

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **Impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants**

### **Chercheure principale**

**Louise Ménard, Université du Québec à Montréal**

### **Co-chercheur(s)**

Christian Bégin, Université du Québec à Montréal  
Frédéric Legault, Université du Québec à Montréal  
Geneviève Nault, Université de Sherbrooke  
Gilles Raïche, Université du Québec à Montréal  
Lise St-Pierre, Université de Sherbrooke

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec à Montréal

### **Numéro du projet de recherche**

2009-PE-130741

### **Titre de l'Action concertée**

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

- 1. Chercheuse 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 Raïche, 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

# Table des matières

<b>PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b>	<b>4</b>
1. PROBLÉMATIQUE	4
2. PRINCIPALES QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	6
2.1 QUESTIONS DE RECHERCHE	6
2.2 HYPOTHÈSES	6
3. OBJECTIFS POURSUIVIS	7
<b>PARTIE B – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉS ET IMPLICATIONS</b>	<b>7</b>
1. AUDITOIRE VISÉ PAR CETTE RECHERCHE	7
2. SIGNIFICATION DES CONCLUSIONS DE CETTE RECHERCHE POUR L'AUDITOIRE &	8
3. RETOMBÉS IMMÉDIATES	8
3.1 POUR LES INTERVENANTS PÉDAGOGIQUES DES CÉGEPs.	8
3.2 POUR LES RESPONSABLES DES PROGRAMMES DE FORMATION CRÉDITÉE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.	8
3.3 POUR LES GESTIONNAIRES ET LES SYNDICATS.	8
3.4 POUR LES DÉCIDEURS.	9
4. LIMITES DE LA RECHERCHE	9
5. MESSAGES CLÉS EN FONCTION DE L'AUDITOIRE	10
5.1 AUX INTERVENANTS PÉDAGOGIQUES DES CÉGEPs ET AUX RESPONSABLES DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	10
5.2 AUX SYNDICATS ET AUX GESTIONNAIRES DES CÉGEPs	10
5.3 AUX DÉCIDEURS	10
6. PRINCIPALES PISTES DE SOLUTION SELON L'AUDITOIRE	11
6.1 POUR LES INTERVENANTS PÉDAGOGIQUES DES CÉGEPs	11
6.2 POUR LES RESPONSABLES DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	11
6.3 POUR LES SYNDICATS ET LES GESTIONNAIRES DES CÉGEPs	11
6.4 POUR LES DÉCIDEURS	11
<b>PARTIE C – MÉTHODOLOGIE</b>	<b>11</b>
1. DESCRIPTION ET JUSTIFICATION DE L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE PRIVILÉGIÉE	11
2. DESCRIPTION ET JUSTIFICATION DES MÉTHODES DE CUEILLETTE DE DONNÉES	12
3. ÉCHANTILLON	12
4. STRATÉGIES ET TECHNIQUES D'ANALYSE	12
<b>PARTIE D – RÉSULTATS</b>	<b>13</b>
1. PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS	13
1.1 ENTREVUES AVEC LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES	13
1.2 IMPACT DE LA FORMATION ET DE L'ENCADREMENT SUR LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ	13
1.3 IMPACT DE LA FORMATION ET DE L'ENCADREMENT SUR LA MOTIVATION ET LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS	14
1.4 ENTREVUES AUPRES DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS	15
	2

2. CONCLUSIONS ET PISTES DE SOLUTION	16
3. CONTRIBUTION A L'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES	18
<b>PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE</b>	<b>18</b>
1. NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE DECOULANT DE NOS TRAVAUX	18
2. PRINCIPALE SOLUTION A CET EGARD	19
<b>PARTIE F – RÉFÉRENCES</b>	<b>20</b>

# RAPPORT SCIENTIFIQUE INTÉGRAL

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### **1. Problématique**

Pour enseigner au cégep, premier palier de l'enseignement supérieur québécois, les candidats doivent avoir complété un diplôme de premier cycle universitaire dans la discipline d'enseignement. Toutefois, beaucoup de nouveaux enseignants détiennent un diplôme de deuxième ou de troisième cycle. Par ailleurs, aucune formation à l'enseignement n'est exigée bien qu'elle soit jugée, par plusieurs, comme étant nécessaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). C'est pourquoi des universités offrent, depuis une douzaine d'années, des programmes de 2e cycle de formation initiale à l'enseignement, qui comportent de 15 à 30 crédits, pour les diplômés désirant se préparer à cette carrière. Néanmoins, plusieurs ne sont toujours pas formés au moment de leur embauche.

Comment, dans un contexte d'austérité économique, assurer une insertion professionnelle réussie de ces nouveaux enseignants et faire en sorte qu'ils adoptent des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage, ceci dans une perspective de faire réussir le plus grand nombre (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993; CSE, 2000)? Pour ce faire, le réseau collégial offre localement des formations à l'enseignement créditées et non créditées ainsi que de l'encadrement pédagogique. C'est l'Université de Sherbrooke, par le biais de programmes adaptés (PERFORMA), qui est responsable de la formation créditée dans les cégeps. Des ateliers ou des conférences de courte durée composent la formation non créditée offerte dans la majorité des cégeps, alors que l'encadrement pédagogique se voit le plus souvent sous la responsabilité du département d'accueil. Bien que les intervenants du réseau collégial

affirment que ces différentes activités favorisent le développement de pratiques d'enseignement contribuant à la motivation des étudiants et à leur apprentissage, c'est-à-dire leur réussite (CSE, 2000), aucune recherche n'a vérifié empiriquement le lien entre ces activités, les enseignants et leurs étudiants. En effet, la formation pédagogique des enseignants est souvent identifiée comme un moyen d'améliorer la réussite des étudiants au postsecondaire, alors que la recherche ne le démontre pas (Pageau et Médaille, 2005; Tinto, 2007). Pourtant, avec l'arrivée massive de nouveaux enseignants et un taux de diplomation des étudiants, dans le temps imparti de 39%, qui a peu changé au cours des dix dernières années (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009), de nouvelles données sur l'impact de ces formations semblent impératives. Pour savoir si les pratiques d'enseignement favorisent la réussite scolaire, plusieurs chercheurs ont recours au sentiment d'auto-efficacité enseignante (Heneman III, Kimball & Milanowski, 2006). Ce sentiment se manifeste par les croyances qu'a un individu en sa capacité d'agir de façon à maîtriser les événements qui affectent son existence (Bandura, 1997). Ce sentiment constituerait le meilleur indicateur des bonnes pratiques enseignantes, car un enseignant change ou évolue dans ses pratiques s'il croit en ses capacités et habiletés à influencer l'apprentissage des étudiants ; ce qui a un impact sur l'engagement et la réussite des étudiants (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998 ; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Étant donné que le sentiment d'auto-efficacité a un effet significatif sur la nature du travail de l'enseignant, il apparaît comme étant intéressant pour mesurer l'impact de la formation enseignante sur les enseignants et leurs étudiants.

En plus de mesurer le sentiment d'auto-efficacité enseignante, cette recherche a choisi de mesurer l'impact de la formation et de l'encadrement des nouveaux enseignants sur leurs étudiants en vérifiant la relation existant entre les activités de formation et

d'encadrement, la motivation scolaire des étudiants et l'utilisation qu'ils font des stratégies d'apprentissage. Dans cette recherche, la motivation est définie à partir du modèle sociocognitif de Pintrich (1988, 1989). Ce dernier affirme que la perception des chances de réussite, la valeur accordée à la tâche, les buts d'apprentissage, le sentiment d'auto-efficacité et la réaction affective de l'étudiant face à l'évaluation sont en lien avec l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives, l'engagement dans ses études et la réussite de l'étudiant, car pour qu'il fasse appel ou développe ses stratégies, l'étudiant doit être motivé à le faire. La motivation et l'utilisation des stratégies d'apprentissage étant déterminantes dans l'engagement et la réussite des étudiants, ces indicateurs s'avèrent intéressants dans le cadre de cette recherche.

## **2. Principales questions de recherche et hypothèses**

### ***2.1 Questions de recherche***

La présente recherche tente de répondre aux deux questions suivantes : (1) le fait de former à l'enseignement et d'encadrer les nouveaux enseignants a-t-il un lien avec le développement de leur sentiment d'auto-efficacité?; (2) le fait de former et d'encadrer les nouveaux enseignants a-t-il un lien avec le développement de la motivation et des stratégies d'apprentissage de leurs étudiants ?

### ***2.2 Hypothèses***

Trois hypothèses sont vérifiées dans cette recherche : (1) 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 ; (2) 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 ; (3) 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.

### **3. Objectifs poursuivis**

Les cinq objectifs suivants sont poursuivis : (1) décrire la formation à l'enseignement et l'encadrement offerts aux nouveaux enseignants dans les cégeps et évaluer leur participation à ces activités; (2) mesurer l'impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement pédagogiques sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants de cégep; (3) évaluer la variation de la motivation des étudiants des nouveaux enseignants ayant bénéficié de formation et d'encadrement; (4) évaluer si les étudiants des nouveaux enseignants ayant bénéficié de formation et d'encadrement développent des stratégies d'apprentissage plus complexes; (5) décrire les perceptions des nouveaux enseignants dont la motivation des étudiants a augmenté ou diminué.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉS ET IMPLICATIONS**

### **1. Auditoire visé par cette recherche**

Cette recherche s'adresse (1) aux intervenants et aux gestionnaires des cégeps impliqués dans l'insertion professionnelle et la formation à l'enseignement des enseignants tels que les conseillers pédagogiques; formateurs d'enseignants; enseignants au collégial; tuteurs; coordonnateurs de département; directeurs des études; agents aux ressources humaines. D'autre part, les résultats de nos travaux intéressent également (2) les responsables de programmes universitaires de formation à l'enseignement supérieur ainsi que ceux qui y dispensent des cours. Finalement, ils interpellent (3) les associations, syndicats et organismes gouvernementaux liés aux enseignants de cégep, tels que la Fédération des cégeps, les syndicats d'enseignantes et d'enseignants de cégep, les différents syndicats regroupant localement les enseignants,



le Conseil supérieur de l'éducation et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, pour ne nommer que ceux-là.

## **2. Signification des conclusions de cette recherche pour l'auditoire &**

### **3. Retombés immédiates**

#### ***3.1 Pour les intervenants pédagogiques des cégeps.***

Cette recherche nous apprend que l'encadrement est le type d'intervention perçu le plus aidant par les nouveaux enseignants et celui qui favorise le plus le développement de leur sentiment d'auto-efficacité. Pourtant, il s'agit de l'activité la moins souvent développée de façon formelle dans les cégeps, étant souvent assumée par les départements d'accueil (Ménard, Legault, Nault, St-Pierre, Ben Rhouma, Dion et Meunier, 2010). Il faudrait donc s'assurer que les nouveaux venus soient effectivement encadrés et qu'ils le soient de manière adéquate en formant ceux qui assument cet encadrement.

#### ***3.2 Pour les responsables des programmes de formation créditée à l'enseignement supérieur.***

Étant donné que la formation et l'encadrement ne semblent pas avoir d'impact sur la motivation scolaire et l'apprentissage étudiant, il faudrait peut-être revoir les contenus et les modalités de la formation créditée afin que les enseignants développent des pratiques favorisant la motivation et le développement des stratégies d'apprentissage chez les étudiants. De plus, d'autres recherches pourraient être initiées pour déterminer sur quoi et comment la formation pédagogique a un impact sur les étudiants.

#### ***3.3 Pour les gestionnaires et les syndicats.***

Il faut revoir l'offre de formation à l'enseignement afin de l'uniformiser; ce qui permettrait d'en mesurer plus facilement l'impact. Il semble également évident qu'il faut réviser les modalités d'embauche et d'insertion professionnelle des nouveaux

enseignants. Par exemple, plusieurs enseignants et conseillers pédagogiques interviewés ont déploré le fait que l'embauche souvent tardive ne laisse pas de temps à la préparation de cours, que le statut à temps partiel oblige régulièrement les novices à enseigner dans deux cégeps ou à changer de cégeps à plusieurs reprises ou encore que les cours octroyés sont parfois les plus difficiles du programme. Ces conditions placent trop souvent les nouveaux enseignants dans des situations impossibles qui laissent trop peu de place à la formation à l'enseignement et à l'échange avec les pairs et qui rendent très difficile une nécessaire réflexion sur leur pratique. On peut penser que « l'état d'urgence » dans lequel ils se retrouvent lors des premières années de travail les empêche même d'utiliser leur formation initiale.

### ***3.4 Pour les décideurs.***

La situation actuelle ne permet pas à tous les enseignants de bénéficier d'une insertion professionnelle favorisant le développement de leurs compétences à l'enseignement; une situation que ne favorise certainement pas la réussite du plus grand nombre.

## **4. Limites de la recherche**

Cette recherche comporte de nombreuses limites qu'il importe de communiquer. D'une part, un échantillon plus large aurait probablement permis d'établir plus de liens entre la formation, l'encadrement, le sentiment d'auto-efficacité enseignante, la motivation et les stratégies d'apprentissage. Un échantillon comportant un nombre égal de sujets représentant les enseignants avec ou sans formation créditée avant l'embauche, avec ou sans formation créditée après l'embauche, avec ou sans formation non créditée, et avec ou sans encadrement, n'a pu être constitué. Pourquoi? Parce que, d'une part, les cégeps ne notent pas ce type d'information, que les règles actuelles exigent que le recrutement s'appuie uniquement sur le volontariat et que beaucoup d'enseignants ne se sont pas montrés intéressés à participer à la recherche. Cette situation nuit, bien sûr, aux

possibilités d'analyses et à l'interprétation des résultats. D'autre part, les résultats de cette étude gagneraient à être confirmés via des recherches expérimentales. Cela permettrait un contrôle des variables indépendantes, ce qui dissiperait davantage de doutes lors de l'interprétation des résultats.

## **5. Messages clés en fonction de l'auditoire**

### ***5.1 Aux intervenants pédagogiques des cégeps et aux responsables des programmes de formation à l'enseignement supérieur***

L'encadrement des nouveaux venus est un mode d'intervention à privilégier et à formaliser.

Plus de recherches sont nécessaires pour connaître l'efficacité (le transfert en situation professionnelle) des différentes activités de formation à l'enseignement et d'encadrement des nouveaux enseignants ainsi que leur impact respectif sur la réussite des étudiants.

### ***5.2 Aux syndicats et aux gestionnaires des cégeps***

Tous les cégeps devraient offrir une même formation à l'enseignement et faciliter l'encadrement des nouveaux enseignants.

Les conditions d'embauche et d'insertion professionnelle actuelles rendent souvent difficile l'expérience des nouveaux enseignants, qu'ils soient formés ou non à l'enseignement et, par extension, on peut se demander si elles ne nuisent pas à la réussite et à la persévérance scolaires de leurs étudiants.

### ***5.3 Aux décideurs***

Il semble impérieux que les décideurs se positionnent par rapport à la formation à l'enseignement et donnent aux établissements universitaires et collégiaux les moyens de la mettre en place et d'en évaluer la portée.

## **6. Principales pistes de solution selon l'auditoire**

### ***6.1 Pour les intervenants pédagogiques des cégeps***

(1) Développer un dispositif d'encadrement personnalisé et formel des nouveaux enseignants, basé sur la réflexivité; (2) former les tuteurs.

### ***6.2 Pour les responsables des programmes de formation à l'enseignement supérieur***

(1) Revoir les programmes de formation permettant de développer des schèmes d'action chez les nouveaux enseignants; (2) amorcer des recherches visant à vérifier l'impact et le rôle des formations initiale et continue créditées.

### ***6.3 Pour les syndicats et les gestionnaires des cégeps***

(1) Faciliter l'encadrement des nouveaux venus par des conseillers pédagogiques et par des pairs, de façon à leur offrir une insertion professionnelle positive, basée sur la réflexivité, lors des premières années de leur carrière; (2) uniformiser l'offre de formation à l'enseignement.

### ***6.4 Pour les décideurs***

(1) Financer, encourager et valoriser les initiatives de recherche visant à évaluer la portée des programmes de formation à l'enseignement supérieur.

## **PARTIE C – MÉTHODOLOGIE**

### **1. Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée**

L'utilisation d'une approche combinant des entrevues et des questionnaires comportant des échelles de mesure était nécessaire pour répondre aux objectifs qui visaient à décrire le contexte et à mesurer l'impact des activités de formation et d'encadrement.

## **2. Description et justification des méthodes de cueillette de données**

Des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des conseillers pédagogiques ont servi à décrire l'offre de formation dans les cégeps et à estimer la participation des nouveaux enseignants à celles-ci. Deux questionnaires ont été remplis par les enseignants et leurs étudiants à la 4<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> semaine de la session. L'échelle traduite de l'*Ohio State Teacher Efficacy Scale* (OSTES) a permis de mesurer le sentiment d'auto-efficacité enseignante alors que la traduction du *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) a servi à évaluer la motivation des étudiants et leurs stratégies d'apprentissage (Ménard, Legault, Nault, St-Pierre, Ben Rhouma, Dion et Meunier, 2010). Devant la quasi-absence de résultats significatifs au MSLQ, des entrevues semi dirigées ont été faites auprès d'un échantillon d'enseignants afin de mieux comprendre ce qui peut distinguer les nouveaux enseignants dont les groupes sont motivés de ceux qui ne le sont pas.

## **3. Échantillon**

Provenant de 17 cégeps de tailles et régions administratives diverses, 19 conseillers pédagogiques ont été interviewés. Les enseignants (n=101) issus des mêmes établissements et cumulant 6 sessions ou moins d'expérience, tous programmes confondus, ont répondu aux questionnaires de même que les étudiants d'un de leurs groupes cours (n=1350). Les 19 enseignants finalement interviewés ont été sélectionnés aléatoirement, selon la variation de motivation de leurs étudiants (variation positive n=9; variation négative n=10).

## **4. Stratégies et techniques d'analyse**

Tous les entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu à l'aide du logiciel *NVivo 8*, suite à une catégorisation respectant un accord inter-juges à 90%. Plusieurs analyses

statistiques des résultats aux questionnaires ont été produites dont des analyses de la variance (ANOVA, MANOVA), des corrélations paramétriques, des tests *t* et des régressions linéaires, à l'aide du logiciel *SPSS 18* pour déterminer la présence de liens entre les différentes formations, le sentiment d'auto-efficacité, la motivation étudiante et les stratégies d'apprentissage, principalement. Des tests de fiabilité ont aussi été produits pour s'assurer de la validité des construits.

## **PARTIE D – RÉSULTATS**

### **1. Principaux résultats obtenus**

#### ***1.1 Entrevues avec les conseillers pédagogiques***

Les analyses des entrevues indiquent 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, on constate qu'une grande partie des nouveaux enseignants embauchés dans les cégeps ne s'inscrivent pas à la formation créditée et non créditée (Ménard et al., 2010).

#### ***1.2 Impact de la formation et de l'encadrement sur le sentiment d'auto-efficacité***

Les analyses fournissent de précieuses informations en ce qui concerne les sources d'influence permettant de développer le sentiment d'auto-efficacité. Les résultats montrent d'abord que presque tous les nouveaux enseignants participant à l'étude ont un niveau d'auto-efficacité assez élevé (score moyen de 5 sur 9 et plus) et qu'ils souhaitent poursuivre leur carrière au cégep. Ensuite, l'encadrement des nouveaux enseignants est l'activité perçue la plus aidante et celle qui a un le plus grand impact sur toutes les dimensions du sentiment d'auto-efficacité enseignante. Cependant, très peu

de cégeps ont mis en place un encadrement formel, la plupart se fiant aux départements d'accueil pour le faire.

Quant aux activités de formation offertes, les analyses démontrent que la formation créditée suivie avant l'embauche, à la 4<sup>e</sup> semaine, influence le sentiment d'être capable d'utiliser les stratégies d'enseignement pertinentes et d'engager les étudiants dans leurs études alors que la formation créditée suivie après l'embauche n'a pas d'effet. Ces résultats sont cohérents avec la perception que les enseignants ont de la formation créditée offerte avant l'embauche versus celle offerte après l'embauche (la première étant considérée plus aidante que la seconde). La formation non créditée offerte par les cégeps a un effet sur le sentiment d'être capable d'utiliser des stratégies d'enseignement efficaces alors que la perception qu'ont les enseignants de ce type de formation est assez sévère (Ménard, Legault et Dion, sous presse)

### ***1.3 Impact de la formation et de l'encadrement sur la motivation et les stratégies d'apprentissage des étudiants***

Le test de corrélation entre la motivation des étudiants et la formation des enseignants s'est avéré non significatif, donc il n'existe pas de lien entre la variation de la motivation générale des groupes et le fait que leur enseignant 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 produits. 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 néanmoins de rares corrélations significatives entre des combinaisons bien spécifiques de formation des enseignants et des sous-échelles de la variable Motivation.

Pour analyser les variables quantifiant les stratégies d'apprentissage, le même test a été produit, c'est-à-dire 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, la stratégie d'organisation est négativement influencée, quoique faiblement, par le fait que l'enseignant a suivi une formation créditée avant son embauche. Pour terminer, il faut noter que la formation ou l'encadrement des enseignants n'a pas de lien avec l'autorégulation métacognitive des étudiants (Ménard, Dion, Barhoumi & Legault, 2012).

#### ***1.4 Entrevues auprès des nouveaux enseignants***

Les analyses des vingt entrevues, réalisées auprès de nouveaux enseignants dont le niveau de motivation des étudiants a augmenté (M+) ou diminué (M-), mettent d'abord en lumière le fait 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 le développement de leurs pratiques. Ces trois conditions sont, dans l'ordre, l'encadrement (formel ou informel), la pratique réflexive et l'accès libre aux ressources et matériel pédagogiques.

Les résultats les plus probants, différenciant les M+ des M-, concernent les perceptions qu'ont les enseignants d'eux-mêmes et de leurs étudiants. En effet, les enseignants M+ ont un discours plus positif que les M- lorsqu'ils se décrivent, ou décrivent leurs étudiants. En ce qui a trait à leurs cours, les M+ les décrivent surtout comme étant pratiques alors que les M- les qualifient de plus théoriques. Pour terminer, il est indéniable que les conditions d'insertion professionnelle ont aussi été perçues plus positivement par les M+ que les M-. Nonobstant les conditions mêmes de l'embauche qui ont posé problème pour la moitié de tous les enseignants, les M- énuméraient, sauf un,



de nombreuses situations problématiques liées à leur insertion professionnelle, contrairement aux M+.

## **2. Conclusions et pistes de solution**

Comment expliquer 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 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; ils n'ont souvent que très peu de temps pour préparer un cours, alors qu'ils n'en ont jamais préparé et que le contenu est, pour eux-mêmes, à être intégré de nouveau; l'accès aux ressources pédagogiques varie d'un cégep à l'autre; le jargon et les règlements du réseau collégial sont inconnus; etc. 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. Si on veut que les nouveaux enseignants au collégial persévèrent dans la profession, s'engagent davantage dans une démarche de formation et de développement professionnel, et contribuent à la persévérance et la réussite scolaires des étudiants, ces conditions d'embauche et d'insertion professionnelle doivent être améliorées dans les cégeps.

Ensuite, comme elle a un impact sur le sentiment d'auto-efficacité enseignante, la formation initiale doit être encouragée et valorisée par tous les intervenants et gestionnaires du réseau collégial. Cette base théorique et pratique saura être réinvestie dans le parcours de l'enseignant, même si ce n'est pas en début de carrière.

En se fiant aux résultats de la recherche, on devrait assurer au nouvel enseignant, dès l'embauche, l'accès à un maximum de ressources pédagogiques (plans de cours, évaluations, matériel didactique, etc.); un minimum de cours à préparer ainsi qu'un laps de temps suffisant pour le faire; le mettre en contact avec ses pairs en allant au-delà des simples présentations, dans le but de développer des relations de travail et un climat favorisant d'éventuels échanges; et lui fournir un encadrement formel, adapté aux besoins de l'enseignant et basé sur une pratique réflexive. Cette pratique réflexive devrait d'ailleurs être suivie, adaptée et encouragée le plus longtemps possible.

En ce qui concerne les formations après l'embauche, il faudrait, semble-t-il, privilégier une formation non créditée de qualité au moment de l'entrée en carrière, car c'est celle, par opposition à la créditée, qui a le plus d'impact sur le sentiment d'auto-efficacité, et introduire la formation créditée plus tard, lorsque les enseignants sont en mesure de combiner leurs nouvelles tâches et les exigences qui sont reliées à la formation créditée. C'est d'ailleurs ce qui se passe généralement.

Selon ces résultats, tous ces éléments combinés auront un grand impact sur le sentiment d'auto-efficacité du nouvel enseignant, le développement de ses pratiques, ainsi que la perception qu'il aura de son insertion professionnelle.

Cette recherche pose toutefois plus de questions qu'elle n'apporte de réponses en ce qui concerne l'impact de la formation et de l'encadrement de la formation sur le développement de la motivation et des stratégies d'apprentissage des étudiants. Par exemple, faut-il revoir le contenu, le type de formation offerte ou les modalités d'encadrement pour que les pratiques enseignantes aient un impact sur la motivation et les stratégies d'apprentissage utilisées par leurs étudiants? Dans quelle mesure les conditions d'insertion des nouveaux enseignants n'interfèrent-elles pas sur leurs pratiques en classe qu'ils soient formés à l'enseignement et encadrés ou pas? Quel est

l'impact des perceptions qu'ont les enseignants d'eux-mêmes et de leurs étudiants sur l'engagement de leurs étudiants?

### **3. Contribution à l'avancement des connaissances**

Cette recherche a permis de contribuer à l'avancement des connaissances en faisant :

- l'inventaire des formations offertes aux nouveaux enseignants dans les cégeps ;
- l'estimation de la participation des nouveaux enseignants aux formations offertes ;
- la traduction et validation du Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES);
- la traduction et validation du Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) ;
- la vérification des hypothèses à l'étude ;
- la proposition de nouvelles pistes de recherche.

## **PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE**

### **1. Nouvelles pistes de recherche découlant de nos travaux**

En ce qui concerne l'impact de la formation et de l'encadrement sur soit le sentiment d'auto-efficacité enseignante, soit la motivation et les stratégies d'apprentissage, les limites de cette recherche laissent planer un doute quant à l'interprétation des résultats obtenus. Ainsi, un échantillon plus important comportant un nombre égal de sujets ayant bénéficié des différents types de formation et d'encadrement est à constituer. De nouvelles hypothèses sont également à confirmer par le biais d'une recherche longitudinale en mesurant, par exemple, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants au moment de l'embauche et au cours de leur carrière en fonction de la formation et de l'encadrement reçus. Des recherches de type expérimental permettraient de comparer l'impact des différentes activités de formation.

En ce qui a trait aux conditions d'insertion des nouveaux enseignants au collégial, il faudrait vérifier si celles-ci influencent les perceptions des enseignants sur eux-mêmes et leurs étudiants, ou si une combinaison des deux détermine le profil des enseignants ayant un impact positif ou négatif sur la motivation de leurs étudiants.

## **2. Principale solution à cet égard**

La principale solution à l'égard des pistes de recherche évoquées plus haut consiste à envisager un design de recherche impliquant un échantillon d'enseignants plus grand et différencié selon les formations ou l'encadrement reçus.

## **PARTIE F – RÉFÉRENCES**

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

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

Heneman III, S.G., Kimball, S. et Milanowski, A. (2006). *The Teacher Sense of Efficacy Scale: Validation Evidence and Behavioral Prediction*. Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education : WCER Working Paper No. 2006-7. Vérifié le 16 octobre 2011.

<http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php>

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 étudiant. Actes du Congrès international AREF 2010 (Actualité de la recherche en éducation et en formation), Genève, Suisse.

Ménard, L. Legault, F. et Dion, J.S. (sous presse). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2).

Ménard, L., Dion, J.S., Barhoumi, S. & F, Legault. (2012). Relationship between the training and educational support of new professors and the motivation of their students. *Acts of International Conference on Education*, Samos, Grèce.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle - L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesure de renouveau*. 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.

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