axé sur un contenu et le savoir pédagogique général. Une version abrégée de ce profil de sortie est présentée ci-dessous.

Profil de sortie d'un professeur de cégep compétent

PROFESSIONNALISME

- Démonstre un engagement envers sa profession d'enseignant

MAÎTRISE DU CONTENU

- Connait bien la matière à enseigner

SAVOIR PÉDAGOGIQUE PARTICULIER AXÉ SUR UN CONTENU

- Comprend la distinction conceptuelle entre connaître une matière et enseigner cette matière

SAVOIR PÉDAGOGIQUE GÉNÉRAL

- Conçoit et met en œuvre des plans de cours
- Utilise les principes de la psychologie de l'éducation dans la planification des cours et l'enseignement
- Utilise des stratégies pédagogiques pertinentes et variées
- Crée un climat d'apprentissage basé sur une compréhension de la psychologie des jeunes adultes et des apprenants adultes
- Est en mesure de gérer une classe
- Intègre l'informatique dans la classe
- Évalue les apprentissages des élèves de façon adéquate, significative et juste

Le curriculum

L'objectif général du curriculum du programme consiste à développer, pour chaque nouvel enseignant, la capacité de simultanément observer, contrôler, analyser et adapter au besoin l'ensemble des phénomènes intellectuels, psychologiques et émotionnels qui surviennent en classe. Pour ce faire, il faut porter attention à ces phénomènes, s'y sensibiliser et les comprendre, ce qu'un enseignant chevronné peut orchestrer pour chacun des élèves et pour l'ensemble de chaque classe.

Afin d'atteindre cet objectif, le curriculum comporte d'abord un survol historique des principes et de la vision qui ont fait naître le système collégial et qui, encore aujourd'hui, orientent son fonctionnement. Puis, les participants sont amenés à effectuer une analyse en profondeur de la nature cognitive de l'apprentissage et de ses conditions d'émergence, des phénomènes en classe qui y jouent un rôle et, enfin, des facteurs psychologiques, émotionnels et sociaux qui influencent la personne qui apprend. Tout au long de ce cheminement, on demande aux nouveaux enseignants de déterminer et d'examiner leurs croyances et leurs conceptions en regard de l'enseignement et de l'apprentissage, et de constater l'influence de ces dernières sur leur pratique. Ainsi, l'enseignement n'est donc pas envisagé comme une simple question de rester debout et de donner son cours, il est abordé comme un processus d'analyse et de réflexion soutenu, un cheminement constant dans l'examen et le perfectionnement de ses connaissances et de sa pratique (Boyer, 1990 ; Hutchings, 1996). Le dernier cours du programme, une « épreuve synthèse » (*portfolio course*), inclut un ensemble d'activités d'intégration où les apprentis enseignants prouvent leur compréhension des complexités inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage au cégep ainsi que leur capacité à en tenir compte.

CONTEXTE DU PROJET

Mener à bien l'évaluation des besoins

À l'automne 1998, deux conseillers pédagogiques, soit M^{me} Denise Bourgeois (Collège John Abbott) et M. Bruno Geslain (Collège Dawson) ainsi qu'une enseignante consultante, M^{me} Dianne Bateman (Collège Champlain), ont élaboré un questionnaire sur l'aide que les nouveaux enseignants avaient reçue et/ou qu'ils auraient aimé recevoir à leur arrivée au cégep en tant que nouvelles recrues de l'enseignement. Ce sondage tentait de déterminer si l'implantation de services de perfectionnement professionnel était nécessaire pour combler les besoins des nouveaux enseignants pendant la période prévue de renouvellement accéléré du corps enseignant. Les données recueillies ont été réparties en deux catégories, soit les programmes préuniversitaires et professionnels, présentées dans un rapport intitulé *La relève de la garde : une étude exploratoire sur les nouveaux enseignants dans les cégeps anglophones et l'impact*

sur le développement professionnel (Bateman, 1999). Même si un grand nombre des enseignants répondants ont déclaré que la direction de leur département ou leurs collègues leur avaient offert des conseils particuliers et des encouragements personnels, ils ont par ailleurs mentionné qu'un soutien officiel leur aurait été plus profitable.

Bénéficiaire d'une aide financière qui tombe à point

Afin de continuer la démarche entreprise, le collègue John Abbott a embauché M^{me} Dianne Bateman en lui donnant le mandat d'élaborer avec M^{me} Denise Bourgeois une ébauche de programme. Le devis du programme presque terminé, M. Bruno Geslain (Collège Dawson) et M. Brian Smalridge (Collège Champlain) se sont joints à l'équipe pour déposer la proposition et demander au *Comité des directeurs des études des cégeps anglophones* appui et soutien financier afin d'élaborer et d'expérimenter l'ensemble du programme. Le but était d'utiliser les infrastructures en place, particulièrement celles du programme PERFORMA accrédité par l'Université de Sherbrooke. Au même moment, le Regroupement des collèges PERFORMA a octroyé une subvention pour permettre le développement du programme, en manifestant un intérêt marqué pour les composantes de son épreuve synthèse.

Étant donné que l'élaboration de ce programme reposait sur l'approche par compétences, il aurait été impossible et pédagogiquement hasardeux d'élaborer l'épreuve synthèse isolément ou en amont du reste du curriculum. Heureusement, le *Comité des directeurs des études des cégeps anglophones* a recommandé le projet au *Comité de la direction des cégeps anglophones*, assurant du coup l'octroi d'un important soutien financier permettant la progression et la poursuite de l'ensemble du projet. David Johnson, le directeur des études du collège Vanier, s'est joint au comité de programme à titre de représentant des directeurs, Dianne Bateman a été officiellement engagée à titre de coordonnatrice du curriculum et huit comités de cours ont été formés, ce qui a permis de parachever l'élaboration du curriculum menant à l'épreuve synthèse. Le Programme pour les nouveaux enseignants était né !

BUTS ET HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES

Aider les enseignants novices

Le premier objectif de ce programme est d'offrir un soutien immédiat aux personnes qui débutent leur apprentissage de l'enseignement. Au postsecondaire, les enseignants sont normalement embauchés pour leurs connaissances dans une discipline spécifique ; la compétence en enseignement n'est pas obligatoire. Une recherche récente avance toutefois l'hypothèse que les enseignants qui participent à un programme de formation en bonne et due forme avant le début de leur pratique ont plus tendance à devenir des enseignants compétents

(comme le prouvent les évaluations du directeur, celles du chercheur ou, encore, en raison des taux de réussite de leurs élèves) que ceux et celles qui n'ont pas un tel type de formation. Par conséquent, une hypothèse sous-jacente de ce projet stipule que l'expertise du savoir enseigner est autant importante que celle d'une discipline spécifique (Evertson *et al.*, 1985). Un programme de formation pendant la pratique de l'enseignement a encore plus de chances de donner de bons résultats, compte tenu que la motivation des participants s'est intensifiée en raison de leur expérience sur le terrain et de leurs lacunes importantes en pédagogie.

Abréger le temps requis pour devenir un enseignant chevronné

Un deuxième but du programme consiste à abréger la séquence d'apprentissage par essais et erreurs que plusieurs débutants subissent durant leur cheminement pour devenir des enseignants d'expérience. Les recherches sur les différences entre enseignants novices et enseignants aguerris démontrent que ces derniers sont principalement attentifs aux capacités intellectuelles que leurs élèves développent, tandis que les enseignants novices se soucient d'abord de la gestion de la classe et se préoccupent ensuite de leur propre connaissance de la matière à enseigner (Clark, Peterson, 1986). La dernière décennie a été témoin de changements spectaculaires dans notre vision du processus d'apprentissage (Donovan *et al.*, 1999). L'acquisition de ce savoir et toutes ses conséquences pour la pratique en classe ne peuvent pas être laissées au hasard. Compte tenu du courant pédagogique qui prévaut à l'ordre postsecondaire à l'effet d'aider les élèves à développer des habiletés de pensée de haut niveau, les nouveaux enseignants doivent donc apprendre à résoudre rapidement les problèmes de gestion de la classe, afin d'être en mesure d'aider leurs élèves à développer leurs capacités intellectuelles autant dans les disciplines générales que spécifiques. Pour ce faire, le rôle des enseignants chevronnés peut être crucial, car ceux-ci facilitent et accélèrent le cheminement des nouveaux enseignants vers la maîtrise de leur métier d'enseignant.

Diminuer l'isolement professionnel des enseignants novices et chevronnés

Le troisième objectif veut à la fois diminuer l'isolement professionnel des nouveaux enseignants et celui des enseignants chevronnés. Plusieurs personnes croient que les enseignants apprennent « sur le tas », mais ce type d'apprentissage correspond souvent au fait que l'on apprenne seul. Dans le cadre scolaire, l'isolement est relié à une performance amoindrie, à une insatisfaction face à l'école et à des sentiments de mécontentement (Shulman, 1993). Les enseignants d'expérience peuvent également souffrir d'isolement professionnel. Ainsi, plusieurs d'entre eux ont travaillé ensemble pendant plus de vingt ans et, un peu à l'image des époux dans la quarantaine,

l'indifférence et l'éloignement (symptômes classiques de l'épuisement professionnel) caractérisent ces relations départementales sclérosées. L'objectif est alors de mettre en commun les connaissances de chacun et de joindre les efforts, une fois de plus, dans l'intérêt des « enfants à éduquer ». Certaines vieilles blessures peuvent se cicatriser, et une conscience collective se tissera ainsi entre enseignants chevronnés, entre enseignants novices et entre enseignants novices et chevronnés et ce, à l'intérieur des cégeps et d'un cégep à l'autre. Somme toute, cet objectif consiste à substituer des normes d'esprit communautaire et de collégialité aux normes de cloisonnement et de compétitivité.

Rendre hommage aux enseignants chevronnés

Un des buts importants du PNE est de formaliser l'expertise des enseignants chevronnés et de la transmettre à la prochaine génération d'enseignants. Au cours de ce processus, les enseignants d'expérience sont à la fois reconnus et valorisés en raison de l'incalculable apport de leur carrière pour des générations d'élèves et pour le corps enseignant collégial. Par ailleurs, cet objectif a une conséquence inattendue mais fort appréciée : les enseignants participant au projet ont l'occasion de se pencher sur leur propre pratique, et ce, en regard des quatre volets précédemment déterminés comme les composantes du programme, à savoir le professionnalisme, la maîtrise du contenu, le savoir pédagogique particulier axé sur un contenu et le savoir pédagogique général. Cette réflexion a non seulement alimenté les discussions dans les comités de cours comme tels, mais elle a suscité chez les enseignants un besoin d'entrer encore plus en contact avec leurs collègues de leur campus respectif et, dans certains cas, a entraîné une mise à jour de leurs cours au cégep. Parallèlement, le comité intercollégial, de par sa nature même, a suscité une occasion de créer un climat d'échange entre les collègues participants.

L'ÉLABORATION DU PROGRAMME

Rôle du comité de direction du programme

Composé d'un représentant des directeurs des études de cégeps anglophones, d'un représentant PERFORMA de chaque collège et d'une coordinatrice du curriculum, le comité de direction du programme se partage les tâches de la gestion de ce programme.

Rôle des comités de curriculum des cours

Pour chaque cours du programme, un comité de cours composé d'enseignants chevronnés a été mis sur pied afin d'assurer la cohérence à l'intérieur de chacun des cours et entre ceux-ci. Les membres de ces comités de cours ont façonné le curriculum et peuvent éventuellement implanter ce programme d'enseignement. Chaque collège a été invité à déléguer un

représentant à chaque comité de cours, formé la plupart du temps par quatre enseignants de collèges différents. Si un collège ne désignait pas un représentant au comité, la coordinatrice comblait le poste vacant par un représentant d'un autre collège. Chaque comité s'est réuni au moins quatre fois afin de déterminer les objectifs pédagogiques généraux et spécifiques du cours, établir une bibliographie pertinente, suggérer des activités d'apprentissage à faire en classe et mettre sur pied un processus d'évaluation adéquat.

Une fois chaque cours terminé, il est soumis à l'Université de Sherbrooke afin d'y être approuvé dans le cadre du programme PERFORMA. Jusqu'à maintenant, trente enseignants ont participé à l'élaboration des cours suivants : *Introduction à l'enseignement collégial* ; *Psychologie de l'apprentissage au collégial* ; *Stratégies pédagogiques au collégial* ; *Psychologie du développement : Évaluation du jeune adulte* ; *Gestion de la classe* ; *Informatique pour la classe de cégep* ; *Activité d'intégration : préparation et présentation d'une épreuve synthèse en enseignement*.

Processus de révision du curriculum

Le programme sera dans sa phase d'expérimentation jusqu'en décembre 2002. Durant cette étape, le comité de programme reçoit les nombreuses réactions des enseignants qui élaborent, donnent ou prennent les cours. Ces réactions formulées en termes d'utilité et de pertinence des objectifs pédagogiques, des activités en classe, des bibliographies ou des évaluations de chaque cours, sont discutées avec les membres du comité de curriculum, créateurs du cours, en vue d'apporter des améliorations. L'intégration de celles-ci est ensuite discutée avec les enseignants novices et elle peut servir d'exemple pour l'incessant processus de révision du curriculum inhérent à tous les programmes collégiaux couronnés de succès.

Impact du programme et projets d'avenir

Jusqu'à maintenant, soixante-trois enseignants novices issus des collèges participants se sont inscrits dans le programme. Les deux cours qui ont été offerts, soit *Introduction à l'enseignement collégial* et *Psychologie de l'apprentissage au collégial*, semblent avoir eu des effets extrêmement bénéfiques sur les participants qui les ont suivis, et leurs témoignages reflètent à la fois les connaissances acquises et un profond engagement envers la profession d'enseignant.

Plus précisément, ces enseignants ont observé et noté dans leur journal de bord et leurs évaluations du cours une amélioration de :

- leur compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage

« J'ai appris les rudiments de l'enseignement au collège – les théories de l'enseignement et de l'apprentissage – ce que

je n'avais jamais eu la chance d'apprendre durant mes études. »

« Je suis plus en mesure d'exprimer clairement les objectifs du cours. Par conséquent, je parviens à une meilleure élaboration du cours à partir de ces objectifs. »

« Je suis un peu plus détendu et moins obsédé par le contenu ; je suis plus intéressé à m'assurer que certains objectifs soient atteints qu'à couvrir une certaine partie de la matière – bien que, naturellement, les deux soient très étroitement liés. »

« Je permets à la classe de se dérouler à une allure moins contrôlée que je ne le faisais auparavant. Maintenant, je me concentre plus sur ce que les étudiants apprennent que sur la certitude de couvrir une partie précise de la matière durant une période de cours. »

• leur répertoire de stratégies pédagogiques

« Je me suis familiarisé avec une diversité de méthodes pédagogiques sans que l'une ou l'autre soit présentée comme la meilleure. »

« Les discussions en classe et le travail en équipe sont des outils efficaces ; maintenant, je les utilise plus souvent, à la grande joie de mes élèves. »

« Maintenant, je peux enseigner d'une façon qui rend la matière plus facile à retenir pour les élèves. »

• leur confiance en soi

« J'effectue déjà beaucoup d'interventions efficaces en classe ; je me fais confiance. »

• Toutefois, les améliorations qui semblent les plus importantes aux yeux des enseignants concernent la façon dont ils se perçoivent ainsi que leur rôle dans la classe :

« Après avoir pris ces cours, je peux constater à quel point les connaissances du processus d'apprentissage peuvent m'aider dans ma pratique. Je comprends mieux maintenant : pourquoi différentes méthodes d'enseignement fonctionnent ; pourquoi on devrait utiliser une variété de stratégies en classe ; pourquoi les élèves n'apprennent pas tous la même chose d'un même cours ; pourquoi il est important de rendre l'information significative ; pourquoi les enseignants doivent être flexibles ; pourquoi nous devrions être conséquents et toujours nous laisser une porte de sortie ; à quel point les évaluations influencent les attitudes des élèves ; pourquoi certains élèves se découragent et d'autres pas ; pourquoi le fait de présenter trop de matière à la fois est néfaste ; ce que signifient différents types de savoir, etc. Avoir une meilleure compréhension de la manière de penser et du processus d'apprentissage des élèves me permettra de mieux évaluer les résultats de ma façon

d'enseigner et, espérons-le, d'ajuster ma pratique en conséquence. Tous les enseignants pourraient tirer profit des connaissances reliées à l'apprentissage, à la façon d'apprendre de ceux qui apprennent et des éléments qui interviennent dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. »

[Louise Robinson, collègue Vanier,
Technologie du génie électrique]

L'engagement professionnel exprimé dans les commentaires précédents a été consolidé par l'intérêt que la plupart des nouveaux enseignants ont démontré en poursuivant une maîtrise en Éducation. Par conséquent, les plans d'avenir prévoient des rencontres avec les autorités de l'Université de Sherbrooke afin de vérifier s'il y aurait lieu d'apporter des modifications aux cours dans le but de les offrir au niveau de la maîtrise. Si tout va bien, nous ajouterons un cours en philosophie de l'éducation et un autre en planification et méthodes de recherche, un ajout qui garantirait le perfectionnement constant d'un groupe d'enseignants aux études, qui s'appuient mutuellement pendant leur réflexion sur leur pratique et qui se développent sur le plan professionnel.

CONCLUSION

Quel qu'en soit le niveau, tout apprentissage nécessite une collectivité. Le *Programme pour les nouveaux enseignants* a bon espoir de s'assurer que les nouveaux enseignants ne soient plus isolés avec leurs inquiétudes, leurs questions et leurs préoccupations. Il leur procurera un cadre sécurisant où leurs connaissances de l'enseignement et de l'apprentissage pourront être élargies, où leurs idées pourront être mises à l'épreuve et où leurs réussites et leurs frustrations pourront être partagées. Il est clair que nos nouvelles recrues ne peuvent que bénéficier du soutien et des conseils professionnels de leurs collègues plus expérimentés dans l'élaboration de leurs plans de cours, dans leur participation active à titre de membres de département à part entière et dans leur compréhension du rôle joué par leur discipline dans les divers programmes collégiaux. Avec la compétence, l'expérience et l'encouragement de la génération précédente, les nouveaux enseignants arriveront à bien saisir et à valoriser leur rôle exceptionnel dans l'ensemble du développement des collégiens et des collégiennes qui obtiennent leur diplôme avec succès. ▀

dbateman@champlaincollege.qc.ca

RÉFÉRENCES

- BATEMAN, D., *Changing of the guard: An exploratory study of new faculty in the Anglophone Cegeps and the impact on professional development*, Rapport soumis aux cégeps anglophones, 1999.
- CLARK, C. et P. PETERSON, "Teacher's thought processes", In M. C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 155-296), New York: MacMillan, 1986.

- DONOVAN, M. S., J. D. BRANSFORD et J. W. PELLEGRINO (Eds.), *How people learn: Bridging research and practice*, Washington, DC: National Academy Press, 1999.
- EVERTSON, C/M., W. D. HAWLEY et M. ZLOTNIK, "Making a difference in educational quality through teacher education", *Journal of Teacher Education*, 36(3), p. 2-12, 1985.
- GIARD, J. T., *Design of a local program*, Champlain Regional College, March 21, 1997.
- MENGES, R. J., *Faculty in new jobs: A guide to settling in, becoming established, and building institutional support*, San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- SHULMAN, L. S., "Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude", *Change*, 25(6), p. 3-4, 1993.

Dianne BATEMAN occupe, depuis 1999, le poste de coordonnatrice de l'Institut d'enseignement au collège Champlain (Saint-Lambert) et elle enseigne au département d'Anglais depuis 1981. Détentrice d'un doctorat en psychologie éducationnelle de l'Université McGill, ainsi que d'une maîtrise dans le même domaine obtenue de l'Université Columbia, elle est aussi professeure adjointe à l'Université McGill au Centre pour l'enseignement et l'apprentissage universitaire. Sa toute dernière publication, écrite en collaboration et subventionnée par le Regroupement des collèges PERFORMA et le Consortium des collèges anglophones du Québec, s'intitule The Design of a Comprehensive Professional Development Program For New Teachers in the Anglophone Sector Including Performa courses, Portfolio Assessment and Training Program For the Performa Trainers.