

Symposium

Local: 4839 Santé

L'université, lieu de formation

postsecondaire, formation, nouveaux professeurs

La formation à l'enseignement des nouveaux professeurs au postsecondaire : entre forces et limites

Responsable du symposium: Diane Leduc, Université du Québec à Montréal (Canada)

Résumé

Au Québec, aux États-Unis et dans certains pays d'Europe, ceux qui veulent enseigner au postsecondaire n'ont pas l'obligation d'acquérir une formation à l'enseignement. Le diplôme supérieur spécialisé dans une discipline est déterminant pour obtenir une charge d'enseignement dans un collège ou une université. Or, les transformations des apprenants, caractérisées notamment par la diversité de leur itinéraire scolaire, l'importance relative qu'ils accordent aux études et une culture d'apprentissage différente de celle de leurs aînés, témoignent de réalités auxquelles les professeurs doivent faire face (MESS, 2000). Conséquemment, les administrations de beaucoup d'universités et de collèges qui cherchent à augmenter le taux de persévérance et de réussite de leurs étudiants, se questionnent sur la qualité de l'enseignement ainsi que sur leur capacité d'encadrement des étudiants

C'est dans cette perspective que ces administrations offrent, depuis de nombreuses d'années, de la formation à l'enseignement créditée et non créditée ainsi que de l'encadrement pédagogique aux professeurs qui souhaitent se former ou se perfectionner. Les cours et les modalités d'encadrement varient toutefois beaucoup d'un établissement à l'autre, tant en ce qui concerne le contenu que la quantité. Cela signifie que la décision de se former ou de se perfectionner est certes tributaire de l'initiative personnelle des enseignants, mais elle dépend aussi de la disponibilité locale de la formation ou de l'encadrement (CSE, 2000). Cette variabilité de la formation des nouveaux enseignants au postsecondaire peut être considérée comme un avantage, mais elle peut aussi être la source d'écueils. C'est la raison pour laquelle nous tenterons de répondre à quelques-unes des questions suivantes : quels sont aujourd'hui les cours et les modalités d'encadrement offerts aux nouveaux professeurs ? Comment s'assurer que ces formations et cet encadrement soient intégrés au milieu d'accueil ? Quel est leur impact sur les enseignants et leurs étudiants ? En somme, quelles sont leurs forces et leurs limites ?

9 h 00

Accueil et ouverture du symposium

9 h 05

Un programme de formation innovant pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants au collégial

Pineault, Marie-Claude, Université de Sherbrooke (Performa) (Canada); St-Pierre, Lise, Université de Sherbrooke (Performa) (Canada)

Depuis plus d'une décennie, les directions des collèges du Québec sont conscientes du caractère massif du renouvellement du personnel enseignant et des besoins que ce phénomène fait émerger en termes de professionnalisation. Ces préoccupations sont à l'origine du Microprogramme de 2e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC). Ce programme de formation vise à amener l'enseignant débutant à prendre conscience des caractéristiques de la pratique enseignante à l'ordre supérieur ainsi que des défis reliés à l'insertion et à une démarche de développement professionnel. Le MIPEC est construit selon un modèle qui se base sur les principes de l'apprentissage expérientiel, qui favorise l'enracinement dans l'établissement, qui encadre l'intégration et le transfert dans la pratique professionnelle et qui offre des activités exemplaires de pédagogie de l'enseignement supérieur.

En conséquence, la structure et les formules pédagogiques qui caractérisent le MIPEC résultent d'un cocktail original : une logique de progression des apprentissages cohérente avec le développement de l'identité professionnelle enseignante, des activités de formation basées sur l'exploration de situations professionnelles, l'acquisition de cadres de références psychopédagogiques et didactiques spécifiques au contexte de la pratique enseignante au collégial et un accompagnement didactique individuel fait par les pairs.

Ainsi, les activités de formation collectives se déroulent dans le milieu de travail et les formateurs sont issus de l'établissement. De plus, les activités en tutorat sont animées par des personnes significatives sur le plan professionnel et qui enseignent dans le même domaine disciplinaire. Combiner un tutorat aux principales activités du microprogramme permet d'accentuer le développement de la pensée réflexive et des capacités métacognitives de l'enseignant débutant, notamment sur le plan didactique.

Cet atelier vise, dans un premier temps, à mettre en évidence le caractère innovant de ce microprogramme. Dans un second temps, les conclusions d'une première année d'expérimentation seront présentées et discutées.

9 h 35

Un certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES): Pourquoi? Quoi? Comment?

Collonval, Philippe, Haute École Louvain en Hainaut (Belgique)

Depuis 2002, un décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Ecoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale est d'application en Communauté Française de Belgique.

Ce certificat a été mis en place pour répondre au postulat suivant : « Les étudiants de l'enseignement supérieur ont le droit de bénéficier d'enseignements de qualité dispensés par des personnes présentant des compétences de haut niveau non seulement dans leur discipline mais aussi pédagogiques et didactiques et ayant les qualités relationnelles adéquates. » (Avis n° 63 du C.E.F).

Le CAPAES repose sur la définition d'un référentiel de quatorze compétences qui veut reconnaître et valoriser l'expertise et l'autonomie des enseignants des Hautes Ecoles. Le programme du certificat se compose de trois parties mises en œuvre simultanément : une formation théorique de 120 heures (avec trois axes : un socio-politique, un psycho-relationnel et un pédagogique), une autre à caractère pratique de 90 heures (avec trois axes : un d'accompagnement de la pratique, un d'analyse des pratiques et un de développement professionnel) et une dernière partie constituée de l'élaboration et du dépôt d'un dossier professionnel. Dans cette production écrite personnelle, le candidat analyse son parcours professionnel en Haute Ecole, fait la preuve d'une expérience et d'une véritable analyse critique d'ordre pédagogique dans son domaine d'expertise et dans sa pratique d'enseignement ; le tout est étayé par des productions personnelles. Au cours de l'intervention, avec en arrière-plan l'aspect de la spécificité de cette formation aux publics de l'enseignement supérieur, nous analyserons les modes de recrutement des enseignants en Haute Ecole, les modalités d'organisation de la formation et son contenu. Nous nous attacherons plus particulièrement au dossier professionnel, seul document sur lequel s'appuie la Commission d'évaluation pour attribuer le CAPAES à l'enseignant en Haute Ecole.

10 h 05

Former les enseignants du supérieur et les conseillers pédagogiques: pour quels résultats ?

Poumay, Marianne, Université de Liège (IFRES, LabSET)(Belgique); Georges, François Université de Liège (IFRES, LabSET)(Belgique)

Depuis 2005, l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) offre aux enseignants de l'Université de Liège une série de services à caractère technopédagogique qui visent, en bout de course, l'amélioration de l'apprentissage de leurs étudiants. Ce soutien prend notamment la forme d'accompagnements pédagogiques, de séminaires de formation ou encore d'un programme diplômant. Participer à dix séminaires d'une demi-journée est obligatoire pour les enseignants en début de mandat. Les impacts en termes d'apprentissage sont vérifiés via un rapport de transfert. Le programme diplômant (master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur) est réservé aux enseignants expérimentés. Il s'étale sur un an (60 ECTS). Il est axé sur le développement de trois compétences. Les retombées de ce programme restent complexes à mesurer. Soutient-il effectivement le développement des trois compétences visées ? Quels sont les indicateurs qui nous permettent d'attester de ce développement ? Sommes-nous capables, dans les productions intermédiaires et finales des participants, de réellement prendre en compte, comme le suggère Tardif (2006) l'aspect développemental de la compétence ? Pouvons-nous attester d'un impact de ce programme, au regard des quelque 70 enseignants jusqu'ici diplômés ?

Dans cette présentation, nous aborderons brièvement les déclarations de transferts des encadrants à l'issue du programme de formation initiale. Nous nous attarderons davantage sur les indicateurs de développement de compétence des enseignants au terme du programme et quelques années plus tard in situ. Nous analyserons certains portfolios finaux ainsi que des productions dans les deux cours essentiels du programme pour épingler quelques illustrations qui situent ces productions à un certain niveau de développement sur les échelles conçues à cet effet. Nous utiliserons aussi certains résultats d'une enquête menée en 2011 (Delfosse, 2011) auprès des enseignants diplômés les années antérieures.

Nous partagerons nos outils et ouvrirons la discussion sur ces critères, indicateurs et illustrations.

10 h 30 : pause-café

11 h 00

Stratégies d'enseignement des professeurs au collégial: formation et insertion

Leduc, Diane, Université du Québec à Montréal (Canada)

Plusieurs éléments propres au milieu d'accueil des nouveaux professeurs - tels que l'environnement du collège, la discipline d'enseignement, la culture départementale et les relations entre collègues - conditionnent leur insertion professionnelle et les stratégies d'enseignement qu'ils utilisent en salle de classe. Pour de multiples raisons, les jeunes enseignants ne peuvent pas toujours transférer les notions apprises durant leur formation dans leur pratique quotidienne. Pourtant, la formation avant l'embauche des professeurs a plus d'impacts que celle offerte une fois qu'ils sont intégrés dans le milieu (Ménard, 2009). Il s'avère donc pertinent de s'attarder au contenu de la formation destinée aux nouveaux enseignants du collégial afin qu'il ne soit pas qu'un vu pieux sans retombées concrètes en salle de classe.

L'articulation formation initiale et insertion professionnelle a déjà été abordée, parfois sous l'angle de l'identité, parfois sous celui des mesures de soutien et d'encadrement. Avec notre projet, nous nous y intéressons par le biais des stratégies d'enseignement. Les enseignants du collégial peuvent-ils utiliser, dans le cadre de leur travail, les stratégies d'enseignement apprises au cours de leur formation en pédagogie ? Si non, quelles en sont les contraintes ?

Pour réaliser le projet, nous retracerons les diplômés du Programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur (PCPES), offert à l'UQÀM, pour analyser le cheminement de leur insertion professionnelle à l'aide d'un court questionnaire en ligne sur les conditions de leur emploi (entrevues, embauches, discipline, milieu de travail). Nous les questionnerons également sur les stratégies d'enseignement qu'ils utilisent en classe et sur la culture de leur cégep quant à ces stratégies. Ensuite, nous comparerons les conditions d'insertion, les stratégies identifiées et l'évolution du programme de formation. Enfin, nous proposerons des ajustements, s'il y a lieu, au contenu des cours offerts, notamment au PCPES.

11 h 30

L'intégration des TIC par les nouveaux enseignants du postsecondaire

Poellhuber, Bruno, Université de Montréal (Canada); Fournier St-Laurent, Samuel, Université de Montréal (Canada)

Le développement des technologies transforme un très grand nombre de domaines sociaux, ainsi que notre rapport au savoir. Les TIC se retrouvent dans les programmes d'enseignement au collégial et font de plus en plus partie de la pédagogie universitaire. Nous vivons maintenant dans une société de l'information et les étudiants du postsecondaire privilégient d'abord et avant tout les moyens électroniques dans leurs recherches d'information. Les étudiants du collégial estiment que les TIC favorisent leurs apprentissages et qu'elles les aident dans leurs travaux de recherche et leurs communications avec leurs pairs (Poellhuber, Karsenti et al., 2011). D'autres résultats de recherche démontrent que les TIC peuvent être bénéfiques pour différents aspects reliés à l'apprentissage ou la motivation des étudiants, mais qu'il importe de les intégrer dans une approche pédagogique pertinente.

Cependant, l'intégration des TIC ne va pas de soi pour les nouveaux enseignants du collégial. Lorsqu'ils entrent en fonction, ces enseignants doivent faire face à de nombreux défis ; intégration socioprofessionnelle, développement d'une nouvelle identité professionnelle, préparation, prestation et évaluation des cours. Le temps devient une ressource rare et le réflexe facile consiste à recourir à l'enseignement magistral soutenu ou non par des présentations PowerPoint. Après avoir exposé la manière dont les programmes de formation des nouveaux enseignants du collégial

offrent la formation aux TIC, nous présenterons l'approche et les ressources développées dans le cadre du projet Futurs profs, un projet de collaboration entre l'Université de Montréal et le Centre collégial de développement de matériel didactique CCDMD). Ce projet vise à créer une communauté d'apprentissage et de pratique prenant la forme d'un site de partage de scénarios pédagogiques. Des modules de formation sur les outils technologiques (blogues, wikis, etc.) ont été développés, ainsi qu'un outil interactif d'aide à la scénarisation d'activités pédagogiques avec les TIC. Trois versions de ce prototype ont été testées avec collecte de données systématiques dans une approche de développement centrée utilisateur par prototypage itératif.

12 h 00

Impact de la formation à l'enseignement sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux professeurs

Ménard, Louise, Université du Québec à Montréal (Canada)

Depuis quelques années, les collèges (cégeps) ont à faire face à un défi important : celui d'accueillir un grand nombre de nouveaux venus qui sont peu ou pas formés à l'enseignement. Comment les aider à bâtir leur confiance en soi et à développer des pratiques qui favorisent la réussite scolaire? C'est dans cette perspective que cette recherche mesure le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants en considérant le fait qu'ils aient reçu ou pas une formation et qu'ils aient bénéficié ou pas d'un encadrement. D'après Tschannen-Moran et Hoy (2001), le sentiment d'auto-efficacité a un effet significatif sur la nature et la qualité du travail de l'enseignant, et il a un impact sur la réussite des étudiants. Il peut donc être considéré comme un indicateur intéressant pour mesurer l'impact de la formation et de l'encadrement sur les nouveaux enseignants.

Pour réaliser cette recherche, un questionnaire qui regroupe des questions sur la nature des activités reçues, de même qu'une traduction de l'Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) pour laquelle nous avons effectué une étude de fiabilité, a été élaboré. L'OSTES est constitué de trois sous-échelles, mesurant l'auto-efficacité de l'enseignant au regard des stratégies d'enseignement qu'il utilise, de sa gestion de classe, et de sa capacité à engager les étudiants dans les activités d'apprentissage.

Le questionnaire a été complété, en début et fin de session, par 104 enseignants qui cumulaient trois années ou moins d'expérience dans 18 cégeps différents. Il appert que si la formation créditée et non créditée a un certain impact, c'est l'encadrement offert par les pairs qui a en le plus sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants.

12 h 25

Mot de clôture