IDENTIFICATION

1. Chercheure principale : Louise Ménard, Université du Québec à Montréal

2. Co-chercheurs: Frédéric Legault, Université du Québec à Montréal; Lise St-Pierre, Université de Sherbrooke; Gilles Raîche, Université du Québec à Montréal; Geneviève Nault, Université de Sherbrooke; Christian Bégin, Université du Québec à Montréal.

3. Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet: N/A

4. Établissement gestionnaire de la subvention : Université du Québec à Montréal

5. Titre du projet de recherche : Impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants

6. Numéro du projet de recherche : 130741

7. Titre de l'action concertée : Persévérance et réussite scolaires Phase 2

8. Partenaires de l'action concertée : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Annexes
Tables des matières

ANNEXE A
L'ÉTAT DES CONNAISSANCES 3

INTRODUCTION 4
CADRE THEORIQUE 6
SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE DES ENSEIGNANTS *8*
LA MOTIVATION DES ETUDIANTS *11*

ANNEXE B
RAPPORT COMPLET DES ENTREVUES AUPRES DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES 14

INTRODUCTION 15
SUJETS 15
INSTRUMENTATION ET DEROULEMENT 15
RESULTATS 16
LES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES RESPONSABLES DE LA FORMATION *16*
LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS EMBAUCHES CHAQUE ANNEE *18*
LA FORMATION NON-CREDITEE *23*
L'ENCADREMENT *24*
LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS *27*
CONCLUSION 30

ANNEXE C
RAPPORT COMPLET DE L'IMPACT DES ACTIVITES FORMELLES DE FORMATION ET D'ENCADREMENT SUR LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS AU COLLEGIAL 32

HYPOTHESE DE RECHERCHE 33
SUJETS 33
CRITERES DE SELECTION ET ECHANTILLONNAGE *33*
DESCRIPTION DES SUJETS *34*
L'INTENTION DE POURSUIVRE LA CARRIERE *36*
DEROULEMENT DE LA RECHERCHE 36
INSTRUMENTATION 37
METHODES D'ANALYSE 39
RESULTATS 40
ANALYSES DESCRIPTIVES *40*
RESULTATS EN LIEN AVEC L'HYPOTHESE *53*
CONCLUSION 56

ANNEXE D
IMPACT DE LA FORMATION ET DE L'ENCADREMENT PEDAGOGIQUES DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS AU COLLEGIAL SUR LA MOTIVATION ET LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DE LEURS ETUDIANTS 58

HYPOTHESES DE RECHERCHE 59
SUJETS 59
CRITERES DE SELECTION ET ECHANTILLONNAGE *59*
DESCRIPTION DES SUJETS *59*

INSTRUMENTATION 62
DEROULEMENT DE LA RECHERCHE 65
METHODES D'ANALYSE 66
RESULTATS 66
CONCLUSION 68

ANNEXE E
MODELE SYNTHETISANT LES PRINCIPAUX LIENS ENTRE LES VARIABLES A L'ETUDE 70

ANNEXE F
ENTREVUES AUPRES DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS 73

INTRODUCTION 74
SUJETS 74
INSTRUMENTATION ET DEROULEMENT 74
RESULTATS 75
L'ENSEIGNANT, LE COURS ET LES ETUDIANTS *75*
MOTIVER LES ETUDIANTS ET DEVELOPPER LEURS STRATEGIES D'APPRENTISSAGE *76*
LES CONDITIONS QUI ONT FAVORISE L'EVOLUTION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES *77*
DE MEILLEURES CONDITIONS D'INSERTION PROFESSIONNELLE *78*
CONCLUSION 78

ANNEXE G
REFERENCES 80

Annexe A

L’état des connaissances

Introduction

La question de l'arrivée massive de nouveaux enseignants interpelle le réseau collégial. En effet, les cégeps doivent relever un défi important, celui d'assurer l'insertion professionnelle de ces nouveaux venus alors qu'ils font face au départ à la retraite de nombreux enseignants d'expérience (Conseil supérieur de l'éducation, 1997, 2000; Pratte, 2007; St-Pierre, 2007). Ces entrées et ces départs simultanés rendent difficile le transfert des savoirs des experts aux novices. Il suffit de prendre connaissance des statistiques concernant l'âge moyen des enseignants pour mesurer l'ampleur du défi : en 2006-07, 7,272 des 19,203 enseignants avaient 50 ans et plus (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

Comment, dans un contexte d'austérité économique, assurer une insertion professionnelle réussie des nouveaux enseignants? Comment faire en sorte qu'ils adoptent des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage afin de répondre aux attentes des programmes révisés selon l'approche par compétences et qu'ils prennent en compte l'hétérogénéité croissante des clientèles, ceci dans une perspective de faire réussir le plus grand nombre (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993)? Comment les aider à bâtir leur confiance en soi et leur donner le goût de poursuivre leur carrière au collégial (CSE, 2000)? La formation à l'enseignement ainsi que l'encadrement pédagogique des nouveaux venus constituent les deux moyens privilégiés par le réseau collégial et ce, depuis plusieurs années. Ainsi, plusieurs cégeps offrent localement une formation et ou un encadrement formel (Bateman, 1999; Dôme, Sauvageau, Bouchard, L'Hostie, Pedneault et Robertson, 2003; Doré, 2007; Pratte, 2007) en se basant sur les profils de compétences développés localement, par le Conseil supérieur de l'éducation (2000) ou par des auteurs tels que Laliberté et Dorais (1999). Ces activités, lorsqu'elles sont évaluées, le sont à partir des perceptions de satisfaction ou d'utilité de quelques nouveaux enseignants.

Du côté des universités, quelques-unes offrent des programmes de 2e cycle qui comportent de 15 à 30 crédits. Ces programmes servent de formation initiale pour les diplômés universitaires intéressés à devenir enseignants au cégep, ou représentent une formation en cours d'emploi pour ceux qui sont déjà enseignants. L'Université de Sherbrooke, par le biais de PERFORMA, est toutefois la seule à dispenser des programmes de formation dans les cégeps, dont le MIPEC, visant l'insertion professionnelle et la formation pédagogique des nouveaux enseignants en emploi. Une vingtaine de cégeps offrent ce programme de 15 crédits qui fait partie d'une maîtrise de 45 crédits. Tous ces programmes de formation sont élaborés selon une approche constructiviste et prônent un enseignement centré sur l'apprentissage étudiant.

Étant donné que la formation pédagogique n'est pas obligatoire pour enseigner au cégep, cela signifie que la décision de se former ou de se perfectionner est tributaire de l'initiative personnelle des enseignants et dépend de la disponibilité locale des activités de formation ou d'encadrement (CSE, 2000). Bien qu'on affirme que les activités de formation à l'enseignement et d'encadrement pédagogique ont un impact sur la confiance en soi des nouveaux enseignants, leurs pratiques et leur maintien dans la profession (CSE, 2000; Gold, 1996; Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999; Pratte, 2007; Raymond, 2001), nous constatons qu'aucune recherche n'a mesuré l'impact de la formation et de l'encadrement offerts sur les nouveaux enseignants des cégeps. De même, bien qu'on reconnaisse qu'un enseignement centré sur la construction des savoirs et la participation active des étudiants contribue à leur motivation et, par conséquent, à la réussite et à la persévérance scolaires (Tardif, 1992; Louis, Viau et Lefebvre, 1998), aucune recherche n'a vérifié l'impact de la formation et de l'encadrement des nouveaux enseignants sur leurs étudiants. En fait, on ne connaît même pas l'éventail des activités dispensées. Pourtant, avec l'arrivée massive de

nouveaux enseignants et un taux de diplômation des étudiants, dans le temps imparti, stagnant autour de 39% depuis 1995 (MELS, 2009), la situation mérite qu'on s'y attarde.

Cadre théorique

Pour aider les nouveaux enseignants en insertion professionnelle à assumer le rôle qui est à la base même de leur spécificité : enseigner pour soutenir l'apprentissage, différentes voies s'offrent à eux. Sont abordées ici les voies qu'offre le développement professionnel d'un point de vue professionnalisant, c'est-à-dire en tant que démarche d'apprentissage qui se déroule tout le long de la vie professionnelle et qui devrait mener l'enseignant à la maîtrise de son métier, à sa responsabilisation et à son engagement professionnel (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). Cette démarche d'apprentissage peut répondre aux objectifs de l'enseignant, d'un groupe ou de l'institution et peut résulter aussi bien d'activités de formation planifiées ainsi que d'échanges, de discussions et de collaborations entre les enseignants (Hargreaves & Fullan, 1992). Le Conseil supérieur de l'éducation (1997) met aussi de l'avant l'importance de la recherche en tant qu'occasion de réflexion (l'enseignant qui fait de la recherche) ou en tant que ressource pour apprendre (l'enseignant qui s'appuie sur les résultats de la recherche). Ici, il est question du développement professionnel, en termes d'apprendre à enseigner, au cours de l'étape d'insertion professionnelle, c'est-à-dire de l'entrée en carrière.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés au développement professionnel des enseignants de tous les niveaux d'enseignement en s'interrogeant sur quoi devrait porter la formation pédagogique des enseignants et sur la manière de la dispenser (Clement & Vandenberghe, 1999 ; Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; Kreber & Cranton, 2000). Selon Borko (2004), Wilson & Berne (1999), les recensions des écrits démontrent toutefois que les programmes offerts ne permettent pas, la plupart du temps, d'atteindre les buts visés. Pageau, Médaille (2005) et Tinto (2006/2007) ajoutent que la formation pédagogique des enseignants est

souvent identifiée comme un moyen d'améliorer la réussite des étudiants au postsecondaire, mais que la recherche ne permet pas de l'affirmer.

Au niveau collégial, très peu de recherches ont porté sur le développement professionnel des enseignants au moment de leur insertion professionnelle[1]. Quelques chercheurs ont étudié le quoi et le comment former. Ainsi, Bateman (1999) identifie les besoins de formation des nouveaux venus et propose un programme de formation et d'encadrement, Cantin et Lauzon (2002) s'intéressent aux conditions favorisant le développement professionnel des nouveaux enseignants et Lauzon (2001) décrit le processus de développement professionnel d'un groupe d'enseignants dont quelques novices. Des cégeps ont aussi mesuré localement l'impact de leurs activités de formation et d'encadrement sur les nouveaux enseignants (Bateman, 1999) mais, à notre connaissance, aucune recherche n'a examiné l'impact du développement professionnel des nouveaux enseignants autrement qu'en vérifiant le niveau de satisfaction, l'utilité de la formation ou en s'appuyant sur quelques témoignages.

Pour vérifier les impacts de la formation à l'enseignement et de l'encadrement pédagogique sur chaque nouvel enseignant de cégep, nous nous appuyons sur le sentiment d'auto-efficacité alors que pour vérifier leur impact sur les étudiants, nous avons choisi de travailler avec le modèle sociocognitif de Pintrich (1988, 1989, 2003) ; lequel met en relation la motivation scolaire et la cognition.

Sont prises en compte dans cette recherche les activités formelles de formation et d'encadrement offertes car elles sont plus évidentes à cerner, à décrire et à mesurer. Seront également identifiées les activités informelles afin d'en vérifier l'importance et d'en

[1] Nault (en cours) examine l'insertion en tant qu'étape d'entrée en carrière .

mesurer les impacts. Dans ce qui suit, nous verrons les différents indicateurs qui ont fait l'objet d'une mesure.

Sentiment d'auto-efficacité des enseignants

La théorie sociocognitive de Bandura (1982, 1986, 1993, 1997) fournit un cadre théorique pour l'étude du sentiment d'autoefficacité. D'après Bandura, le sentiment d'auto-efficacité est multifactoriel et il se manifeste par la croyance qu'a un individu en sa capacité d'effectuer une tâche. Plus grand est le sentiment d'auto-efficacité d'un individu, plus élevés sont les objectifs qu'il poursuit et plus important est son engagement dans leur poursuite. Il établit toutefois une distinction entre les résultats concrets et les attentes d'efficacité. Ainsi des individus peuvent croire que des actions vont produire certains résultats (attentes de résultats concrets), mais s'ils ne se sentent pas capables d'exécuter ces actions, ils ne les effectueront pas ou alors s'ils le font, ils ne persévéreront pas (attentes d'efficacité). Toujours selon lui, le sentiment d'auto-efficacité peut être induit chez un individu à la suite d'une formation qui l'amène à reconsidérer ses ressources, ses contraintes personnelles ainsi que les exigences de la tâche, et qui lui procure des rétroactions continues, des occasions d'observer un pair en action et d'échanger avec lui.

Gibson & Dembo (1984) considèrent que le sentiment d'auto-efficacité est une variable qui permet de mesurer l'efficacité de l'enseignement d'un enseignant, car plus un enseignant croit dans sa capacité à influencer l'apprentissage plus souvent il accepte de passer à l'action. Selon eux, deux facteurs du sentiment d'auto-efficacité de Bandura peuvent être appliqués à l'enseignement : le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Le premier facteur reflète la croyance que le corps enseignant a les capacités et les habiletés d'apporter des changements positifs chez les étudiants, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire tels que les milieux familial et scolaire. Le deuxième facteur, le sentiment d'efficacité personnelle, se manifeste par la croyance

qu'un enseignant a les capacités et les habiletés d'influencer positivement les apprentissages de ses étudiants. Il reflète sa croyance qu'il peut faire apprendre.

Impacts de l'auto-efficacité enseignante

Au cours des vingt dernières années, les chercheurs ont trouvé des liens entre la réussite scolaire des étudiants et trois types d'auto-efficacité : l'auto-efficacité des étudiants, l'auto-efficacité enseignante et l'auto-efficacité collective des organisations scolaires (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Pajares, 1996; Ross, 1992, 1994, 1998; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). L'auto-efficacité enseignante, objet de la présente étude, en plus d'être associée à la réussite scolaire, a été liée à la motivation étudiante (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989) et au sentiment d'auto-efficacité étudiante (Anderson, Greene et Loewen, 1988). En outre, le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant influencerait son comportement en classe (Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988; Milner, 2002), sa conception du contrôle des étudiants (Woolfolk & Hoy, 1990), son enthousiasme pour l'enseignement (Allinder, 1994; Ashton, 1984, 1985), son niveau de stress dans l'action (Smylie, 1988), les probabilités d'épuisement professionnel (Brouwers & Tomic, 2000), la qualité de son enseignement (Raudenbush, Bhumirat & Kamali, 1992), son engagement envers la profession (Coladarci, 1992; Milner, 2002) et son environnement de travail (Goddard & Goddard, 2001). On note également que les enseignants ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé sont moins critiques envers les étudiants qui font des erreurs (Ashton & Webb, 1986), réfèrent moins souvent les étudiants en difficulté aux services d'aide aux études (Meijer & Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993; Soodak & Podell, 1994) et sont plus enclins à soutenir et tolérer les étudiants aux prises avec des problèmes de comportement et émotionnels (Poulou & Norwich, 2002).

Sources d'auto-efficacité

Bandura (1986, 1997) stipule que le sentiment d'auto-efficacité perçu, qu'il soit erroné ou avéré, proviendrait de quatre sources : les expériences maîtrisées, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et l'état physiologique (ou émotionnel). Chacune de ces sources est modulée par de multiples facteurs personnels, sociaux, contextuels et cognitifs.

Les expériences maîtrisées, donc issues de succès vécus par l'enseignant, seraient la source la plus influente étant donné qu'elle émerge de situations authentiques. À l'inverse, une expérience d'échec diminue le sentiment d'auto-efficacité, tant les conditions sont réelles et prenantes. Les facteurs modulant la variation du sentiment d'auto-efficacité suite à une expérience sont les préconceptions des habiletés, la difficulté perçue de la tâche, l'effort fourni, l'aide externe reçue, les circonstances entourant la tâche, les succès et échecs passés et la façon dont cette expérience sera interprétée cognitivement.

Les expériences vicariantes, deuxième source d'influence, proviennent d'une modélisation, idéalement positive. Par exemple, lorsqu'un enseignant novice observerait un expert en action et que celui-ci aurait du succès, le sentiment d'auto-efficacité du novice pourrait s'élever s'il croit être en mesure d'éventuellement reproduire ce qu'il a vu.

La troisième source consiste en la persuasion verbale, utilisée pour faire croire à un individu qu'il est capable d'accomplir telle tâche. Elle dépend de la crédibilité, loyauté et expertise de celui qui tente la persuasion. Si, à elle seule, cette source a peu d'impact à long terme, elle peut renforcer un changement de pratique si les commentaires reçus sont positifs et réalistes. Au-delà de la persuasion directe, d'autres facteurs sociaux peuvent être tout aussi importants. Pour un enseignant, par exemple, la réaction de ses étudiants peut s'avérer très persuasive (Mulholland & Wallace, 2001). Donc, tout encouragement, rétroaction ou réaction positive peut créer un environnement de soutien social positif et, à

l'inverse, une absence de ces manifestations de la part des collègues ou étudiants peut créer un environnement négatif pour l'enseignant (Milner & Hoy, 2003).

Enfin, la quatrième et dernière source, l'état physiologique, sur lequel on ne s'appuie que partiellement pour fonder son sentiment d'auto-efficacité, ne prédit pas directement ce dernier. Elle influence la façon dont les trois autres sources seront perçues et, donc, leur impact. Il s'agit de l'état physique, émotionnel et cognitif de l'individu.

Des résultats de recherche démontrent qu'il est important de s'attarder aux sources d'influence favorisant le développement positif du sentiment d'auto-efficacité enseignante des nouveaux enseignants car ce sentiment est plus facile à changer en début de carrière. Il semble même que des efforts en ce sens donnent plus de résultats pendant la formation qu'une fois embauché (Tschannen-Moran & al, 1998).

L'Ohio State Teacher Efficacy Scale mis de l'avant par Tschannen-Moran & Hoy (2001) permet de mesurer le développement du sentiment d'auto-efficacité enseignante et a donc été retenu pour la présente étude. Ce test, né d'une inconstante fiabilité des outils semblables précédents, a su démontrer sa propre robustesse à travers le temps et les mises à l'épreuve. Il mesure trois dimensions de l'auto-efficacité enseignante : la gestion de classe, les stratégies d'enseignement et l'engagement étudiant.

La motivation des étudiants

L'étude de la motivation scolaire des étudiants est particulièrement pertinente ici car il est reconnu qu'elle mène à la réussite et à la persévérance scolaires et qu'elle est influencée par les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants (Eccles & Jacobs, 1986 ; Wigfield & Eccles, 1992). De nombreux chercheurs, au cours des années, ont tenté de déconstruire le concept de motivation afin d'en identifier les déterminants. Ces multiples études ont alors donné naissance à différentes écoles de pensée, chacune privilégiant le

rôle de certains facteurs ou déterminants spécifiques dans son explication. Parmi ces approches, l'approche sociocognitive est à la croisée de toutes les autres car elle définit la motivation comme un phénomène multifactoriel qui serait fonction de plusieurs déterminants (Ménard et Semblat, 2006). Chaque théoricien de cette approche a toutefois mis l'accent sur un ou des déterminants spécifiques qui leur apparaissaient centraux, qu'il s'agisse des perceptions de la valeur de l'activité (ou du contenu) et des buts poursuivis (Dweck, 1986), des perceptions qu'un individu a de sa compétence (Bandura, 1986, 1993, 1997; Harter, 1992), des perceptions attributionnelles (Weiner, 1980, 1986; Abramson, Seligman & Teasdale, 1978), ou des perceptions de contrôle (Schunk, 1989).

Il apparaît important de souligner le fait que l'étudiant se situe dans une dynamique environnementale. En effet, la motivation est à la fois un phénomène interne à chacun mais elle est aussi étroitement reliée à l'influence du milieu dans lequel chacun évolue (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991; Vallerand et Thill, 1993) ainsi qu'à l'implication d'intervenants externes. Elle doit donc être considérée en lien avec l'étude de ce que Viau (1999) appelle les «facteurs environnementaux». Pour cerner ces facteurs environnementaux, nous demandons à chaque étudiant de compléter son profil sociodémographique. De plus, nous lui faisons préciser la façon dont les activités d'enseignement et d'évaluation sont structurées dans la classe, car ces activités jouent un rôle dans le type de buts poursuivis (Ames, 1992 ; Pintrich & Schunk, 2002).

Pour cerner l'impact des activités de formation et d'encadrement offertes aux enseignants sur la motivation et les stratégies d'apprentissage utilisées par leurs étudiants, nous avons choisi le modèle sociocognitif de Pintrich (1988, 1989) ; lequel met en relation la motivation scolaire, en s'appuyant sur le modèle de l'expectancy value, et la cognition, à partir du modèle de Weinstein & Mayer (1986). Pintrich (1988, 1989) affirme que la perception des chances de réussite et la valeur accordée à la discipline sont liées à

l'utilisation des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, à l'engagement dans ses études et à la performance de l'étudiant, car pour qu'il utilise les stratégies cognitives et métacognitives qu'il connaît, l'étudiant doit être motivé à le faire. Il affirme également que les expériences vécues par l'étudiant, ses attitudes et son niveau d'intérêt varient beaucoup selon les tâches et les disciplines. Le cadre théorique qui sous-tend ce modèle postule donc que l'étudiant est actif dans le processus d'apprentissage et que ses perceptions, ses croyances et ses cognitions influencent ce qui le motive et ce qu'il apprend dans un cours. Il permet de saisir la motivation dans toute sa complexité, et il reconnaît que les stratégies d'apprentissage peuvent être apprises et contrôlés par les étudiants (Pintrich, 1988, 1989).

Annexe B

Rapport complet des entrevues auprès des conseillers pédagogiques

Introduction

Afin de décrire le contexte actuel de la formation dans les cégeps, des entrevues ont été menées au début de l'année 2010, auprès de conseillers pédagogiques représentant au total 17 cégeps différents, membres du réseau PERFORMA. Le but de ces entrevues était de dresser un portrait des différentes formations continues offertes par ces institutions, de la participation des nouveaux enseignants à celles-ci et du contexte dans lequel elles ont lieu (stratégies incitatives, difficultés rencontrées, etc.). Un article synthétisant et théorisant ce document devrait paraître au cours de la prochaine année dans la revue *Pédagogie collégiale*.

Pour rendre compte de ces entrevues et de la formation à l'enseignement continue des nouveaux enseignants au collégial, quatre sections se succèderont : les sujets, l'instrumentation, les résultats et la conclusion.

Sujets

Afin de tracer un portrait de la situation, une entrevue a été effectuée auprès de 19 conseillers pédagogiques, répondants PERFORMA, travaillant dans 17 cégeps différents. Les conseillers rencontrés appartenaient respectivement à cinq gros (plus de 5,000 étudiants), cinq moyens (de 3,000 à moins de 5,000 étudiants) et sept petits (moins de 3,000 étudiants) cégeps issus de toutes les régions du Québec.

Instrumentation et déroulement

Les conseillers pédagogiques ont été contactés pour une entrevue individuelle au cours de l'hiver 2010. Ces entrevues, d'une durée moyenne de 45 minutes, ont été enregistrées sur magnétophone avec l'accord de chaque conseiller. Elles visaient, entre autres, à cerner le profil et les tâches des conseillers pédagogiques responsables de la formation, à évaluer le

nombre de nouveaux enseignants, à décrire les activités de formation et d'encadrement dispensées aux nouveaux enseignants ainsi que le nombre de nouveaux enseignants participant à ces activités. Les entrevues, transcrites intégralement, ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu, sur NVivo. Les enseignants, qu'ils donnent un ou plusieurs cours par session, sont considérés nouveaux dans cette recherche lorsqu'ils ont trois années ou moins d'expérience.

Résultats

Dans l'ordre, seront abordés les résultats en lien avec : le profil et les tâches des conseillers pédagogiques responsables de la formation; le nombre de nouveaux enseignants embauchés; la formation créditée, la formation non créditée et l'encadrement offerts aux nouveaux enseignants; et les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants.

Les conseillers pédagogiques responsables de la formation

La profession de conseiller pédagogique semble très majoritairement féminine ; on compte 3 hommes et 16 femmes parmi les interviewés. Ils ont tous enseigné : 17 au cégep, 1 au primaire et 1 à l'université. Ils ont donné cours, en moyenne, 7,5 années. Le nombre d'années varie toutefois beaucoup, l'un d'entre eux cumulant 24 années d'expérience, alors que trois autres n'ont qu'un an ou deux d'expérience. Tous les conseillers pédagogiques interviewés possèdent une formation en sciences de l'éducation sauf deux. Plusieurs ont fait leur formation dans le cadre de PERFORMA. Presque la moitié (n : 8) possèdent une maîtrise dans le domaine. Les autres ont fait des études de premier cycle (n : 2), de deuxième cycle (n : 3) ou de troisième cycle (n : 3) en sciences de l'éducation. L'expérience en conseil pédagogique diffère énormément : 8 conseillers pédagogiques œuvrent depuis trois ans ou moins, et 11 depuis plus de cinq ans. L'écart est de quelques semaines à 25 ans.

Concernant les tâches assumées par les conseillers responsables de la formation et de l'encadrement, il apparaît qu'ils gèrent tous plusieurs dossiers. Dans 13 cégeps, les tâches étant réparties par programmes et par dossiers prioritaires, le conseiller responsable de la formation assumera son ou ses programmes en plus d'un ou des dossiers prioritaires transversaux. Dans deux cégeps, les dossiers sont plutôt répartis selon l'expertise de chaque conseiller pédagogique.

Bien qu'un seul conseiller pédagogique soit responsable du dossier de la formation et de l'encadrement, plusieurs autres peuvent participer aux activités concernant les enseignants qu'ils soient nouvellement arrivés ou avec plus d'expérience. A cet égard, trois tendances se dessinent : soit que tous les conseillers pédagogiques d'un cégep y participent, soit qu'un seul y est attitré ou soit qu'une partie de l'équipe de conseillers assume ces tâches.

Dans 7 des 17 cégeps participant à l'étude, les conseillers pédagogiques sont tous responsables à la fois de la formation et de l'encadrement des nouveaux enseignants. Ainsi, un pourcentage de leur tâche implique des activités y étant liées de près ou de loin. Par exemple, l'un d'eux, répondant local PERFORMA, gérera et/ou dispensera cette formation créditée (tâche parfois partagée), mais tous s'occuperont de la formation non créditée (journées pédagogiques, ateliers, etc.) et de l'encadrement des nouveaux enseignants (aide ponctuelle, insertion suite à l'embauche, offre de ressources didactiques, etc.). Dans six autres cégeps, un seul conseiller pédagogique est responsable d'organiser, et parfois même de donner, toute la formation créditée, non créditée et d'offrir de l'encadrement. S'il ne donne pas la formation, il fait appel à des ressources externes. Finalement, dans quatre cégeps, les tâches reliées à la formation créditée, non créditée et à l'encadrement sont partagées entre quelques conseillers pédagogiques, mais non la totalité.

Il semble bien que les conseillers pédagogiques soient, par leur formation et ou leur expérience, bien outillés pour répondre aux besoins des nouveaux enseignants. Il demeure néanmoins évident que « la formation et l'encadrement » n'est qu'un de leurs nombreux dossiers ; dossier que certains devront piloter seuls. Certains le feront en tant qu'organisateur alors que d'autres joueront également le rôle de formateurs.

Les nouveaux enseignants embauchés chaque année

Pour avoir une idée au moins approximative du nombre d'enseignants qui entrent dans le réseau collégial et qui peuvent avoir besoin de formation ou d'encadrement, les conseillers pédagogiques ont été invités à préciser le nombre de nouveaux enseignants embauchés annuellement dans leur collège. On lira que le nombre d'embauchés n'est pas lié à la grosseur du cégep, mais à son développement actuel. On dénombre ici entre 566 et 626 nouveaux enseignants embauchés chaque année dans les 17 cégeps participants. Les conseillers pédagogiques ont précisé que ces nouveaux enseignants avaient effectivement peu ou pas d'expérience d'enseignement.

Tableau 1 : Nbre moyen de nouveaux enseignants embauchés selon la taille du cégep

Cégeps	Taille du cégep	Nbre nouveaux enseignants/ année
1.	Gros	40
2.	Petit	45
3.	Petit	20
4.	Petit	25
5.	Moyen	25
6.	Moyen	50
7.	Moyen	40-50
8.	Petit	6
9.	Petit	20-25
10.	Petit	30
11.	Moyen	45-50
12.	Moyen	30-40
13.	Gros	40-60
14.	Gros	30
15.	Petit	30
16.	Gros	60
17.	Gros	30-40

Les activités de formation créditées offertes

Pour favoriser les inscriptions des nouveaux enseignants aux programmes de formation créditée, les conseillers pédagogiques interviewés disent recourir à différentes stratégies. Par exemple, ils organisent des formations et des ateliers non crédités, ou une activité créditée très populaire pour entrer en contact avec les nouveaux enseignants et les amener à poursuivre leur formation. Ils favorisent aussi beaucoup le « bouche à oreilles », invitent les enseignants en utilisant le courrier électronique ou effectuent une tournée des départements. Seul le cégep 14 accorde 20 % de libération de tâche aux nouveaux venus, au moins une fois pendant la formation, pour les encourager à s'inscrire.

Voici le détail des programmes crédités offerts par les cégeps[2] participants. Nous verrons dans quelle mesure les nouveaux enseignants s'inscrivent à ces programmes.

[2] PERFORMA est offert au cégep 6 depuis au moins six ans, mais les deux conseillers pédagogiques n'ont pas pu fournir d'informations sur le type de formation offerte ainsi que les enseignants s'y inscrivant.

Certification de perfectionnement en enseignement au collégial

Les conseillers pédagogiques de cinq cégeps disent offrir ce certificat de perfectionnement (CPEC) centré sur le développement pédagogique et didactique, mais seulement deux d'entre eux visent les nouveaux enseignants. En guise d'activité favorisant l'insertion des nouveaux, le cégep 3 dispense un cours de 15 heures (1 crédit) qui est suivi par approximativement 75 % des nouveaux enseignants. D'autre part, ce même cégep s'est associé à un autre, le 5, rapproché géographiquement pour assurer un nombre suffisant d'inscrits au CPEC. Dans ce dernier, on estime qu'une dizaine de nouveaux enseignants s'inscrivent chaque année. Quant au cégep 14, il donne des cours du CPEC plus souvent sous la forme de tutorat selon la demande qui provient soit d'individus ou de groupes d'un même département. Le cégep 15 offre un ou deux cours par année, selon les demandes des départements. Finalement, le conseiller pédagogique du cégep 13 déplore le fait que les enseignants prennent beaucoup de temps à terminer ce programme.

Baccalauréat en enseignement professionnel

Un seul cégep, situé à l'extérieur des grandes villes, le 8, offre le baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), lequel est fait sur mesure pour des nouveaux enseignants qui ne possèdent pas une formation de premier cycle universitaire lorsqu'ils sont embauchés. Ce même cégep exige que tous les nouveaux professeurs embauchés complètent une formation de ce niveau, mais c'est une obligation relative, car, syndicalement, on ne peut les contraindre. Au cours des trois dernières années, près de 25 des nouveaux enseignants l'ont suivie, soit environ 90 % d'entre eux.

Microprogramme d'insertion professionnelle en enseignement collégial

Le microprogramme d'insertion professionnelle en enseignement collégial (MIPEC), qui s'adresse spécifiquement aux nouveaux enseignants, est offert dans 8 des 17 cégeps

participants. Dans ces huit cégeps, la situation varie toutefois beaucoup. Au cégep 1, une cohorte de 9 à 10 individus démarre chaque 18 mois, ce qui représente un sixième des nouveaux enseignants. Dans le cégep 3, le premier groupe, qui a été formé à l'automne 2009, comptait huit nouveaux enseignants. Toutefois, il n'est pas prévu de commencer une nouvelle cohorte pour l'année 2010-2011. Au cégep 4, on démarre la formation même si le nombre d'inscrits n'est pas suffisant ; 75% de ceux qui s'inscrivent sont des nouveaux enseignants. Au cégep 9, on offre un cours-session à une dizaine d'enseignants qui ont une ou deux années d'expérience. Au cégep 11, cinq à six enseignants s'inscrivent au MIPEC chaque année. Une dizaine de nouveaux enseignants suivent ces cours chaque session. Au cégep 14, le conseiller pédagogique note que les enseignants s'inscrivent souvent après quatre années d'enseignement. Il offre deux cours-session. Environ le tiers des nouveaux enseignants s'inscrivent à ces formations. Ainsi, la cohorte de 2009-2010 comptait 12 des 30 nouveaux. Il observe toutefois que, depuis les cinq dernières années, seulement une trentaine de nouveaux enseignants sur 150 ont terminé le MIPEC. Dans le cégep 15, même si la cohorte n'est pas complète, le cégep compense financièrement afin que les cours se donnent ; il y a en moyenne 12 enseignants qui s'y inscrivent par session et, en 2008-2009, 10 nouveaux enseignants s'y sont inscrits. Il faut noter que les enseignants inscrits ne suivent pas tous les cours. Finalement, au cégep 16, qui offre deux à quatre cours par année, on dénombre une vingtaine de nouveaux enseignants qui sont actuellement inscrits soit au MIPEC ou au DE.

Dans les huit autres cégeps, les conseillers pédagogiques expliquent que le MIPEC n'est pas offert, soit parce qu'il y a peu d'intérêt, soit parce que le nombre d'enseignants inscrits n'est pas suffisant pour démarrer une cohorte. Un des cégeps, qui n'offre pas le MIPEC au moment de l'entrevue, compte toutefois l'intégrer à très court terme.

Diplôme en enseignement

Le diplôme en enseignement (DE) est un programme de 2e cycle universitaire auquel il est possible de s'inscrire même si le MIPEC n'a pas été complété. Dans tous les cégeps participant à l'étude, cette formation qui est offerte en ligne la plupart du temps, semble bien fonctionner.

Des 17 cégeps, 7 indiquent que des nouveaux enseignants s'inscrivent au DE. Au collège 4, trois ou quatre nouveaux enseignants s'inscrivent au DE à chaque année. Parfois, ils passent du MIPEC au DE, mais quelques enseignants s'y engagent directement. Au cégep 8, la direction a fait le choix d'offrir le DE au lieu du MIPEC, cela permet de recruter à la fois des nouveaux enseignants et des enseignants d'expérience. Actuellement, sept enseignants sont inscrits. Au cégep 9, très peu de nouveaux enseignants s'inscrivent d'abord au DE, car on les incite davantage à suivre le MIPEC. Au cégep 10, sept enseignants sont inscrits, mais comptent tous plus de deux ans d'expérience. Au cégep 13, seulement trois à cinq nouveaux enseignants par année s'inscrivent aux programmes de formation créditée (au CPEC ou au DE). Le conseiller pédagogique explique que beaucoup de nouveaux enseignants sont embauchés avec une maîtrise disciplinaire et il peut être difficile de les convaincre d'entamer de nouvelles études universitaires de 2e cycle. Ceux qui s'inscrivent le font toutefois tôt, soit après une ou deux années d'enseignement. Au cégep 16, le tiers des participants sont des nouveaux enseignants (cinq environ), dont certains s'y inscrivent pour augmenter leur échelle salariale. Ils vont opter pour le DE pour suivre un cours qui les intéresse, mais ils ne suivront pas nécessairement les cours obligatoires. Ainsi, lorsqu'ils ont atteint le nombre de crédits nécessaire à leur augmentation salariale, ils abandonnent le DE. Au cégep 17, chaque année, deux à trois nouveaux enseignants s'engagent dans un parcours de formation continue créditée, tous programmes confondus.

Maîtrise en enseignement au collégial

La maîtrise en enseignement au collégial (ME) est un programme universitaire de 2e cycle de 45 crédits. Quelque sept conseillers pédagogiques ont mentionné qu'il y avait des enseignants dans leur cégep qui commençaient ou avaient déjà entrepris leur maîtrise en enseignement collégial. Toutefois, ce ne sont pas de nouveaux enseignants.

En somme, des nouveaux enseignants sont formés par le biais du CPEC (un seul crédit de 15 heures) dans deux cégeps et par le biais du BEP dans un autre. Le MIPEC, qui est destiné aux nouveaux enseignants, est offert dans seulement 8 des 17 cégeps. Il semble rejoindre, dans cinq cégeps, le tiers des nouveaux enseignants, dans un, les trois quarts et dans deux, pas plus d'un sixième. Finalement, le DE ferait l'objet au maximum d'une trentaine d'inscriptions, au total, chez les nouveaux enseignants, et ce dans sept cégeps.

Il est évident ici qu'une proportion importante de nouveaux enseignants ne s'inscrivent pas à une formation créditée suite à leur embauche au cégep ou alors se limitent à une formation courte. Un certain nombre a peut-être déjà complété une formation à l'enseignement avant l'embauche, mais les conseillers pédagogiques n'en connaissent pas le nombre.

La formation non-créditée

Des 17 cégeps, 10 donnent des activités de formation non créditée qui s'adressent spécifiquement aux nouveaux enseignants (cégeps 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 13 et 17). Elles portent, le plus souvent, sur la planification de cours, les stratégies d'enseignement, l'évaluation, la gestion de classe, les troubles d'apprentissage et les technologies de l'information. Elles comportent, dans la moitié des cas, une activité d'accueil suivie le plus souvent de quelques formations offertes au cours de l'année alors que, dans l'autre moitié, elles sont réparties en plusieurs blocs de formation consécutifs pouvant cumuler de 15 à 45

heures. Les cégeps 3, 11 et 13 rendent la présence des nouveaux enseignants « obligatoire » à ces activités, alors que les cégeps 7 et 17 s'engagent à dégager d'une charge de cours une dizaine d'enseignants qui suivraient toute la formation pour les encourager à s'inscrire. Dans les cinq autres cégeps, le taux de participation demeure quand même assez élevé. Ainsi, dans les cégeps 1 et 10, on rejoint dans le premier cas, le tiers, et dans le second, la moitié des nouveaux, alors que dans les cégeps 2, 6 et 9, le taux de participation est de plus de 60% des nouveaux enseignants.

Il faut noter que tous les cégeps offrent des activités de formation non créditées qui sont destinées à l'ensemble des enseignants et qui rejoignent quelques nouveaux venus. Quant aux journées pédagogiques, elles sont obligatoires dans quatre cégeps. Dans trois cégeps, le taux de participation est élevé alors que, dans l'autre, il est modeste.

On peut conclure ici, que la moitié des cégeps rejoignent la majorité de leurs nouveaux enseignants par le biais d'une formation non créditée. Cette formation est toutefois de courte durée.

L'encadrement

Comme mentionné, l'encadrement des nouveaux enseignants est assumé soit par un conseiller pédagogique, le coordonnateur du département ou un enseignant. En ce qui concerne la contribution des conseillers pédagogiques, ils affirment, dans sept cégeps, être prêts à recevoir les nouveaux enseignants lorsqu'ils ont besoin d'aide et/ou de conseils. Comme ils le disent si bien : *la porte est toujours ouverte*. Mais, selon eux, il n'y a pas foule au portillon.

Quelques cégeps présentent toutefois un portrait différent de leurs pratiques d'encadrement. Ainsi, aux cégeps 4, 6 et 9, les conseillers pédagogiques disent que les nouveaux enseignants sont nombreux à demander conseil, écoute ou encouragement alors

qu'aux cégeps 1, 10, 12 et 14, les conseillers pédagogiques précisent que l'encadrement ne fait pas partie des pratiques courantes de leur service. Dans le cas des cégeps 10, 12 et 15, les enseignants sont plutôt rencontrés suite à l'évaluation de leur enseignement et lorsqu'ils se présentent volontairement pour du soutien. On affirme, dans ces trois cégeps, rencontrer ainsi deux à huit nouveaux enseignants par session. Au cégep 14, le conseiller pédagogique reçoit généralement les enseignants qui ont des problèmes avec leur évaluation de l'enseignement et qui sont référés par la direction des études, soit près de cinq à six nouveaux enseignants par session.

Justement, en ce qui concerne cette évaluation des nouveaux enseignants, une forme d'encadrement institutionnel pouvant être vue comme formative, les pratiques et modalités sont encore une fois diversifiées. Au cégep 2, quelqu'un d'autre qu'un conseiller pédagogique est responsable de l'évaluation de l'enseignement de tous les enseignants. Tous les nouveaux enseignants sont évalués dans les trois premières années. Au cégep 11, l'évaluation administrative est faite en deçà des deux premières années. Au cégep 12, une évaluation formative est obligatoire à tous les cinq ans, suivie d'une rencontre. Le choix des enseignants se fait à la pige, au hasard.

Au cégep 6, tous les nouveaux enseignants sont évalués par leurs étudiants vers la troisième ou quatrième semaine d'enseignement. L'objectif est de détecter dès le début les problèmes et trouver rapidement des solutions. Les étudiants remplissent un formulaire et les résultats de l'évaluation sont versés au dossier de l'enseignant. Au cégep 9, il n'y a pas de politique établie. On offre aux nouveaux enseignants, sur une base volontaire, d'évaluer leur prestation de cours, soit un cours de 45 heures, via un questionnaire bien établi dans ce domaine.

Un autre type d'encadrement disponible en est un assumé par les pairs; il prend la forme d'un tutorat ou d'un mentorat. Seul le cégep 7 possède une politique où l'assemblée départementale a la responsabilité d'encadrer les nouveaux enseignants. La politique précise qu'il faut nommer un mentor, soit un enseignant d'expérience, qui sera jumelé à un nouvel enseignant, et ce, de la façon qui leur convient. Ainsi, tous leurs départements offrent une forme de mentorat avec différents types d'aide. D'autres cégeps ont également tenté d'encourager ce type d'encadrement sans le rendre obligatoire. Ainsi, au cégep 2, la politique propose que le nouvel enseignant puisse compter sur une personne-ressource du département qu'il rencontrera trois fois au cours de chaque session, alors qu'au cégep 4, on s'assure que les nouveaux enseignants qui suivent le MIPEC bénéficient d'un tutorat par un enseignant du même département dès le premier cours. Au cégep 5, deux enseignants ont démarré un programme pour la relève enseignante. On y offre des ateliers, mais aussi du tutorat. Les nouveaux enseignants choisissent eux-mêmes leur tuteur parmi les enseignants volontaires. Au cours de la dernière année, 13 dyades se sont formées. Au cégep 9, on offre un encadrement dans la majorité des départements, même s'il n'y a pas de politique officielle au cégep.

Aux cégeps 3, 8, 11, 12, 13, 14, 16 et 17, la pratique du tutorat ou du mentorat n'est pas imposée et se retrouve dans certains départements seulement. Le tuteur ou mentor peut être alors le coordonnateur du département ou un enseignant volontaire.

En résumé, l'encadrement des nouveaux enseignants par le mentorat ou le tutorat n'est pas une pratique très répandue. Ainsi, seulement deux conseillers pédagogiques de deux cégeps disent conseiller, écouter ou encourager bon nombre des nouveaux enseignants de leur établissement. Quant à l'encadrement par les pairs, il semble pratiqué à large échelle dans cinq cégeps qui ont pris des mesures pour l'imposer ou le rendre possible. Ailleurs, il est plus ou moins présent.

Les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants

Les nouveaux enseignants rencontrent souvent des difficultés dans leurs premières années de carrière. Les 17 conseillers pédagogiques interviewés en ont identifié huit qui sont vraiment signifiantes et vécues régulièrement par les nouveaux enseignants, et pour lesquelles ils doivent fournir des pistes de solutions. En ordre d'importance, quant aux nombres de fois que les conseillers pédagogiques les ont citées, on retrouve : la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages, les stratégies d'enseignement, la planification, la lourdeur de la tâche, l'adaptation à un nouveau travail, le manque de soutien du département ou des collègues et les conflits dans le département.

Gestion de classe

La gestion de classe apparaît comme la difficulté la plus importante auprès des nouveaux enseignants. Ainsi, 12 conseillers pédagogiques sur 17 soulignent que porter « deux chapeaux, à la fois comme expert de contenu et comme gestionnaire du groupe, des relations » (cégep 9), ce n'est pas simple. Comment gérer un groupe difficile, comment faire travailler les étudiants qui ne veulent pas collaborer dans les travaux d'équipe, comment motiver les étudiants à terminer leurs travaux à temps ou tout simplement à participer en salle de classe? Les nouveaux enseignants sont confrontés à une réalité qui parfois les surprend, « il y en a qui se rendent compte que la réalité est différente, la motivation est différente, l'intérêt aussi, donc ça peut créer des problèmes ou des questionnements sur la gestion de classe » (cégep 16). Les conseillers pédagogiques confirment qu'ils doivent intervenir souvent, parfois même dans des situations dites d'urgence.

Évaluation des apprentissages

Quelque 11 conseillers pédagogiques sur 17 rapportent que l'évaluation des apprentissages représente vraiment une difficulté importante pour les nouveaux enseignants. Comme le souligne une conseillère pédagogique : « Comment faire une évaluation qui est juste et équitable, qui tient compte de la compétence, puis la corriger, la rendre à l'étudiant, c'est quelque chose qui est assez délicat, et même inconfortable comme situation […] » (cégep 9). De plus, les nouveaux enseignants sont peu ou pas formés à l'évaluation des compétences. Ils ne savent pas comment élaborer des grilles descriptives à partir des critères de performance, comment faire confiance à leur jugement professionnel et même, pour les évaluations finales, comment bien faire les liens entre les compétences, le contenu enseigné en salle de classe et les niveaux taxonomiques. Les nouveaux enseignants se sentent démunis et demandent très souvent de l'aide.

Stratégies d'enseignement

Beaucoup de nouveaux enseignants ne connaissent rien à l'approche par compétences qui reste quelque chose de très théorique à leurs yeux » (cégep 8). Ils tentent alors de reproduire ce qu'ils ont connu, soit l'enseignement magistral. Les étudiants se désengagent de leur cours et se démotivent rapidement. Ainsi, huit conseillers pédagogiques ont constaté que les nouveaux enseignants ne connaissent pas, ou du moins peu, d'autres stratégies d'enseignement. « Comment équilibrer la théorie et la pratique? » (cégep 2). Il devient important de « varier les méthodes pédagogiques, et ouvrir l'horizon avec de nouvelles recherches et le paradigme de l'apprentissage et tout ce que ça implique » (cégep 16).

Planification

Sept conseillers pédagogiques confirment qu'une des préoccupations des nouveaux enseignants concerne la planification. Comment bien planifier un plan de cours, une leçon,

en tentant compte de l'évaluation des apprentissages? Cela semble être un défi de taille pour beaucoup d'enseignants. Ainsi, comme le souligne une conseillère pédagogique : « Souvent, ils ont l'expertise convenue dans leur discipline, mais ils ont trois ou quatre cours à bâtir puis ils ne sont jamais à l'avance, donc pour tout ce qui est planification... » (cégep 9).

Lourdeur de la tâche

La charge de travail est souvent très lourde pour les nouveaux enseignants, comme le soulignent trois conseillers pédagogiques. C'est ainsi que les nouveaux enseignants se retrouvent avec des tâches déséquilibrées, des groupes plus nombreux et parfois plus difficiles. « Au lieu de les décharger, on dirait qu'on leur en ajoute » (cégep 4). Et même s'ils ont la même tâche que leurs collègues, pour eux, tout est nouveau et ils ont tout à apprendre. Ils se sentent dépassés.

Adaptation à un nouveau travail

Quelque trois conseillers pédagogiques rapportent que l'adaptation au nouveau travail est problématique pour les nouveaux enseignants, particulièrement pour ceux qui étaient des professionnels, avant de décider d'enseigner. Souvent, ceux-ci doivent s'adapter à leur nouveau milieu. En plus d'avoir un salaire qui est souvent moindre, ils doivent presque se battre avec les ressources humaines pour obtenir de l'information précise quant à leur paie et les avantages sociaux. De plus, il n'y pas toujours d'encadrement offert par le département. Ils sont parfois laissés à eux-mêmes au moment où ils doivent préparer leur plan de cours et leur planification. Ce pourquoi « il y en a qui se découragent parfois […], parce que c'est beaucoup trop exigeant » (cégep 11).

Manque de collaboration (département/collègues)

Tel que le rapportent trois conseillers pédagogiques, les nouveaux enseignants manquent parfois de soutien de la part des collègues ou du département. À leur arrivée au cégep, ils n'ont pas de bureau et d'ordinateur, et aucun collègue du département pour leur indiquer où se procurer le matériel nécessaire. « Il y a même des enseignants d'expérience qui s'objectent à donner leur matériel aux nouveaux enseignants » (cégep 3).

Conflits dans le département

D'autre part, deux conseillères pédagogiques mentionnent que les nouveaux enseignants sont parfois confrontés à des conflits dans leur département. Ainsi, « elles [les nouvelles enseignantes] sont souvent mêlées à de petites querelles … » (cégep 11).

Conclusion

Cette partie de la recherche avait pour but de tracer un portrait de l'offre de formation et d'encadrement, de ceux qui en sont responsables, et d'estimer dans quelle mesure les nouveaux enseignants sont accompagnés dans le développement de leurs pratiques d'enseignement au moment de leur entrée en carrière. Pour ce faire, une collecte des données a été réalisée par entrevue auprès des conseillers pédagogiques de 17 cégeps. Les résultats qui réfèrent à environ le tiers des cégeps répondants PERFORMA sont sans doute représentatifs de la situation d'ensemble.

La recherche aura permis de constater que le rôle des conseillers pédagogiques dédié à la formation n'est pas défini de la même façon dans les différents cégeps et que l'offre de formation et d'encadrement varie beaucoup d'un cégep à l'autre. De plus, il est évident qu'on est bien loin de rejoindre la majorité des nouveaux enseignants par la formation créditée, non créditée et l'encadrement. Comment expliquer le fait que les enseignants s'engagent peu dans des activités de formation ? Une des explications proposées par les

conseillers pédagogiques et le Conseil supérieur de l'éducation (2000) est que l'insertion professionnelle des nouveaux est souvent ardue, car les conditions de travail qui leur sont offertes sont parfois très éprouvantes, ce qui rend leur engagement dans des activités de formation très difficile. En effet, ils œuvrent généralement dans un établissement qu'ils connaissent peu ou pas. De plus, la précarité d'emploi les oblige, fréquemment, à changer plusieurs fois d'établissement ou à enseigner, au cours d'une même session, dans deux cégeps. On peut ajouter que les activités de formation et l'encadrement ne sont pas non plus toujours disponibles pour les nouveaux enseignants.

Il semble bien, à la lumière de ces données, que si le réseau collégial souhaite voir évoluer la situation, il devra la changer. Il faudra d'abord qu'il s'interroge sur les conditions de travail des nouveaux enseignants. Il faudra aussi investir davantage dans l'offre de formation en dégageant davantage les conseillers pédagogiques qui en sont responsables. Comment innover, solliciter, soutenir, lorsque d'autres dossiers nous interpellent ? Finalement, il faudra considérer l'importance d'investir dans le mentorat ou le tutorat qui est une formule qui a fait ses preuves au cours du processus d'insertion professionnelle.

Annexe C

Rapport complet de l’impact des activités formelles de formation et d’encadrement sur le sentiment d’auto-efficacité des nouveaux enseignants au collégial

Hypothèse de recherche

Cette partie du rapport vise à présenter la démarche de recherche et les résultats en lien avec l'hypothèse suivante : les nouveaux enseignants de cégep ayant bénéficié de formation à l'enseignement et d'encadrement ont développé un sentiment d'auto-efficacité plus élevé que ceux n'en ayant pas bénéficié (Ménard et Legault, 2011).

Sujets

Cette section décrit les enseignants participant à la recherche. Pour ce faire, seront abordés les critères de sélection et l'échantillonnage de l'étude ; les données sociodémographiques des sujets ; le taux de participation et l'appréciation selon le type de formation suivie ; et l'intention de poursuivre dans la carrière enseignante au niveau collégial.

Critères de sélection et échantillonnage

Au moment d'élaborer la recherche, un total de 120 nouveaux enseignants était visé pour vérifier les hypothèses ci-haut mentionnées. Les critères de sélection consistaient en l'expérience d'enseignement et un contrat d'embauche d'au moins une charge de cours au collégial, pour la totalité de la session d'automne 2010. Étaient considérés *nouveaux* les enseignants cumulant 6 sessions ou moins d'enseignement au postsecondaire, excluant les sessions d'été.

Pour procéder à leur sélection, 12 cégeps ont d'abord fait l'objet d'un échantillonnage par ratio dans le but de représenter le plus fidèlement la population des cégeps québécois en termes de taille (nombre d'étudiants), de langue d'enseignement et de région administrative. La taille a été déterminée ainsi : un gros cégep compte 5000 étudiants et plus ; un moyen entre 3000 et 4999 ; un petit 2999 et moins.

Après avoir approché 12 cégeps répondant à ces critères, des ajustements ont dû être faits, car il n'a pas été possible d'obtenir la participation de 10 nouveaux enseignants par

cégep. D'autre part, la proportion n'a pu être respectée d'entrée de jeu puisque aucun des cégeps anglophones contactés, peu importe la taille, n'a accepté de collaborer. En bout de ligne, cinq gros cégeps; six moyens; et huit petits ont participé à l'étude, pour un total de 19 cégeps disséminés dans toute la province. Si la proportion est très près d'avoir été respectée, on peut affirmer en outre que 36,5% de la population des établissements d'enseignement collégial est ici représentée.

Un seuil minimum de 120 nouveaux enseignants a été établi au départ, pour obtenir des analyses statistiquement significatives, tout en étant conscients des difficultés potentielles à trouver et intéresser un très grand nombre d'enseignants répondant à ce profil très précis. Suite à la sélection des 19 cégeps, 104 nouveaux enseignants auront finalement participé à la première collecte de données, et 102 à la deuxième. Ils étaient inégalement répartis, allant de 1 à 10 sujets par établissement participant.

Description des sujets

Deux passations de questionnaire ayant eu lieu, 104 enseignants ont répondu à la première et 102 à la deuxième. Des données sociodémographiques ont été colligées à la première passation. Les sujets étaient les mêmes aux deux passations, à l'exception des 2 qui n'ont pu poursuivre. Ainsi, sur les 104 ayant participé à la première passation, 29 sont des hommes, 75 sont des femmes et ils ont en moyenne 35 ans. L'étendue de l'âge va de 24 à 59 ans. Un peu plus de 60% des répondants ont moins de 35 ans. La tranche d'âge la plus représentée correspond à celle des 30 à 34 ans (voir tableau 1). Ils enseignent majoritairement dans des programmes du secteur technique, à 52,3%, dans des programmes du secteur préuniversitaire à 34,3% et 13,3% en formation générale (français, philosophie, anglais et éducation physique). Les femmes et les enseignants du secteur technique sont néanmoins surreprésentés. Toutefois, il est intéressant de noter que tous les départements semblent proportionnellement représentés (voir tableau 2).

Tableau 1. Nombre d'enseignants par tranche d'âge (1ère passation)

Tranche d'âge	N	Pourcentage	Pourcentage cumulatif %
24 à 29 ans	30	28,85	28,85
30 à 34 ans	34	32,69	61,54
35 à 39 ans	17	16,35	77,89
40 à 44 ans	9	8,65	86,54
45 à 49 ans	9	8,65	95,19
50 à 59 ans	5	4,81	100,00
Total	104	100,00	

Tableau 2. Distribution des enseignants selon leur département d'appartenance (1ère passation)

Département	N	Pourcentage %	Pourcentage cumulatif %
Formation générale	12	11,50	11,50
Sciences naturelles	11	10,60	22,10
Sciences mathématiques	5	4,80	26,90
Sciences humaines	11	10,60	37,50
Arts et lettres	2	1,90	39,40
Education physique	2	1,90	41,30
Arts-cinéma	6	5,80	47,10
Technique biologique / agroalimentaire	8	7,70	54,80
Technique physique	6	5,80	60,60
Technique humaine	14	13,50	74,00
Technique administrative	14	13,50	87,50
Technique arts / communication	13	12,50	100,00
Total	104	100,00	

D'autre part, en ce qui concerne le plus haut diplôme obtenu, la majeure partie ont une maîtrise, soit 37,5% des participants. Ils sont suivis de près par les détenteurs d'un baccalauréat, à 33,7%. Il peut être surprenant de constater que 10,6% ont un D.E.C. technique, alors que le critère minimal d'embauche est habituellement un baccalauréat. Les autres diplômes détenus, mais à plus faible proportion sont : le doctorat à 5,8% ; un diplôme de 2e cycle à 5,8% ; 3,8% disent avoir un diplôme *autre* ; 1,9% une scolarité de 3e cycle ; et finalement 1% des participants ont un certificat de 1er cycle.

En ce qui a trait au nombre de sessions d'expérience, la majorité des enseignants ont entre trois et cinq sessions d'expérience. Il est important de noter que 9,6% des répondants, même s'ils avaient été informés qu'un des critères de participation était de cumuler six sessions ou moins d'expérience, ont dit en avoir plus, soit entre sept et neuf. Le tableau 3, plus bas, rend compte de la distribution des données de cette variable.

Tableau 3. Nombre de sessions d'expérience des enseignants (1ère passation)

Sessions d'expérience	N	Pourcentage %	Pourcentage % cumulatif
1	7	6,73	6,73
2	12	11,54	18,27
3	18	17,31	35,58
4	23	22,11	57,69
5	21	20,19	77,88
6	13	12,50	90,38
7	5	4,81	95,19
8	4	3,85	99,04
9	1	0,96	100,00
Total	104	100,00	

L'intention de poursuivre la carrière

Au niveau de l'intention de poursuite dans la carrière, 73,1%, soit la grande majorité des participants, ont l'intention de poursuivre plus de 10 ans leur carrière enseignante au cégep. D'entre eux, 16,3% ne le savent pas, 7,7% poursuivraient entre 5 et 10 ans, 1,9% moins de 5 ans et 1,0% ne poursuivraient pas. À la deuxième passation, les données obtenues à ce sujet n'indiquaient pas de différence significative par rapport à la première.

Déroulement de la recherche

Entre la 4e et la 6e semaine de la session d'automne 2010, des assistants de recherche se sont présentés dans les classes des enseignants participant à l'étude pour leur distribuer un premier questionnaire ainsi qu'à leurs étudiants. L'assistant rappelait d'abord à tous le but de la recherche et donnait ensuite les instructions de base pour remplir adéquatement le questionnaire. Finalement, il présentait l'outil technologique, le *iPod touch*, à l'aide duquel le questionnaire était rempli.

Un *iPod touch* était distribué à chaque étudiant et à l'enseignant simultanément, qui le rendaient à l'assistant de recherche une fois le questionnaire rempli. Les étudiants le complétaient en environ 15 minutes et l'enseignant complétait le sien en près de 10 minutes. Le tout se déroulait dans la salle de classe, au début ou à la fin d'un cours. Un même numéro de groupe a été attribué aux étudiants ainsi qu'à leur enseignant correspondant pour les relier au moment de l'analyse des résultats. Cette attribution était préréglée dans le *iPod touch*.

L'utilisation du *iPod touch*, quant au déroulement de la collecte de données, diffère très peu de celle du questionnaire en papier. Les principales différences entre ces deux médiums consistent en la manipulation d'un écran tactile pour répondre aux items, l'impossibilité de modifier une réponse donnée et l'impossibilité d'omettre une réponse pour passer à l'item suivant. Une trentaine d'enseignants (n : 32), surtout situés en régions éloignées, auront rempli des questionnaires traditionnels en papier. Un conseiller pédagogique ou un assistant de recherche habitant la région expliquait le déroulement et veillait à ce que la passation soit exécutée adéquatement, et ce dans les mêmes conditions que l'ensemble de la collecte de données.

Plus tard dans la session, soit entre la 12^{e} et la 14^{e} semaine, avait lieu une deuxième passation. Une attention particulière a été portée au temps, soit au moins huit semaines séparant ces deux passations, pour chaque groupe. Les sujets et le déroulement étaient les mêmes. Seules quelques questions différaient d'un questionnaire à l'autre.

Instrumentation

À la première passation, le questionnaire des enseignants comportait 50 items. Mis à part le tout premier item qui fournissait le consentement des enseignants, 25 items constituaient la première partie. Ceux-ci visaient à colliger les données sociodémographiques, l'intention de poursuivre la carrière enseignante et, finalement,

l'appréciation et le détail de la formation créditée, la formation non créditée et les rencontres formelles d'encadrement suivies avant et depuis l'embauche.

La deuxième partie, comprenant 24 items, comportait l'*Ohio State Teacher Efficacy Scale* (OSTES) de Tschannen-Moran & Hoy (2001), traduit par l'équipe de recherche. Cette traduction a fait l'objet d'une étude de fiabilité avant la collecte de données (Ménard, Legault, Ben Rhouma, Dion et Meunier, 2011 ; Ménard, Legault, Nault, St-Pierre, Ben Rhouma, Dion et Meunier, 2010). Les coefficients alpha de Cronbach obtenus au regard de l'efficacité des stratégies d'enseignement, l'efficacité en gestion de classe et l'efficacité dans l'engagement des étudiants étaient respectivement de 0.76, 0.86 et 0.78 et ils ont été jugés satisfaisants (George, & Mallery, 2003)

L'OSTES mesure la perception d'auto-efficacité des enseignants dans leur pratique. Le construit comprend trois sous-échelles mesurant la capacité perçue de 1. utiliser des stratégies d'enseignement efficaces (8 items); 2. gérer la classe efficacement (8 items) ; 3. engager ou motiver les étudiants dans les tâches d'apprentissage (8 items). Une échelle de Likert à 9 niveaux a été utilisée, tel que suggéré par les auteurs du test, dont les choix de réponses allaient de 1. *Pas du tout* à 9. *Parfaitement*. La structure des items allait comme suit : un libellé unique chapeautait chaque item (*Dans ce cours vous sentez-vous capable de*) suivi d'une liste d'affirmations complétant la question de base. Par exemple :

Dans ce cours vous sentez-vous capable de :

27. Utiliser des stratégies d'évaluation variées (moyens, outils)?
28. Contrôler les comportements dérangeants?
29. Convaincre vos étudiants qu'ils peuvent réussir leurs travaux?

Etc.

À la deuxième passation, le questionnaire se voyait semblable, mais légèrement réduit. En effet, dans la première partie, les données sociodémographiques n'ont pas été colligées de nouveau. L'item concernant l'intention de poursuivre la carrière enseignante y figurait encore et la formation reçue, depuis la passation du premier questionnaire (*depuis les huit dernières semaines*), non créditée ou sous forme de rencontre formelle d'encadrement, a été vérifiée selon sa quantité et son appréciation. La deuxième partie, soit l'intégralité du OSTES, est demeurée inchangée. De plus, 24 items concernant l'évaluation de l'enseignement ont été ajoutés. Le présent rapport ne rapportera toutefois pas les résultats de ces derniers 24 items puisqu'ils appartiennent à un autre protocole de recherche qui, lui, n'est pas finalisé à ce jour.

Méthodes d'analyse

Des analyses descriptives ont d'abord été effectuées pour vérifier si les nouveaux enseignants des cégeps se sentent plus efficaces lorsqu'ils ont bénéficié auparavant de formation à l'enseignement et d'encadrement pédagogique, des analyses de variance multivariées avec mesures répétées ont été réalisées sur les sous-échelles d'autoefficacité en mettant respectivement comme prédicteurs le fait d'avoir suivi une formation créditée avant l'embauche, puis celui d'avoir reçu de la formation créditée et non créditée après l'embauche et, enfin, d'avoir bénéficié d'un encadrement. Ensuite, des analyses multivariées de la covariance ont été réalisées afin de vérifier l'incidence de la formation non créditée et de l'encadrement reçus entre l'arrivée au collège et la douzième semaine de cours. Les covariables choisies correspondaient aux mesures d'autoefficacité à la quatrième semaine de cours. Dans tous les cas, lorsque les résultats s'avéraient significatifs, des analyses univariées ont été réalisées afin de vérifier la contribution de chaque variable à l'effet global. Enfin, des régressions linéaires multiples ont été effectuées pour déterminer à

quel point chaque sous-échelle pouvait être prédite par les variables relatives à la formation ou à l'encadrement.

Résultats

Les résultats seront ici indiqués et divisés selon la méthode d'analyse employée. En un premier temps, les analyses descriptives sont décrites. Ensuite, les résultats aux tests de corrélations paramétriques sont scrutés et détaillés pour composer un portrait partitionné en constats. Étant donné le nombre élevé d'analyses différentes produites, seules celles dont le résultat s'est avéré statistiquement significatif sont ici présentées. Tous les résultats qui suivent sont basés sur un indice de signification statistique (p) de 0,05.

Analyses descriptives

Des analyses descriptives ont d'abord été produites pour évaluer le nombre d'enseignants ayant participé à chaque type de formation ou ayant bénéficié d'encadrement. Des données sont également présentées en lien avec leur niveau de participation et d'appréciation de la formation ou de l'encadrement reçu.

Formation reçue

Dans le premier questionnaire, quatre types de formation pédagogique ont été identifiés : la formation créditée reçue avant l'embauche, la formation créditée reçue depuis l'embauche, la formation non créditée (ateliers, conférences, journées pédagogiques, etc.) et l'encadrement individuel. Les items concernant la formation créditée avant et depuis l'embauche ont été présentés à la première passation seulement, car il est peu probable qu'une formation créditée ait été complétée pendant les huit semaines séparant les deux passations. Les items portant sur la formation non créditée et l'encadrement individuel étaient présents aux deux passations ; à la première pour savoir s'ils avaient bénéficié de

ces deux types de formation depuis leur embauche ; à la deuxième pour vérifier s'ils en avaient bénéficié pendant les huit semaines séparant les deux passations.

Tous les enseignants sauf deux ont reçu, à un certain moment, un de ces trois types de formation ou de l'encadrement. Ces deux sujets n'ayant reçu aucune formation pédagogique sont des hommes, tous deux âgés de 32 ans, enseignant dans un programme technique.

Formation créditée avant et depuis l'embauche

Des 104 sujets, 39 ont reçu de la formation créditée avant l'embauche (37,5%) et 45 en ont reçu depuis leur embauche (43,3%). Il est intéressant de noter que 16 enseignants ont suivi de la formation créditée avant et depuis l'embauche (15,4%) et que 36 n'en ont pas suivi du tout (34,6%).

Les nouveaux enseignants participant à l'étude ont accumulé (avant et depuis l'embauche) en moyenne 19,89 crédits de formation pédagogique. De plus, 34 enseignants (32,4%) avaient une formation pédagogique universitaire d'un minimum de 15 crédits[3] au début de la session. D'autre part, deux enseignants ont 120 crédits de formation pédagogique. Il est probable qu'ils aient, par exemple, un baccalauréat en enseignement au primaire ou secondaire, puisque ces formations universitaires s'étalent sur quatre années et requièrent la complétion de 120 crédits. Ces sujets n'ont donc pas été exclus des analyses.

Par ailleurs, les enseignants ayant reçu de la formation pédagogique créditée avant l'embauche (n : 39) ont trouvé que, pour 71,8% d'entre eux, elle les avait *beaucoup* aidés à accomplir leurs tâches d'enseignement; 25,6% l'ont trouvée *moyennement* utile; et 2,6% ont jugé qu'elle n'avait *pas du tout* été utile à leur pratique enseignante. Ceux en ayant reçu depuis l'embauche (n : 44) ont des niveaux d'appréciation plus nuancés, comme le

[3] Nombre de crédits minimum pour obtenir un diplôme en pédagogie de l'enseignement supérieur dans les universités québécoises.

démontre le tableau 4, mais 40,9% indiquent encore percevoir cette formation comme étant *beaucoup* aidante à leur pratique, soit le pourcentage le plus élevé.

Formation non créditée

En matière de formation non créditée reçue depuis l'embauche, 84 enseignants disaient en avoir reçu (80,8%) à la première passation, contre 20 qui n'en avaient jamais reçu (19,2%). À la deuxième passation, à laquelle 48 sujets disaient en avoir reçu, 6 des 20 évoqués plus haut en recevaient pour une première fois. Au total, 90 de nos sujets en ont donc suivi (88,2%) et 12, à la fin de la session à l'étude, n'en avaient toujours pas suivi (11,8%). Après vérification, 7 de ces 12 sujets n'avaient pas non plus suivi de formation créditée. Sur ces sept, six enseignent dans un programme technique, dont quatre en arts et communication. Toutefois, quatre de ces sept ont bénéficié d'une ou deux rencontres formelles d'encadrement et cinq en sont à leur première année d'enseignement.

Bien que la quantité de ces données ne permette pas de tirer de conclusions significatives, il peut être intéressant de les connaître pour dégager un portrait des nouveaux enseignants étant moins rejoints par les activités de formation pédagogique.

En moyenne, les nouveaux enseignants ont suivi 3,1 formations non créditées. La somme moyenne du temps alloué à ces formations est de 15,8 heures, depuis l'embauche. L'exactitude de ces deux dernières données peut être contestée, puisque les enseignants répondaient de mémoire à ce sujet. Plusieurs ont procédé à des approximations.

Les 90 nouveaux enseignants qui ont bénéficié de formation non créditée ont plutôt tendance à la juger *moyennement* aidante, à 42,2%. Presque à proportion égale, ils la trouvent *beaucoup* aidante, à 26,7% et *un peu* à 24,4%. Tout de même 6,7% des répondants jugent qu'elle ne les aide *pas du tout* à accomplir leurs tâches d'enseignement.

Sur les six qui en ont bénéficié pour la première fois au cours de la session à l'étude, un sujet l'a trouvée *beaucoup* aidante, trois *moyennement* et deux *un peu* aidante, ce qui, en proportion, correspond à la tendance des 84 autres enseignants.

Les rencontres formelles d'encadrement

En tout, 74 sujets (71,2%) ont assisté à des rencontres formelles d'encadrement pédagogique depuis leur embauche ; 65 l'ont affirmé à la première passation et 9 en ont reçu pour la première fois au cours de la session à l'étude. Aussi, 37 enseignants ont assisté à une rencontre formelle d'encadrement, entre les deux passations de questionnaires.

Les rencontres formelles d'encadrement ayant eu lieu depuis l'embauche sont, comme la formation créditée suivie avant l'embauche, appréciées à très forte proportion. Elles aident *beaucoup* la majorité des nouveaux enseignants (58,1%) et *moyennement* 25,7% d'entre eux (tableau 4). Sur les neuf sujets en ayant bénéficié pour la première fois, quatre les ont jugées *beaucoup* aidantes, quatre *moyennement* et un *pas du tout*.

Tableau 4. Nombre d'enseignants par niveau d'appréciation de la formation reçue

Formation	Appréciation de la formation				
	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout	N total[4]
Formation créditée (avant l'embauche)	n: 28 (71,79%)	n: 10 (25,64%)	n: 0 (0,00%)	n: 1 (2,56%)	n: 39 (100,00%)
Formation créditée (depuis l'embauche)	n: 18 (40,91%)	n: 17 (38,64%)	n: 7 (15,91%)	n: 2 (4,55%)	n: 44 (100,00%)
Formation non créditée (depuis l'embauche)	n: 24 (26,67%)	n: 38 (42,22%)	n: 22 (24,44%)	n: 6 (6,67%)	n: 90 (100,00%)
Rencontres formelles d'encadrement (depuis l'embauche)	n: 43 (58,11%)	n: 19 (25,68%)	n: 9 (12,16%)	n: 3 (4,05%)	n: 74 (100,00%)

Distribution de la formation reçue

Plusieurs données descriptives relatives à la formation reçue figurent dans la section précédente. Toute la lumière n'a toutefois pas été faite sur la distribution de ces données. Avant tout, il est important de rappeler que le nombre de sujets, à la deuxième passation, est passé de 104 à 102, puisqu'il a été impossible de se présenter à nouveau dans les classes de deux enseignants.

D'après le tableau 5, on constate que la formation non créditée rejoint le mieux les nouveaux enseignants (à 80,8%) lors des premières années d'embauche. Puis, les rencontres formelles d'encadrement occupent le deuxième rang pour le taux de participation (avec 62,5%), suivies de la formation créditée depuis l'embauche (43,3%) et, finalement, la formation créditée reçue avant l'embauche (37,5%).

Le tableau 6 démontre que les nouveaux enseignants continuent à participer à la formation pédagogique non créditée dans leur établissement (43,3%) ainsi qu'aux rencontres

[4] Les pourcentages additionnés de la rangée peuvent ne pas arriver à 100,00% étant donné qu'ils ont été arrondis à deux décimales. Un écart maximal de 0,01% peut exister.

formelles d'encadrement 36,3%) assez fortement, compte tenu du délai à l'intérieur duquel ont été prises ces données (8 semaines). La formation non créditée est, dans une proportion similaire à la première passation, encore la plus fréquentée.

Tableau 5. Statistiques descriptives de la formation reçue (1ère passation)

Type de formation	Nombre de sujets et (%)		
	Oui	Non	Total
Formation créditée avant l'embauche	n: 39 (37,50%)	n: 65 (62,50%)	n: 104 (100,00%)
Formation créditée depuis l'embauche	n: 45 (43,27%)	n: 59 (56,73%)	n: 104 100,00%
Formation non créditée depuis l'embauche	n: 84 (80,77%)	n: 20 (19,23%)	n: 104 (100,00%)
Rencontres formelles d'encadrement depuis l'embauche	n: 65 (62,50%)	n: 39 (37,50%)	n: 104 (100,00%)

Tableau 6. Statistiques descriptives de la formation reçue (2e passation)

Type de formation[5]	Nombre de sujets et (%)		
	Oui	Non	Total
Formation non créditée (entre les deux passations)	n: 48 (47,06%)	n: 51 (52,94%)	n: 102 (100,00%)
Rencontres formelles d'encadrement (entre les deux passations)	n: 37 (36,28%)	n: 64 (63,72%)	n: 102 (100,00%)

En ce qui concerne le nombre de crédits de formation pédagogique obtenus avant l'embauche, on remarque que deux fréquences se démarquent à 15 et 30 crédits (figure 1). En effet, cela peut sembler normal puisque les programmes universitaires de pédagogie de l'enseignement supérieur situent leur seuil de complétion soit à 15, soit à 30 crédits. On pourrait supposer que quelques enseignants participant à cette étude étaient sur le point de compléter une formation de 30 crédits (ayant cumulé de 18 à 27 crédits) avant leur embauche et l'ont complétée après l'embauche (figure 2). Cependant, les analyses contredisent en partie cette thèse puisque seulement 41,0% des sujets ayant suivi de la

[5] La formation créditée (avant et depuis l'embauche) ne figurait pas au second questionnaire. Cela s'explique par la nature de ces activités. Comme il s'agit de cours universitaires, leur calendrier suit sensiblement celui des cégeps. Ainsi, un enseignant inscrit à un cours de formation pédagogique créditée ne l'aurait pas terminé au moment de remplir le second questionnaire, soit avant la fin de la session.

formation créditée avant l'embauche en ont profité après l'embauche. Par ailleurs, 59,0% des nouveaux enseignants qui ont complété une formation créditée après leur embauche n'en avaient pas avant celle-ci.

Figure 1. Nombre de crédits de formation pédagogique obtenus avant l'embauche

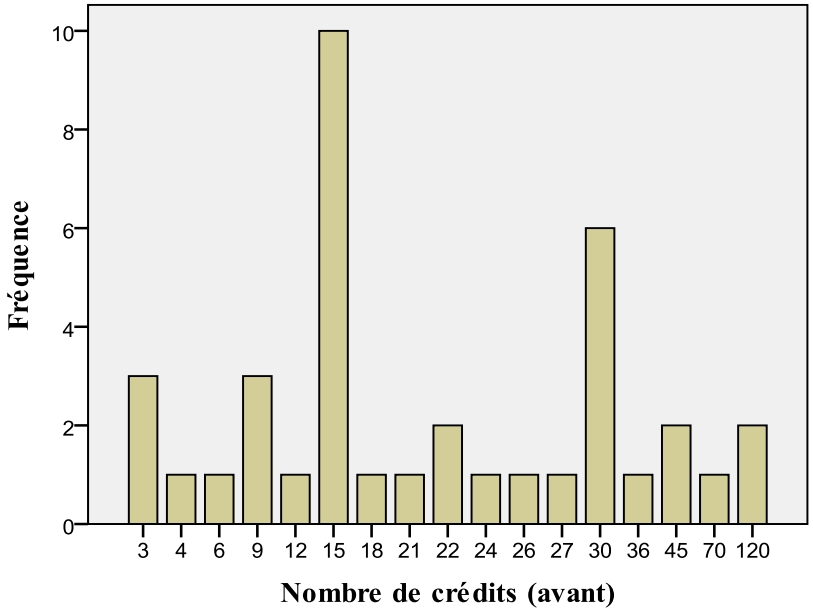
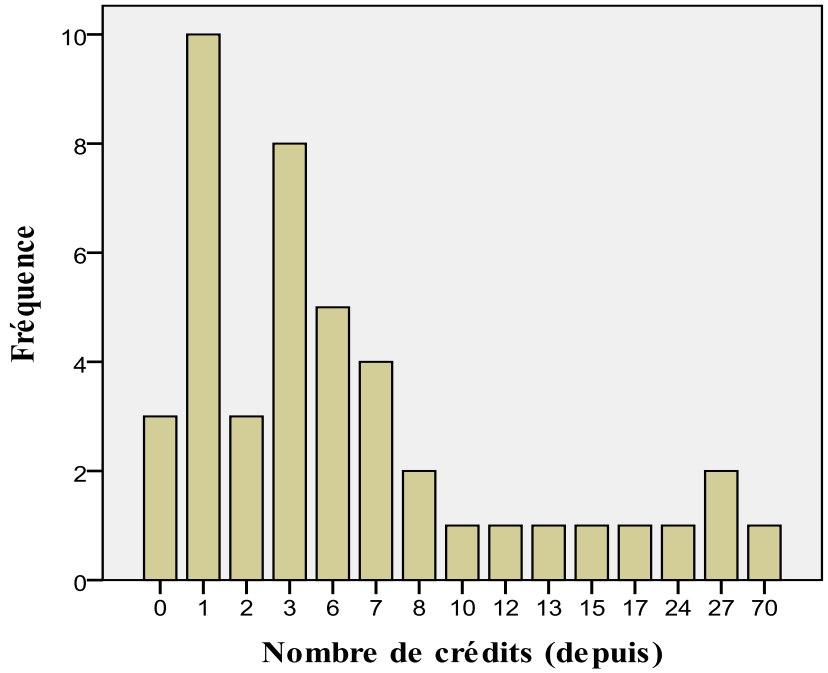


Figure 2. Nombre de crédits de formation pédagogique obtenus depuis l'embauche



Du côté de la formation non créditée, si un grand nombre d'enseignants y ont participé, par rapport aux autres types de formation, ils n'ont pas nécessairement participé à un grand nombre de celles-ci. La plupart d'entre eux auront bénéficié d'une à quatre formations pédagogiques non créditées.

Par ailleurs, 51,2% des enseignants ayant bénéficié d'une formation non créditée depuis l'embauche en ont suivi une au cours de la session à l'étude, soit dans les huit semaines séparant les deux passations.

Il est envisageable qu'il y ait des données aberrantes pour les variables du nombre de formations non créditées et le nombre d'heures relié à ces formations. Comme le montre la figure 4, certains enseignants disent avoir suivi autour d'une centaine d'heures de formation non créditée, alors que le plus haut nombre de formations recensé est de 10. Il est difficile d'envisager des formations d'une dizaine d'heures par rencontre, à moins qu'une formation ait été considérée comme une série de rencontres totalisant plusieurs heures. À cet égard, il est intéressant de noter que l'enseignant affirmant cumuler 120 heures de formation non créditée a aussi indiqué avoir participé à trois formations du même type. Dans son cas, aurait-il participé à trois formations de 40 heures? L'enseignant totalisant 100 heures de formation non créditée affirme quant à lui, avoir participé à 10 formations de ce type. Cette situation pourrait témoigner d'une grande variété de formats d'activités pédagogiques non créditées, imputable au caractère local de celles-ci. Ce serait à vérifier.

Figure 3. Nombre de formations pédagogiques non créditées suivies depuis l'embauche (1ère passation)

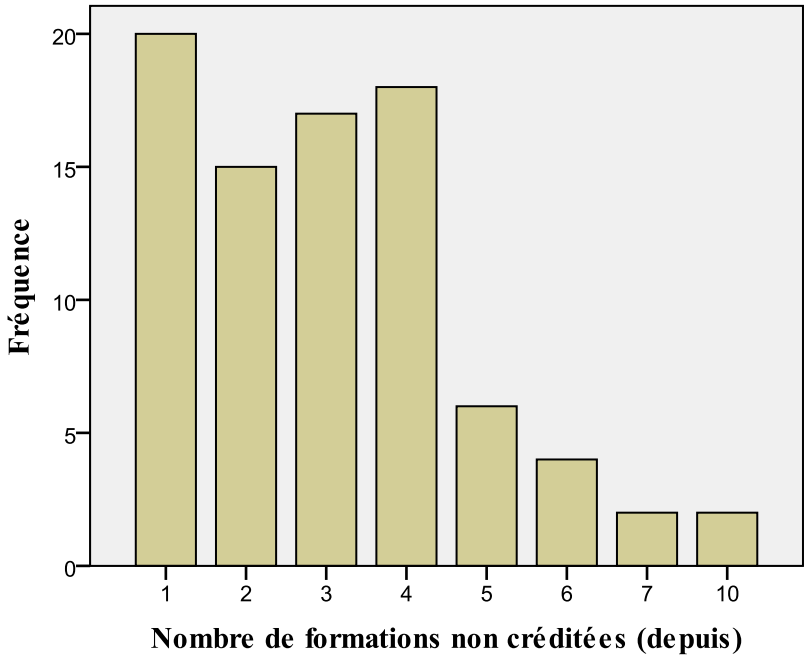
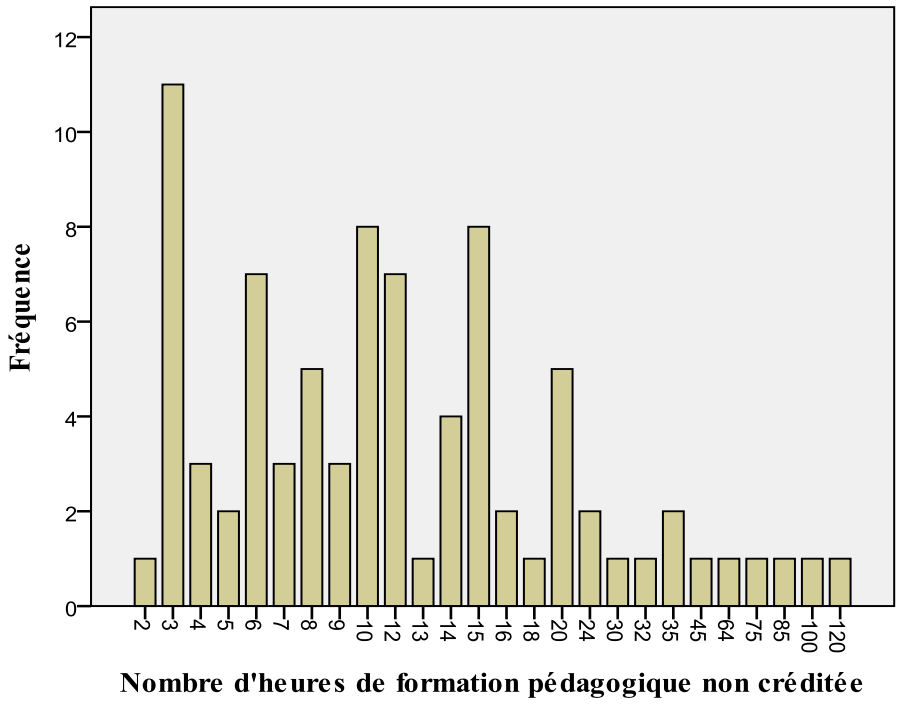
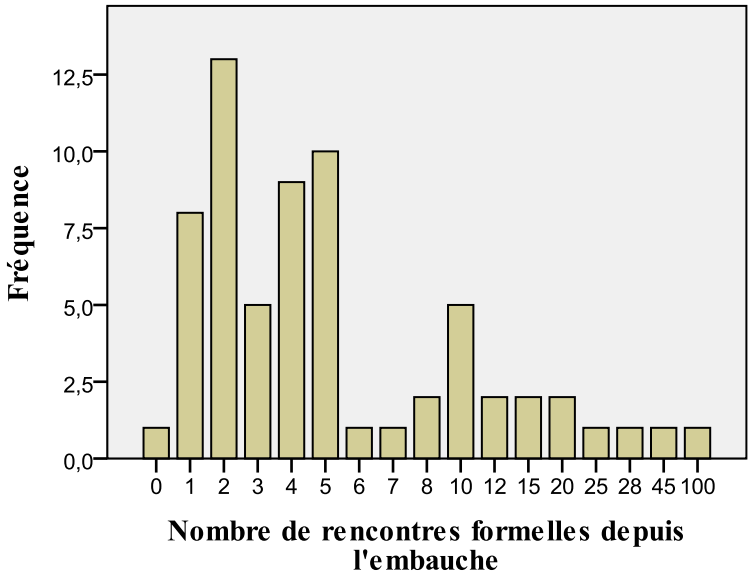


Figure 4. Somme des heures cumulées en formation pédagogique non créditée suivie depuis l'embauche (1ère passation)



L'encadrement formel suit une courbe asymétrique et dont la variance est très élevée. À première vue, elle présente une donnée extrême ; un nouvel enseignant aurait déjà assisté à une centaine de rencontres formelles d'encadrement, depuis son embauche. Cet enseignant compte quatre sessions d'expérience et juge ces formations *beaucoup* aidantes. Il n'a pas été exclu des analyses puisque le fait d'avoir bénéficié de plus ou moins de rencontres formelles ne s'est finalement pas avéré un facteur influençant le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Toutefois, il est pertinent de retenir ce sujet, car le fait d'en avoir ou non est important. Les analyses qui suivent détailleront cela.

Figure 5. Nombre de rencontres formelles d'encadrement depuis l'embauche (1ère passation)



En somme, les distributions des courbes des variables relatives à la formation et l'encadrement pédagogiques, suivent peu la courbe normale de Gauss et présentent à la fois des kurtoses et asymétries marquées par rapport à celle-ci. Cela peut être dû au nombre élevé de possibilités de réponses mêlé au nombre faible de répondants. Toutefois, aucune donnée n'est jugée aberrante, pouvant toutes être expliquées et plausibles. En fait, lors des analyses subséquentes, l'homogénéité de la variance a été surveillée de près *a priori*, pour attester la validité des résultats obtenus.

Distribution des échelles de mesure du sentiment d'auto-efficacité

Comme le démontrent les graphiques plus bas, la distribution des données des trois sous-échelles à la première passation est relativement normale. Dans les trois cas, une légère asymétrie négative est notée, causée par des sentiments d'auto-efficacité un peu élevés. Ainsi, les enseignants répondent tous en moyenne autour de 7 sur 9. En outre, si les minimums et maximums sont pris en compte, on remarque que presque tous les scores moyens se situent sur ou au-dessus du point milieu de l'échelle, sauf en ce qui a trait au minimum observé à la gestion de classe. Cela dénote encore une fois un fort sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants.

La distribution à la deuxième passation est très similaire, signe que peu d'événements au cours de la session auront eu un impact sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Les figures démontrant la distribution relative à la deuxième passation ne sont pas montrées ici, étant donné la très grande similitude entre les deux passations. Les tableaux 7 et 8 en font foi. Aucune donnée aberrante n'est signalée et tous les sujets sont donc retenus. On rappelle que deux enseignants n'ont pas participé à la deuxième passation. D'autre part, un sujet a omis de répondre aux questions relatives au sentiment d'auto-efficacité à la 2^{e} passation, ce qui explique un total de trois données manquantes au tableau 8.

Tableau 7. Statistiques descriptives des sous-échelles du sentiment d'auto-efficacité (1ère passation)

Trois sous-échelles	Engagement n: 104	Gestion de classe n: 104	Stratégies n: 104
Données manquantes	n: 0	n: 0	n: 0
Moyenne	6,93	7,09	7,12
Médiane	7,00	7,13	7,13
Mode	6,88	7,00	7,38
Écart-type	0,82	0,96	0,81
Asymétrie	-0,30	-0,89	-0,58
Minimum	5,13	3,50	4,38
Maximum	8,75	8,75	8,75

Tableau 8. Statistiques descriptives des sous-échelles du sentiment d'auto-efficacité (2e passation)

Trois sous-échelles	Engagement n: 101	Gestion de classe n: 101	Stratégies n: 101
Données manquantes	n: 3	n: 3	n: 3
Moyenne	6,91	7,02	7,18
Médiane	6,88	7,13	7,25
Mode	6,50	6,88	7,25
Écart-type	0,79	1,02	0,71
Asymétrie	-0,02	-0,78	-0,07
Minimum	5,00	4,00	5,13
Maximum	8,75	9,00	9,00

Figure 6. Histogramme des données de la sous-échelle de l'engagement des étudiants dans les tâches d'apprentissage (1ère passation)

Figure 7. Histogramme des données de la sous-échelle de la gestion de classe (1ère passation)

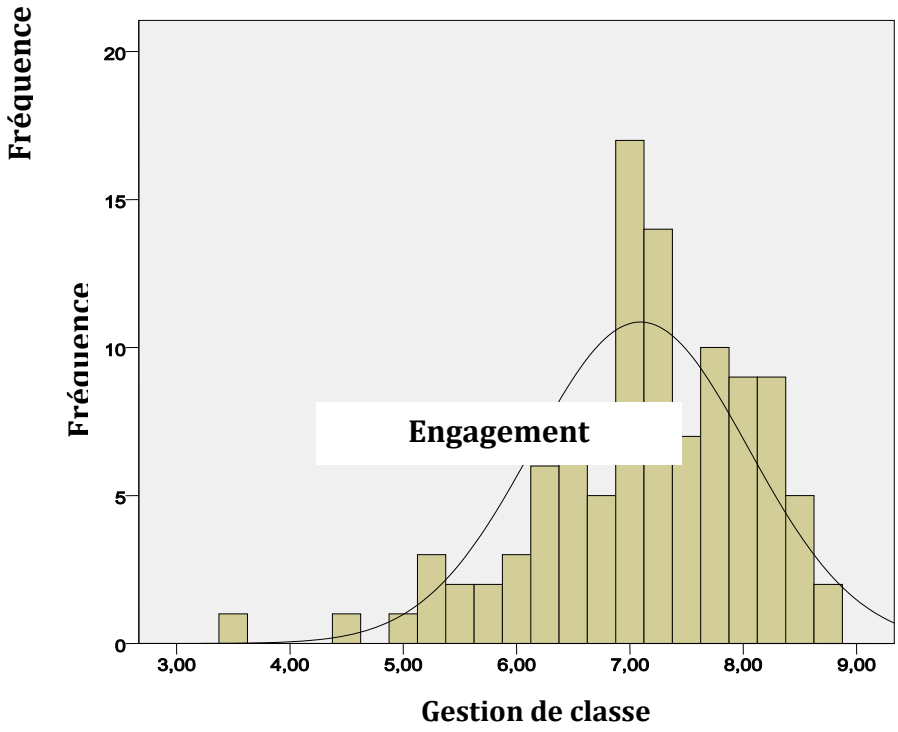
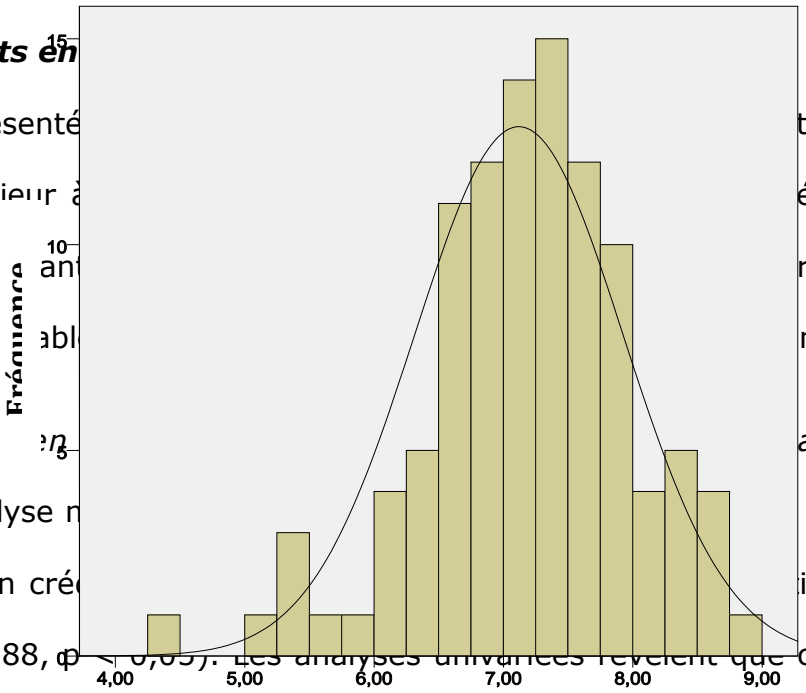


Figure 8. Histogramme des données de la sous-échelle des stratégies d'enseignement (1ère passation)



Résultats en

Sont présenté t le seuil de significativité (p) est inférieur à éparément pour la formation créditée ant rement, puis pour l'ensemble de ces abl nt d'auto-efficacité.

Consta en auche

Une analyse m fait d'avoir reçu ou non de la formation cré ion pendant la session (F (3, 97) = 3,88, p < 0,05). Les analyses univariées révèlent que ce lien concerne le sentiment d'auto-efficacité à engager (p < 0,01) et à utiliser des stratégies d'enseignement efficaces (p < 0,05). Cependant, cette interaction n'est observée qu'à la quatrième semaine et non à la douzième, chez le groupe d'enseignants ayant reçu de la formation créditée. Le tableau 9 indique les moyennes et écarts-types de ces variables.

Tableau 9. Moyennes et écarts-types des variables d'auto-efficacité selon la participation à des activités de formation créditée avant l'embauche aux deux passations

Sous-échelle	Formation créditée avant embauche	n	Moyenne Temps 1	Écart-type	Moyenne Temps 2	Écart-type
Stratégies d'enseigne-ment	oui	37	7,29	0,63	7,19	0,70
	non	64	7,00	0,88	7,17	0,72
Gestion de classe	oui	37	7,17	0,84	6,96	1,13
	non	64	7,02	1,00	7,05	0,96
Engagement des étudiants	oui	37	7,19	0,61	6,89	0,86
	non	64	6,77	0,88	6,91	0,75

Toutefois, il importe de souligner que, lorsque les 37 sujets qui ont reçu de la formation créditée avant l'embauche sont jumelés aux 16 qui en ont reçu après l'embauche seulement, cette corrélation disparaît.

Constats en lien avec la formation non créditée

Quant à la formation non créditée suivie avant la quatrième semaine de la session à l'étude, l'analyse multivariée de la variance avec mesures répétées n'a produit aucun résultat significatif. Par contre, une analyse multivariée de la covariance, liant la formation non créditée suivie jusqu'à la douzième semaine de la session au sentiment d'auto-efficacité, a montré un certain impact de la formation non créditée ($F (3, 94) = 4,00$, $p < 0,01$). Les analyses univariées indiquent que cet impact aurait lieu sur le sentiment d'auto-efficacité propre à l'utilisation de stratégies d'enseignement efficaces ($p < 0,01$). Les nouveaux enseignants ayant suivi une formation non créditée avant la douzième semaine de cours ont obtenu une moyenne de 7,17 (é.t. = 0,82), alors que ceux n'en ayant pas suivi en ont obtenu une de 6,82 (é.t. = 0,64).

Constats en lien avec l'encadrement des enseignants

Les rencontres formelles d'encadrement ayant eu lieu avant la quatrième semaine de cours, selon une analyse multivariée de variance avec mesures répétées, n'ont aucun lien significatif avec le sentiment d'auto-efficacité. Cependant, une analyse multivariée de la covariance avec l'encadrement reçu jusqu'à la douzième semaine comme facteur a démontré un effet significatif de l'encadrement (F (3, 94) = 4,16, $p < 0,01$). Cet effet touche les trois sous-échelles du sentiment d'auto-efficacité, comme le montre le tableau 10. En effet, on observe que les enseignants qui ont bénéficié de rencontres formelles d'encadrement ont un sentiment d'auto-efficacité plus élevé que ceux n'en ayant pas bénéficié, et cela tant pour les stratégies d'enseignement que pour la gestion de classe et l'engagement des étudiants.

Tableau 10. Moyennes et écarts types des variables d'auto-efficacité selon l'encadrement reçu jusqu'à la douzième semaine de cours

Sous-échelle	Encadrement avant 12e sem.	n	Moyenne 12 sem.	Écart-type	*F*	dl	*p*
Stratégies d'enseignement	oui	30	7,24	0,64	4,93	1,96	,029
	non	71	7,03	0,74			
Gestion de classe	oui	30	7,18	0,92	9,12	1,96	,003
	non	71	6,63	1,06			
Engagement des étudiants	oui	30	7,04	0,67	9,59	1,96	,003
	non	71	6,58	0,81			

Constats en lien avec l'ensemble des variables pouvant prédire le sentiment d'auto-efficacité

Trois analyses de régression linéaires de type pas à pas ont été produites pour définir les liens entre les mesures de formation et d'encadrement et le sentiment d'auto-efficacité, à la douzième semaine de la session à l'étude. Le tableau 11 fait état du résultat de ces analyses. Pour chaque équation de régression, l'auto-efficacité perçue à la quatrième semaine a été introduite avant que les trois types de formation (créditée avant l'embauche,

non créditée et rencontres d'encadrement entre l'embauche et la douzième semaine de cours) ne le soient ensuite de façon simultanée.

Tableau 11. Prédiction de l'auto-efficacité à la 12e semaine par les mesures de formation et d'encadrement, compte tenu de l'auto-efficacité à la 4ème semaine (Betas)

Auto-efficacité à la 12e semaine Prédicteur	Stratégies d'enseignement	Gestion de classe	Engagement des étudiants
Auto-efficacité à la 4e semaine	,73***	,59***	,65***
Formation créditée avant l'embauche	-,09	-,05	-,14
Formation non créditée jusqu'à la 12e semaine de cours	,20**	-,01	,09
Rencontres d'encadrement jusqu'à la 12e semaine de cours	,14*	,21**	,19*
R^2 cumulatif	,58***	,38*	,46**

*p<0,05 **p<0,01 ***p<,001

Principalement en raison de la variable indépendante (auto-efficacité à la quatrième semaine), les trois modèles de régression se sont montrés significatifs. La formation non créditée et l'encadrement contribuent significativement au modèle, en ce qui a trait à l'auto-efficacité relative aux stratégies d'enseignement. Aussi, en ce qui concerne la gestion de classe et l'engagement des étudiants, seules les rencontres d'encadrement contribuent significativement à leur modèle.

Conclusion

Cette recherche visait à vérifier l'hypothèse suivante : les nouveaux enseignants des cégeps développent un sentiment d'auto-efficacité plus élevé lorsqu'ils bénéficient d'activités de formation à l'enseignement (avant ou après l'embauche) et d'encadrement pédagogique. Cette hypothèse a été partiellement confirmée.

D'abord, il faut souligner que la formation non créditée rejoint le plus grand nombre de nouveaux enseignants. Les rencontres d'encadrement viennent au deuxième rang suivies de la formation créditée depuis l'embauche et de la formation créditée avant l'embauche,

en dernier lieu. Au niveau de leur appréciation, la formation créditée avant l'embauche, l'encadrement et la formation créditée après l'embauche sont considérés, dans cet ordre respectif, les plus aidants à la pratique.

Quant au sentiment d'auto-efficacité et à l'intention de poursuivre en carrière, ils sont assez élevés. Peut-on croire que les enseignants ayant une formation disciplinaire, souvent de deuxième ou de troisième cycle, ne doutent pas de leur capacité à enseigner bien qu'ils aient peu de formation et d'expérience? Quant à l'intention de poursuivre en carrière, est-il associé à ce sentiment d'auto-efficacité élevé ou reflète-t-il le potentiel d'employabilité des nouveaux enseignants? Plusieurs pouvant peut-être craindre ne pas trouver un autre emploi en quittant le cégep.

Concernant l'impact de la formation avant l'embauche et de l'encadrement, les résultats des analyses indiquent que la formation créditée complétée avant l'embauche, à la 4e semaine, influence le sentiment de pouvoir utiliser des stratégies d'enseignement pertinentes ainsi que la capacité d'engager les étudiants dans leurs études; alors que la formation créditée complétée après l'embauche n'a pas d'effet. Quant à la formation non créditée offerte par le cégep depuis l'embauche, elle augmente le sentiment d'être capable d'utiliser des stratégies d'enseignement efficaces, bien que l'appréciation faite par les enseignants de ce type de formation soit assez sévère.

Toutefois, si la formation créditée avant l'embauche et la formation non créditée ont un certain impact, il n'en demeure pas moins que l'encadrement reçu, peu importe sa forme, influe le plus sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants. À ce titre, il mérite que les collèges y accordent plus d'attention

Annexe D

Impact de la formation et de l'encadrement pédagogiques des nouveaux enseignants au collégial sur la motivation et les stratégies d'apprentissage de leurs étudiants

Hypothèses de recherche

Cette partie du rapport vise à présenter la démarche de recherche et les résultats en lien avec les deux hypothèses suivantes : (1) les étudiants des nouveaux enseignants ayant bénéficié d'une formation à l'enseignement et d'encadrement voient leur motivation se maintenir ou augmenter au cours d'une même session ; (2) les étudiants des nouveaux enseignants ayant bénéficié d'une formation à l'enseignement et d'encadrement développent des stratégies d'apprentissage plus complexes au cours d'une même session.

Sujets

Cette section décrira les étudiants ayant participé à la recherche. Pour ce faire, seront abordés les critères de sélection et l'échantillonnage de l'étude ainsi que les données sociodémographiques des sujets.

Critères de sélection et échantillonnage

Chaque nouvel enseignant devait sélectionner un seul de ses groupes, lequel devenait un groupe-sujet. Dans certains cégeps, selon les règles d'éthique en place, les étudiants devaient être âgés de dix-huit ans et plus pour participer, mais pour la majorité des cégeps participant, cette règle ne s'appliquait pas.

Description des sujets

Au total, 1350 étudiants, majoritairement francophones (92,1%) ont répondu aux deux questionnaires. Ils ont en moyenne 22 ans, mais le mode de l'année de naissance indique qu'une majorité étaient nés en 1992 et avaient donc 18 ans au moment de colliger les données. Cette moyenne plus élevée que le mode s'explique par le fait que quelques étudiants avaient plus de 40 ans et on remarque, par ailleurs, que ceux-ci étaient tous inscrits à un programme technique. En fait, environ 10% des étudiants seulement avaient 25 ans ou plus.

D’autre part, on remarque que les filles sont en plus grand nombre, soit à 66,9% du total. Ce qui est représentatif du ratio garçons-filles dans les cégeps. Aussi, 62,6% des étudiants sont inscrits dans un programme technique et 33,5% sont inscrits dans un programme préuniversitaire (3,9% ont répondu *Autre*). Ainsi, comme on pouvait le déduire avec la surreprésentation des enseignants dans le secteur technique, la même disproportion survient chez les étudiants. Le tableau 1 offre la répartition des étudiants selon le programme d’études suivi. Dans le secteur préuniversitaire, le programme de Sciences humaines est le plus fréquenté (13,9% du total) alors que, dans le secteur technique, les Techniques humaines et les Techniques biologiques, de façon égale, sont les plus représentées (chacun 17,1% du total). Pour ces deux secteurs, les programmes les moins représentés sont les Techniques physiques (5,8%) ainsi que Histoire et civilisation, à égalité avec les Sciences informatiques et mathématiques (0,1%). Ces deux derniers programmes préuniversitaires ne sont pas offerts dans tous les cégeps.

Tableau 1. Nombre d'étudiants selon leur programme d'études

Secteur technique	**Fréquence (n)**	**Pourcentage (%)**
Techniques biologiques et technologies agroalimentaires	231	17,1
Techniques physiques	78	5,8
Techniques humaines	231	17,1
Techniques de l'administration	148	11,0
Techniques en arts et communications graphiques	157	11,6
Sous-total (secteur technique)	845	62,6
Préuniversitaire et données manquantes	505	37,4
Total	1350	100,0
Secteur préuniversitaire	**n**	**%**
Sciences de la nature	130	9,6
Sciences informatiques et mathématiques	2	0,1
Sciences humaines	188	13,9
Arts et lettres	64	4,7
Danse, musique ou arts plastiques	38	2,8
Histoire et civilisation	1	0,1
Autre	29	2,2
Sous-total (secteur préuniversitaire)	452	33,5
Ni au secteur technique, ni préuniversitaire	53	3,9
Secteur technique	845	62,6
TOTAL	1350	100,0

Les étudiants, en ce qui a trait au nombre d'années passées au collégial, sont relativement bien répartis : 30,1% disent en être à leur première année, 30,7% à leur deuxième, 23,6% à leur troisième et 8,2% à leur quatrième. Seulement 6,5% des étudiants en sont au-delà de cette quatrième année, dont 4,2% à leur cinquième. Les répondants vont à un

maximum de 10 années passées au collégial, mais, au-delà de cinq années, les pourcentages sont négligeables (entre 0,1% et 1,6%).

Finalement, 96,1% suivaient le cours, dans lequel ils ont répondu au questionnaire, pour la première fois et la majorité d'entre eux (87,6%) désiraient poursuivre leur programme jusqu'à l'obtention du diplôme d'études collégiales, sans prendre de pause. Ces deux dernières données sont importantes puisque l'échec au cours ou l'intention de changer de programme auraient pu influencer la motivation globale des étudiants au cours.

Instrumentation

Le questionnaire distribué aux étudiants incluait les questions de nature sociodémographique ainsi qu'une traduction du MSLQ. L'échelle, totalisant 81 items, a deux composantes (tableau 1). La composante motivation est élaborée à partir de trois construits : la perception des chances de réussite (expectancy), la valeur perçue de la discipline associée aux buts poursuivis (value) et l'affect (anxiété aux tests). Elle dénombre 31 items répartis en six sous-échelles de mesure : les buts intrinsèques (l'étudiant valorise l'apprentissage et la maîtrise du contenu : 4 items), les buts extrinsèques (l'étudiant valorise les résultats scolaires et l'approbation des autres : 4 items), la valeur de la tâche (jugement de l'étudiant sur l'intérêt, l'utilité et l'importance du cours : 6 items), le contrôle des croyances d'apprentissage (croyances qu'a l'étudiant que ses résultats scolaires sont reliés à ses propres efforts plutôt qu'à des facteurs externes : 4 items), l'auto-efficacité pour l'apprentissage et les performances (confiance de l'étudiant en ses moyens d'accomplir les tâches demandées et jugement de ses propres habiletés à réussir ce cours : 8 items), et le niveau d'anxiété aux tests (réfère à ce qui inquiète l'étudiant durant un examen : 5 items).

Quant à l'autre composante, elle couvre trois grands construits avec ses 50 items : les stratégies cognitives, les stratégies d'autorégulation métacognitives, la gestion des

ressources. Les stratégies cognitives comportent quatre sous-échelles qui mesurent les stratégies de répétition (répéter la matière dans le but de se l'approprier : 4 items), d'élaboration (faire des liens: 6 items), d'organisation (réviser, résumer, réaliser des tableaux: 4 items) et la pensée critique (faire l'évaluation critique des idées reçues : 5 items). Les stratégies d'autorégulation métacognitive (l'anticipation, l'observation, le jugement et la régulation) regroupent 12 items en une seule grande échelle alors que la gestion des ressources se divise en 4 sous-échelles: gestion du temps et de l'environnement d'étude (8 items), régulation de l'effort (4 items), apprentissage par les pairs (3 items) et recherche d'aide (4 items). Seules les stratégies cognitives et d'autorégulation métacognitive ont été mesurées dans cette recherche, car il paraissait très improbable que les autres stratégies de gestion des ressources puissent être influencées ce qui se passait dans un cours d'une durée de trois heures semaine. L'échelle de réponses adoptée s'échelonnait de 1 (ne correspond pas désaccord) à 7 (correspond très fortement).

Tableau 2 : Exemples d'items pour chaque sous-échelle du MSLQ

La motivation	
Les buts intrinsèques	J'identifie les notions importantes de ce cours et je les mémorise.
Les buts extrinsèques	Obtenir une bonne note dans ce cours est la chose la plus satisfaisante pour moi à l'heure actuelle.
La valeur de la tâche	C'est important pour moi d'apprendre la matière de ce cours.
Le contrôle des croyances d'apprentissage	C'est de ma faute si je n'apprends pas la matière pour ce cours.
L'auto-efficacité	Je suis sûr que je peux apprendre les notions de base enseignées dans ce cours.
L'anxiété aux tests	Pendant un examen, je pense aux conséquences d'un échec.
Les stratégies d'apprentissage	
La répétition	Quand j'étudie pour ce cours, je relis mes notes de cours ainsi que les textes recommandés à plusieurs reprises.
L'élaboration	J'essaie de comprendre le contenu du cours en faisant des liens entre mes lectures et les concepts enseignés.
L'organisation	Quand j'étudie des textes pour ce cours, je fais un survol de la matière pour mieux organiser mes idées.
La pensée critique	Souvent, je me questionne sur ce que j'entends ou ce que je lis dans ce cours pour en vérifier la pertinence.
L'autorégulation métacognitive	J'essaie d'adapter ma façon d'étudier aux exigences du cours et au style d'enseignement de l'enseignant.
La gestion du temps et de l'environnement	J'utilise bien mon temps d'étude pour ce cours.
La régulation de l'effort	Je travaille fort pour réussir dans ce cours même quand je n'aime pas ce qu'on y fait.
L'apprentissage par les pairs	Quand j'étudie pour ce cours, je tente souvent d'expliquer la matière à un collègue ou à un ami.
La recherche d'aide	J'essaie d'identifier les étudiants de la classe à qui je peux demander de l'aide si nécessaire

Le MSLQ a fait l'objet de plusieurs analyses confirmatoires [Berger & Karabenick, 2010 ; Brackney & Karabenick, 1995 ; Davenport, 1999 ; Pintrich & al, 1991 ; 1993] et a servi d'instrument de mesure dans le cadre de nombreuses recherches portant sur l'impact des pratiques d'enseignement sur la motivation scolaire et les stratégies d'apprentissage des étudiants (Duncan & McKeachie, 2005).

Pour effectuer la traduction des échelles, trois chercheurs de l'équipe de recherche ont réalisé une première traduction parallèle. Deux groupes de trois étudiants ont, par la suite, répondu au questionnaire étudiant rédigé uniquement en français pour en apprécier la clarté et la pertinence. Finalement, l'ensemble de l'équipe de chercheurs a établi un consensus sur la meilleure traduction pour chaque énoncé. A chaque étape, quelques corrections ont été réalisées. Cette traduction a fait l'objet d'une mise à l'épreuve au printemps 2010 (Ménard, Legault, Ben Rhouma, Dion et Meunier, 2011 ; Ménard, Legault, Nault, St-Pierre, Ben Rhouma, Dion et Meunier, 2010). Cette mise à l'épreuve a indiqué que plusieurs sous-échelles avaient une bonne cohérence interne tandis que d'autres posaient problème considérant les études antérieures. Quelques corrections ont été apportées.

Avant de débuter l'analyse, une deuxième analyse de la cohérence interne a été réalisée pour confirmer la fiabilité de l'échelle. Considérant les six sous-échelles de la motivation, leurs coefficients alpha de Cronbach lors de la deuxième passation se situent entre 0.63 (Les buts extrinsèques) et 0.90 (La valeur de la tâche), alors que ceux calculés pour les sous-échelles des stratégies d'apprentissage se situent entre 0.71 (L'organisation) et 0.89 (L'autorégulation métacognitive). En raison de ces valeurs, et en se référant au travail de George & Mallery (2003) qui stipulent que le seuil de confiance pour un instrument de mesure psychométrique se situe au-dessus de $\alpha = 0{,}60$, la consistance interne est considérée acceptable. De plus, les résultats obtenus ici sont tout à fait comparables avec ceux de deux études précédentes (Pintrich & al, 1991; Brackney & al, 1995).

Déroulement de la recherche

La passation des questionnaires a été effectuée par un assistant de recherche, en salle de classe, sur iPod touch. Les étudiants ont répondu à leur questionnaire au début, puis à la

fin de la session (aux 4e et 12e semaines). Les étudiants ont consacré une vingtaine de minutes à compléter leur questionnaire.

Méthodes d'analyse

Les données recueillies ont été traitées par le biais du logiciel SPSS. Des statistiques descriptives ont d'abord été produites pour dresser un portrait des sujets. Ensuite, les sous-échelles du MLSQ ont été soumises à une analyse de fiabilité pour s'assurer de leur cohérence interne et ce, pour les deux passations. Finalement, des analyses de la variance ont été utilisées pour vérifier l'existence d'un lien entre la formation et l'encadrement des enseignants et la motivation et stratégies d'apprentissage de leurs étudiants. Par ailleurs puisqu'il s'agit de tests paramétriques, il est important de vérifier au préalable la distribution normale des observations avant d'entamer les analyses. Pour ce, nous avons utilisé le test de Kolmogorov-Smirnov (voir tableau 3). Malheureusement, toutes les variables sont anormalement distribuées. Toutefois, comme ces données représentent une coupe sèche de la population, nous ferons donc confiance à la robustesse du test F.

Résultats

Pour vérifier si le fait de former et d'encadrer les nouveaux enseignants a un lien avec le développement de la motivation et des stratégies d'apprentissage de leurs étudiants, trois variables ont été mises à contribution. La variable formation des enseignants représente la variable indépendante ; elle est composée de quatre questions dont chacune quantifie une situation. La variable motivation quant à elle se compose de cinq sous-échelles qui sont additionnées pour former la moyenne générale de la motivation pour chaque étudiant et, par conséquent, pour chaque groupe. Cette moyenne a permis la segmentation des groupes en deux parties, ceux dont la moyenne générale de la motivation a augmenté (n : 35) et ceux dont celle-ci a diminué (n : 67). Cette segmentation a servi de base pour

la seconde étape de l'analyse de données. Finalement, la variable stratégie d'apprentissage se divise en cinq sous-échelles qui, contrairement à la variable motivation, restent distinctes.

D'abord, tel que montré dans le tableau 3, nous remarquons que la moyenne de variation de la motivation des étudiants est négative, ce qui indique qu'en général le niveau de celle-ci est à la baisse chez les étudiants. Parmi les 102 groupes participant à cette recherche, seulement un quart d'entre eux n'a pas connu une baisse de celle-ci.

Ensuite, le test de corrélation entre la motivation et la formation des enseignants s'est toutefois avéré non significatif, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de lien entre la variation de la motivation des groupes et le fait que le professeur ait déjà bénéficié ou non d'une formation à l'enseignement ou d'un encadrement.

Pour approfondir un peu plus ce résultat, un test d'analyse de la variance multivariée entre les composantes de la variable motivation et ceux de la formation des enseignants ont été faits. Comme le test précédent (ANOVA), le test actuel (MANOVA) ne démontre aucun lien positif entre le modèle de la motivation et les quatre types de formation étudiés dans la recherche (*Roy's largest Root* supérieur à 5%). Apparaissent toutefois des corrélations significatives entre des combinaisons bien spécifiques de formation des enseignants et des sous échelles de la variable motivation. En effet, la combinaison formation à l'enseignement créditée avant l'embauche et formation non créditée après l'embauche a une certaine influence sur le contrôle des croyances d'apprentissage. Le contrôle des croyances d'apprentissage est aussi influencé par la combinaison des quatre types de formation des enseignants, selon le test des moyennes marginales estimées (Estimated marginal means). De même, la sous-échelle valeur de la tâche semble être influencée par une combinaison de deux types de formation. Il existe, en effet, une corrélation significative avec le fait

d'avoir eu une formation créditée depuis son embauche et le fait d'avoir été encadré. Cependant, la meilleure combinaison pour augmenter la valeur de cette sous échelle est obtenue non par la présence des deux formations, mais, au contraire, par l'absence de celles-ci.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, le même test a été appliqué, à savoir une analyse de variance multivariée (MANOVA) entre les différents types de formation des enseignants et les différentes stratégies d'apprentissage. Le résultat de la corrélation est non significatif. Cependant, il semble que la stratégie d'organisation soit faiblement négativement influencée par le fait que le professeur ait suivi une formation créditée avant son embauche. Pour terminer, il faut noter que la formation des enseignants n'a pas de lien avec l'autorégulation métacognitive.

Tableau 3 : Composition des variables Motivation et Stratégies d'apprentissage

Variables	Composantes	Moyenne de la variation (par groupe)	Écart type (par groupe)	Valeur de signification du test de Kolmogorov-Smirnov
Motivation des étudiants	Buts extrinsèques	-,049505	1,9767460	0,000
	Buts intrinsèques	-,009901	2,4879512	0,000
	Valeur de la discipline	-,366337	2,1574187	0,000
	Sentiment d'auto-efficacité	,118812	2,7614747	0,000
	Croyances d'apprentissage	-,297030	2,9615690	0,000
	Moyenne générale :	-,782178	3,5710053	0,000
Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'élaboration	,059406	2,4323724	0,000
	Stratégies de répétition	,405941	2,0108616	0,000
	Stratégies d'organisation	,257426	2,3607349	0,000
	Pensée critique	-,148515	1,9717309	0,000
	Stratégies métacognitives	,287129	1,1075796	0,000

Conclusion

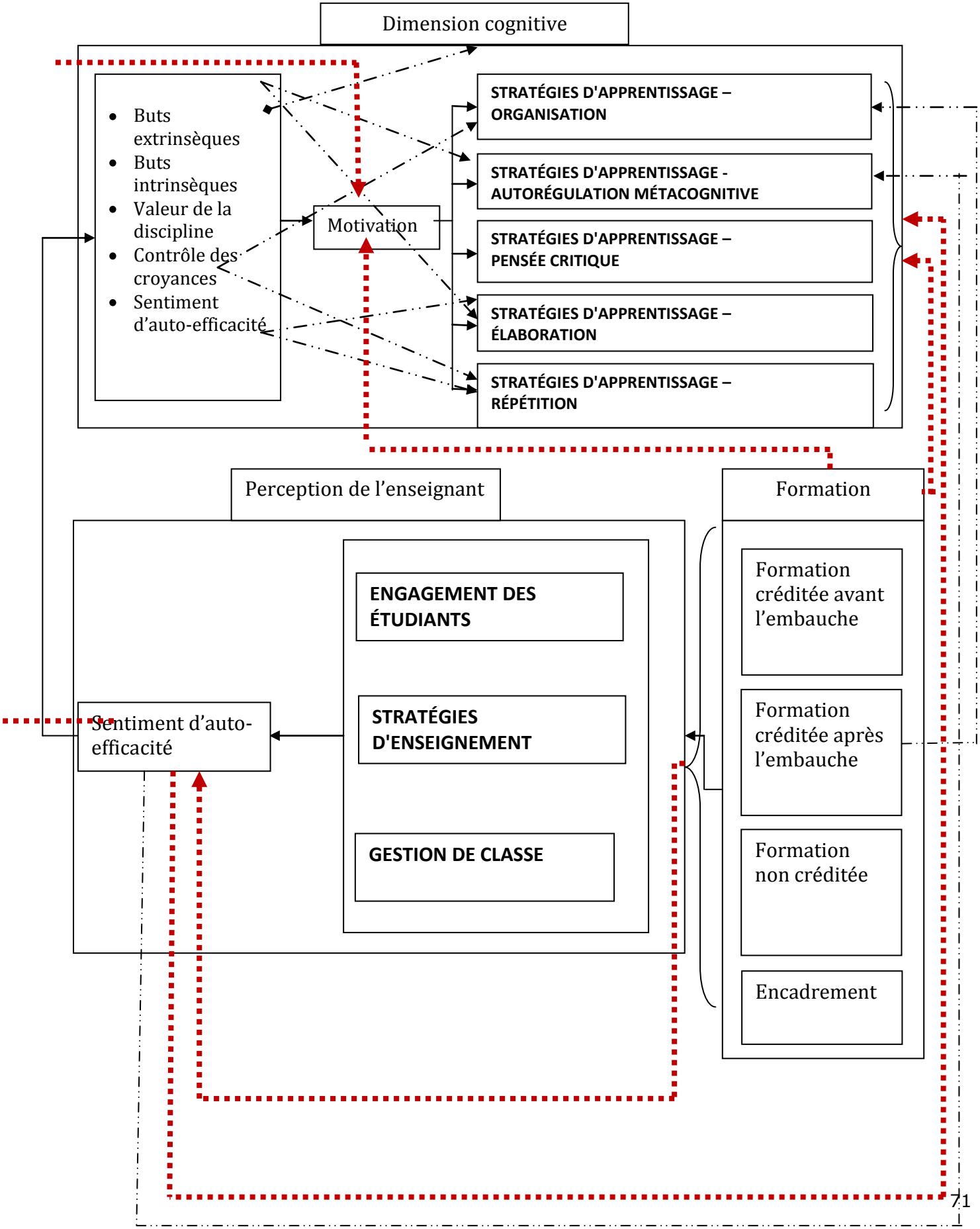
Le but de cette partie de la recherche était de vérifier, par questionnaires, la relation entre la formation à l'enseignement et l'encadrement pédagogique des nouveaux enseignants, et la motivation et les stratégies d'apprentissage utilisées par leurs étudiants. Les résultats

démontrent que cette relation ne touche que deux déterminants de la motivation ainsi qu'une stratégie d'apprentissage et pas du tout la métacognition. Cette recherche remet donc en question le lien entre la formation et l'encadrement des enseignants et la motivation et l'apprentissage des étudiants. La nature et les modalités de formation et d'encadrement offertes aux enseignants ne favorisent peut-être pas le développement de ces dimensions chez les étudiants. La majorité des enseignants que nous avons interviewés (voir annexe F) ne pouvait nommer qu'une ou deux stratégies d'apprentissage enseignées. Comment alors soutenir le développement des stratégies d'apprentissage des étudiants ?

Il est certain que cette recherche comporte toutefois de nombreuses limites qu'il serait nécessaire de dépasser pour affirmer quoi que ce soit. Entre autres, que les enseignants responsables de ces groupes soient généralement des volontaires, qu'ils ne représentent pas de façon différenciée les divers types de formation et d'encadrement et que les formations et encadrements varient d'un cégep à l'autre, posent problème. Il semble, dans le contexte actuel, très difficile de contrôler les variables en jeu à grande échelle. Une recherche de type expérimental serait une première solution. Des chercheurs australiens (Luzeckyj et Badger, 2008) font cette même remarque concernant la mesure de l'impact des interventions de développement pédagogique sur les étudiants en milieu universitaire.

Annexe E

Modèle synthétisant les principaux liens entre les variables à l'étude


Dimension cognitive
Buts extrinsèques
Buts intrinsèques
Valeur de la discipline
Contrôle des croyances
Sentiment d'auto-efficacité
Motivation
STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE – ORGANISATION
STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE - AUTORÉGULATION MÉTACOGNITIVE
STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE – PENSÉE CRITIQUE
STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE – ÉLABORATION
STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE – RÉPÉTITION
Perception de l'enseignant
ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS
STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
GESTION DE CLASSE
Sentiment d'auto-efficacité
Formation
Formation créditée avant l'embauche
Formation créditée après l'embauche
Formation non créditée
Encadrement

Légende

Relation hypothétisée

Test MANOVA négatif

Test ANOVA positif

Note :
Cette figure résume les plus importants résultats obtenus. À travers celle-ci ont été schématisés les résultats des analyses multivariées et univariées. Il est important de prendre en compte que pour des raisons visuelles tous les liens négatifs n'ont pas été schématisés. Cependant, tous les liens positifs y figurent.

Annexe F

Entrevues auprès des nouveaux enseignants

Introduction

Étant donné que les résultats de la collecte de données indiquent que la formation et l'encadrement des nouveaux enseignants n'ont quasiment pas d'impact sur la motivation et l'apprentissage des étudiants bien que des groupes se soient montrés plus motivés en fin de session qu'au début, des entrevues ont été planifiées auprès de 20 des 101 enseignants ayant répondu aux deux questionnaires. Le but de ces entrevues était de tenter d'identifier les pratiques enseignantes favorisant le développement de la motivation et des stratégies d'apprentissage des étudiants, et de circonscrire les conditions (autres de la formation et l'encadrement) aidant ou nuisant à la mise en place de ces pratiques.

Dans ce qui suit, les sujets, l'instrumentation et les résultats des entrevues réalisées auprès des enseignants seront détaillés.

Sujets

Les entrevues ont été effectuées auprès de 20 enseignants ayant répondu aux deux questionnaires : neuf étaient identifiés comme ayant une classe dont le niveau de la motivation avait augmenté ou s'était maintenu au cours de la session et onze autres, dont le niveau du groupe avait baissé.

Instrumentation et déroulement

Les entrevues ont été faites au lieu de travail des enseignants, environ une année après que les enseignants aient répondu aux questionnaires. Leur durée a varié entre une trentaine de minutes et une heure. Leur contenu a été analysé par la méthode d'analyse de contenu (Huberman & Miles, 2002) à l'aide du logiciel NVivo. Elles ont été réalisées à partir d'un guide d'entrevue composé de questions portant sur : 1. le climat de classe qui régnait dans le groupe cours ayant répondu au questionnaire, 2. leurs pratiques visant à développer la motivation (en lien avec les buts de l'étudiant, la valeur de la tâche, le

sentiment d'auto-efficacité, le contrôle des croyances d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages) et les stratégies d'apprentissage et 3. les conditions ayant marqué l'évolution de leurs pratiques d'enseignement.

Résultats

Il sera intéressant ici de voir si les enseignants dont les groupes ont amélioré leur motivation et leurs stratégies d'apprentissage (M+) se distinguent d'une autre manière des enseignants dont les groupes ont connu une diminution (M-). Seront explorées les perceptions que les enseignants de chaque groupe (M+, M-) ont d'eux-mêmes, de leurs cours, de leurs étudiants, de leurs pratiques motivantes ainsi que des conditions qui leur ont permis de développer ces pratiques et de s'insérer professionnellement.

L'enseignant, le cours et les étudiants

Pour décrire le climat de la classe, les enseignants ont parlé d'eux comme enseignants, de leurs cours et de leurs étudiants. Des neuf enseignants M+, cinq disent aimer leur métier d'enseignant et être accueillants, ouverts, disponibles, alors que seulement deux des onze enseignants M- affirment aimer leur métier. Si cinq M+ mentionnent que leur expérience professionnelle avant l'embauche a beaucoup facilité leur tâche d'enseignant, cinq M- disent être déstabilisés par la nouveauté du métier, déplorent ne pas avoir d'expérience professionnelle dans la discipline enseignée ou avoir débuté dans un département en conflit. Pour décrire leur cours, cinq enseignants M+ précisent que leurs cours sont basés sur la réalisation de projets, qu'il est plus pratique que théorique ou qu'il est différent des autres cours du programme, alors que huit M- dépeignent leur cours comme essentiellement magistral, très théorique ou donné dans un local d'informatique. Pour décrire leurs étudiants, cinq enseignants M+ notent que leur groupe cours est majoritairement féminin, alors que six enseignants M- stipulent que leurs étudiants viennent tous du même programme et se connaissant. Cinq autres M- qualifient leurs

étudiants de moyens ou faibles, de forces très inégales ou générant un mauvais climat de classe.

Motiver les étudiants et développer leurs stratégies d'apprentissage

Pour développer les buts intrinsèques des étudiants et leur perception de la valeur de la tâche, quatre enseignants M+ disent parler de l'importance d'apprendre le contenu présenté et cinq montrent sciemment de l'intérêt pour ce contenu pour servir de modèle. Aucun des enseignants M- ne mentionne cela. Par contre, autant les enseignants M+ (n : 7) que M- (n : 6) expliquent qu'ils donnent des exemples en classe, rattachent leurs cours au milieu de la pratique, et montrent comment ils utilisent eux-mêmes ces notions dans leur pratique pour susciter l'intérêt des étudiants pour leurs cours. Quatre enseignants M+ et M- utilisent la vidéo ou font appel à des invités pour les mêmes raisons. Cinq des M- ajoutent même organiser des activités pour amener les étudiants à prendre conscience de l'utilité du cours. En ce qui concerne la motivation extrinsèque, les enseignants n'interviennent pas.

Pour aider les étudiants à se percevoir au contrôle de leurs apprentissages, les enseignants agissent également peu. Quatre M+ leur disent être disponibles pour les aider, et deux insistent sur le fait qu'ils ont ce qu'il faut pour réussir. Deux M- considèrent que c'est l'évaluation des apprentissages qui les oblige à se mettre au contrôle de leur apprentissage. Par ailleurs, pour que les étudiants se sentent capables d'apprendre, autant les M+ (n : 6) que les M- (n : 8) disent leur démontrer verbalement qu'ils sont capables de comprendre des notions complexes ou leur donnent l'occasion de réaliser qu'ils en sont capables. Ils disent également contribuer au développement de ce sentiment en étant positif dans leur rétroaction et dans la correction des examens et travaux.

Quant aux stratégies d'apprentissage, sept M+ et huit M- disent enseigner une ou deux stratégies. Deux autres M+ ont, toutefois, un répertoire comptant plusieurs stratégies.

Les conditions qui ont favorisé l'évolution des pratiques enseignantes

A savoir ce qui a contribué le plus au développement de leurs pratiques, c'est clairement l'encadrement qu'il soit formel (prévu à l'embauche) ou informel (assumé par l'équipe d'enseignants ou un collègue), et la pratique réflexive qui sont le plus souvent mentionnés par tous les enseignants. Ainsi, seulement deux des quatre enseignants M+ et deux des cinq M-, ayant suivi de la formation créditée avant l'embauche, évoquent qu'elle a été importante et utile pour amorcer avec confiance leur carrière. De même, un seul des deux M+ et trois des cinq M-, ayant profité d'une formation créditée après l'embauche, disent qu'elle les a aidés à développer leurs stratégies, à valider ou à réfléchir à leurs pratiques.

En ce qui concerne la formation non créditée, deux des huit M+ et deux des cinq M-, qui en ont parlée, affirment ne pas en avoir retiré grand-chose. Les autres ont toutefois été positifs en alléguant qu'ils avaient appris des stratégies et de nouveaux logiciels. L'encadrement formel effectué par un pair a rejoint six enseignants M+ et deux M-. Ils expliquent tous qu'il leur a donné confiance en eux, leur a fait découvrir des stratégies et des trucs, et a répondu à leurs besoins immédiats. Six enseignants des deux groupes réfèrent aussi au fait qu'ils ont trouvé très utile d'avoir accès au matériel nécessaire à leur planification de cours et à l'enseignement des contenus. Tous les enseignants M+ et M- disent avoir bénéficié d'un encadrement informel qui prenait la forme d'un dialogue avec les collègues et les membres de l'équipe enseignante. Les bénéfices sont les mêmes que pour l'encadrement formel.

Finalement, les enseignants, sans nommer la pratique réflexive, ont tous mentionné que c'est le fait de s'observer et d'observer les étudiants, de se poser des questions durant le

cours ou après le cours, et de chercher à remédier à la situation lorsque ça ne se passe pas bien, qui leur a beaucoup permis d'évoluer.

De meilleures conditions d'insertion professionnelle

En ce qui concerne les conditions qu'ils souhaiteraient voir mises en place lors de leur insertion professionnelle et qui favoriseraient le développement de leurs pratiques d'enseignement, sept M+ et huit M- répondent que c'est avoir un collègue comme tuteur qui peut répondre à leurs questions et valider leurs pratiques, qui seraient aidants. Cinq M+ et six M- ajoutent que l'accès au matériel pédagogique est également important. Pour terminer, il faut mentionner que de nombreux enseignants ont signalé des déficiences organisationnelles qui sont à corriger. Six enseignants de chaque groupe ont référé à leurs conditions d'embauche, en précisant qu'il serait important de laisser du temps aux enseignants entre la signature du contrat et le début des cours pour qu'ils puissent se préparer adéquatement. Ces enseignants avaient été embauchés peu avant le début des cours. Des enseignants M+ et M- ont aussi abordé d'autres aspects organisationnels à corriger tels que l'importance de limiter le nombre de préparations de cours, de remettre un guide écrit ou de prévoir une journée d'orientation au moment de l'embauche. Le nombre de M- (n : 10) a été beaucoup plus important que le nombre de M+ (n :3) à mentionner cela.

Conclusion

Les résultats aux vingt entrevues réalisées mettent en exergue que les pratiques déclarées favorisant la motivation et l'apprentissage étudiant diffèrent peu entre les deux groupes, de même que les conditions qu'ils perçoivent comme ayant favorisé leur développement. Ce qui ressort ici davantage concerne les perceptions qu'ont les enseignants sur eux-mêmes et leurs étudiants. Les M+ ont, en effet, un discours plus positif lorsqu'ils se décrivent, ou décrivent leurs étudiants. Ainsi, les enseignants M+ se disent plus souvent accueillants,

ouverts et disponibles et, dans la moitié des cas, ils ajoutent que leur expérience dans la discipline a facilité leur enseignement, alors que les M- déplorent ne pas avoir d'expérience professionnelle ou s'être sentis mal préparés. Quant aux étudiants, il faut mentionner que la moitié des M- les désignent par leur niveau de performance ou le climat de classe négatif qu'ils engendrent. En ce qui concerne leurs cours, les enseignants M+ les décrivent comme plutôt pratiques alors que les M- les voient comme plus théoriques.

Pour terminer, il est évident que les conditions d'insertion professionnelle ont été également perçues plus positivement par les M+ que les M-. Au-delà du moment de l'embauche qui fait problème pour la moitié de tous les enseignants, d'autres conditions sont à corriger pour dix enseignants M- sur onze. Il est certain que ces différences constituent des hypothèses à explorer car le nombre d'interviewés n'est pas suffisant, mais elles ouvrent sur d'autres questions qui concernent directement les perceptions qu'ont les enseignants d'eux et de leurs conditions d'insertion. Les conditions d'insertion influencent-elles les perceptions des enseignants sur eux et leurs étudiants ou est-ce une combinaison des deux qui marquent le profil des enseignants M+ et M- ?

Annexe G

Références

Abramson, L.Y., Seligman, M.E. & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, *87*(1), 49-74.

Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, *17*, 86–95.

Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Anderson, R.N., Greene, M.L. & Loewen, P.S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, *34*, 148–165.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, *35*(5), 28–32.

Ashton, P. (1985). Motivation and the teachers' sense of efficacy. In C. Ames (Ed.), *Research on motivation in education* (Vol.2). San Diego, CA: Academic Press.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement. In P. T. Ashton, & R. B. Webb (Eds.), *Teachers' sense of efficacy and student achievement* (pp. 125–144). New York, London: Longman.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*(2), 122-147.

Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *4*(Special Issue: Self-Efficacy Theory in Contemporary Psychology), 359-373.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New-York : W.H. Freeman and Co.

Bateman, D. (1999). *Changing the guard : An exploratory study of new faculty in the Anglophone Cegeps and the impact on the professional development.* Rapport de recherche, Montréal.

Berger, J.-L., & Karabenick, S.A. (2011). Motivation and students'use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, *21*(1), 95-108.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15.

Brackney, B.E., & Karabenick, S.A. (1995). Psychopathology and Academic Performance: The Role of Motivation and Learning Strategies. *Journal of Counseling Psychology*, *42*(4), 456-465.

Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 5-14.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self- efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 239–253.

Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). *Expériences de mentorat au collégial*. Rapport de recherche. Montréal: Collège de Maisonneuve.

Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, *16*, 81-101.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & C. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 24; pp. 249–305). Washington, DC: American Educational Research Association.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, *60*(4), 323–337.

Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial: Une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant au collégial*. Québec : Gouvernement du Québec.

Davenport, M. A. (1999). Modeling motivation and learning strategy use in the classroom: An assessment of the factorial, structural, and predictive validity of the MLSQ. *Dissertation Abstracts International*, *64*(2-A).

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, *26*, 325–346.

Dôme, J.-M., Sauvageau, J., Bouchard, I., L'Hostie, M., Pedneault, V. et Robertson, A. (2003). *Guide pour l'accompagnement de la relève enseignante au* collégial. Jonquière: Cégep de Jonquière.

Duncan, T.G., & McKeachie, W.J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, *40*(2), 117-128.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040-1048.

Eccles, J. S., & Jacobs, J. E. (1986). Social forces shape math attitudes and performance. *Journal of Women in Culture and Society*, *11*(2), 367-380.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes towards the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, *14*, 451–458.

Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569-582.

Goddard, R., & Goddard, Y. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 807–818.

Goddard, R., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal*, *37*, 479–507.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, Mentoring and Induction. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* 2e Ed. (pp.548-594). New-York: MacMillan.

Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self- concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, *4*, 63–69.

Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher Development*. New York: Teachers College Press.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). New York: Cambridge University Press.

Hétu, J.C., Lavoie, M. et Ballauques, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.

Huberman, A.M., & Miles, M.B. (Eds). (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.

Kreber, C., & Cranton, P.A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education*, *71*, 476-495.

Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Collection PERFORMA.

Lauzon, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial: une construction personnelle et sociale*. Thèse de doctorat, UQAM.

Louis, R., Viau, R. et Lefebvre, M. (1998*). Élaboration et validation d'un instrument de mesure de la motivation des élèves au regard du français, langue maternelle.* Rapport interne non publié. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Luzeckyj A., & Badger, L. (2008). *Literature review for Preparing Academics to Teach in Higher Education (PATHE).* Australian Learning & Teaching Council (ALTC).

Meijer, C., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self- efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, *22*, 378–385.

Ménard, L et Legault, F. (2011). Impact de la formation à l'enseignement sur le sentiment d'efficacité personnelle des nouveaux enseignants du postsecondaire. *Actes du Congrès de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en Éducation (AFIRSE*), Paris, France.

Ménard, L., Legault, F., Ben Rhouma, T., Dion, J.-S. et Meunier, H. (2011). La formation à l'enseignement au postsecondaire : Mesurer ses effets sur les enseignants et les étudiants. *Actes du Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur,* Angers, France.

Ménard, L., Legault, F., Nault, G., St-Pierre, L., Ben Rhouma, T., Dion, J.-S. et Meunier, H. (2010). La formation à l'enseignement au postsecondaire : ses composantes et ses effets sur la motivation des étudiants*. Actes du Congrès international AREF 2010 (Actualités de la recherche en éducation et en formation*, Genève, Suisse.

Ménard, L. et Semblat, C. (2006). La motivation des élèves de formation professionnelle à poursuivre leurs études en formation technique dans un programme technique. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(2) 395-415.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J.S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 247–258.

Milner, H. (2002). A case study of an experienced teacher's self- efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *High School Journal*, *86*, 28–35.

Milner, H., & Hoy, A. (2003). A case study of an African American teacher's self- efficacy, stereotype threat and persistence. *Teaching and Teacher Education*, *19*, 263–276.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Statistiques de l'éducation Édition 2006.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Les indicateurs de l'éducation. Édition 2009*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self- efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 243–261.

Pageau, D. et Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. Dans P. Chenard & P. Doray (Éds), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp.111-126). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, *66*, 533–578.

Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educationnal and Psychological Measurement*, *53*, 803-813.

Pintrich, P.R., Smith D.A., Garcia T., & McKeachie, W.J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Rapport no. NCRIPTAL-91-B-004). Ann Arbor, Mich.: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Pintrich, P.R. (1988). A process-oriented view of motivation and cognition. In J. Stark et L. Mets (Eds.). *Improving teaching and learning through research*, vol. 57 (pp. 65-79). San-Francisco, Cal: Jossey-Bass.

Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. Maehr (Eds.). *Advances in motivation and achievement : Motivation enhancing environments* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667-686.

Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, *86*(4), 247–253.

Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Teachers' cognitive, affective and behavioural responses to children with emotional and behavioural difficulties: A model of decision making. *British Educational Research Journal*, *28*(1), 111–138.

Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale, 24*(4), 19-26.

Raudenbush, S., Bhumirat, C., & Kamali, M. (1992). Predictors and consequences of primary teachers' sense of efficacy and students' perceptions of teaching quality in Thailand. *International Journal of Educational Research*, *17*(2), 165–177.

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, *14*(3), 13-35.

Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*, 51–65.

Ross, J.A. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Calgary. Vérifié le 6 juillet 2012 à: http://www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED379216.pdf

Ross, J.A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Bropy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 7, pp. 49–73). Greenwich, CT: JAI Press.

Schunk, D. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 13-44). San Diego, CA: Academic Press.

Smylie, M. 1988. The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, *25*(1), 1–30.

Soodak, L., & Podell, D. (1994). Teachers' thinking about difficult- to- teach students. *Journal of Educational Research*, *88*(1), 44–51.

St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale, 20*(2), 5-11.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Éditions Logiques.

Tinto, V. (2006/2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention, 8*(1), 1-18.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202–248.

Vallerand, R. et Thill, E. (Dir.) (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation.* Paris: Vigot.

Viau, R. (1999). Pour une catégorisation des facteurs environnementaux qui influencent la motivation des élèves en contexte scolaire. *Apprentissage et socialisation*, *19*(2), 65-79.

Weiner, B. (1980). May I borrow your class notes? An attributional analysis of judgments of help giving in an achievement-related context. *Journal of Educational Psychology*, *72*(5), 676-681.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Collier Macmillan.

Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1992). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, *12*, 265-310.

Wilson, S., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In Iran-Nejad & P. D. Parsons (Eds.), *Review of Research in Education, 24,* (pp. 173-209). Washington, DC: American Educational Research Association.

Woolfolk, A. W., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 81–91.