

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Favoriser la professionnalité émergente du personnel enseignant débutant au collégial par la mise  
en place d'activités de développement pédagogique basées sur ses besoins de soutien

par

Anne Noreau

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Docteur en éducation (D. Éd.)

Doctorat professionnel en éducation

Août 2023

© Anne Noreau, 2023

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Favoriser la professionnalité émergente du personnel enseignant débutant au collégial par la mise  
en place d'activités de développement pédagogique basées sur ses besoins de soutien

par

Anne Noreau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Sawsen Lakhali      Directrice de la recherche  
Université de Sherbrooke

Philippe Aubé      Codirecteur de la recherche  
Cégep Limoilou

Claire Moreau      Membre du jury  
Université de Sherbrooke

Marcel Côté      Membre du jury  
Cégep régional de Lanaudière

Essai doctoral accepté le 10 août 2023

## SOMMAIRE

Pendant ce parcours doctoral, nous avons travaillé à la mise en place de modalités d'accueil et d'accompagnement du personnel enseignant débutant au Cégep Limoilou au régulier et à la formation continue. Lors de la première partie du parcours doctoral, nous avons mis en lumière le processus d'insertion professionnelle vécu par les enseignantes et enseignants qui débutent au collégial et cerné les besoins de soutien ressentis pendant leurs premières années de pratique. Contrairement à l'ordre préscolaire, primaire et secondaire où les enseignantes et les enseignants doivent obtenir une qualification à l'issue d'une formation spécifique en enseignement, où les tolérances d'engagement sont balisées, au collégial, particulièrement dans les programmes techniques, il faut avoir une expertise disciplinaire (reconnue par l'obtention d'un baccalauréat disciplinaire) pour être considéré apte à enseigner. Aucune formation pédagogique n'est requise.

Au collégial, qu'une personne enseignante soit novice ou expérimentée, la convention collective (Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec [FNEEQ] [CSN], 2022a) prescrit que les cours doivent être distribués en fonction de l'ancienneté, sans égard au contenu du cours à enseigner. Comment sont accompagnées ces personnes enseignantes qui débutent au collégial dans la transition entre leur rôle d'experte ou d'expert disciplinaire à leur nouveau rôle d'enseignante ou d'enseignant? Quels besoins de soutien ont ces personnes en débutant et quelles modalités sont en place afin de les accompagner? Comment sont outillées les personnes enseignantes afin de développer des pratiques pédagogiques favorisant la réussite éducative des étudiantes et des étudiants du collégial?

Dans la première partie du parcours doctoral, soit dans le projet 1, trente-trois (n = 33) personnes ont été rencontrées lors de vingt-et-un (n = 21) entrevues semi-dirigées et sept (n = 7) groupes de discussion afin d'identifier les besoins de soutien et le processus d'accompagnement en insertion professionnelle vécu au Cégep Limoilou. Les résultats qualitatifs ont mis en évidence la disparité dans l'accompagnement reçu à la formation continue et au régulier. Les besoins de soutien varient grandement de ceux répertoriés dans les études portant sur les enseignantes et les enseignants du préscolaire, primaire et secondaire. (Allard, 2015; Desautels, 2013; Mukamurera et al., 2019). De plus, la discipline enseignée et le contexte (formation continue ou régulier) révèlent des modalités d'accompagnement distinctes. Nos résultats indiquent par ailleurs que l'engagement dans la profession, qui inclut les préoccupations à caractère pédagogique et les prises de conscience quant aux défis soulevés par l'enseignement (diversité étudiante, utilisation des technologies, pédagogies actives, évaluation par compétences, etc.), s'installent au fil des sessions, en fonction du contexte d'enseignement.

Pendant la deuxième partie du parcours doctoral, soit dans le projet 2, nous avons mis en place des modalités d'accueil et d'accompagnement du personnel enseignant débutant au collégial en cohérence avec les besoins de soutien identifiés. Nous avons ainsi collaboré avec une équipe de personnes – conseillères pédagogiques, à la *Direction des ressources humaines* (DRH), du comité exécutif du syndicat du Collège, des services adaptés, du service de psychologie, œuvrant à la bibliothèque, offrant le support technopédagogique, détenant une expertise concernant les personnes étudiantes internationales ou issues de l'immigration récente – afin de développer un référentiel d'activités pour favoriser la professionnalité émergente. Ces activités ont été mises en place à partir d'un calendrier cyclique. Nous avons également documenté les indices de

professionnalité émergente à l'aide d'un questionnaire sur le sentiment d'autoefficacité passé en deux temps au personnel enseignant ayant participé aux activités proposées, et documenté les causes de l'engagement (ou du désengagement) dans la profession.

L'approche méthodologique adoptée alliait des données quantitatives et qualitatives. Des questionnaires ont permis de collecter des données sur l'évolution du sentiment d'autoefficacité du personnel enseignant (Temps 1 : n = 22; Temps 2 : n = 11) ainsi que pour l'appréciation générale des activités proposées. Trois groupes de discussion ont également été organisés avec des personnes conseillères pédagogiques (n = 7) et des personnes responsables des affectations (n = 7) afin d'évaluer le référentiel d'activités et pour approfondir l'interprétation des données recueillies en lien avec le sentiment d'autoefficacité.

Les résultats ont pu démontrer la pertinence des éléments mis en place, mais également une évolution positive du sentiment d'autoefficacité du personnel enseignant débutant dans la profession. Dans le futur, il serait intéressant de mesurer cette évolution du sentiment d'autoefficacité sur une plus longue période et avec un plus grand nombre de personnes participantes.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE .....</b>	<b>3</b>
1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE .....	3
1.1 Le milieu collégial .....	3
1.2 Accompagnement offert au personnel enseignant débutant au collégial.....	4
1.2.1 Assistance professionnelle offerte au personnel enseignant débutant au régulier .....	4
1.2.2 Principales distinctions entre l'accompagnement au régulier et à la FC .....	5
1.2.3 Préparation des personnes assumant le rôle d'assistance professionnelle.....	8
1.3 Développement professionnel basé sur les besoins de soutien du personnel enseignant .....	10
1.3.1 Définition de besoins de soutien .....	10
1.3.2 Polysémie du concept de développement professionnel.....	10
1.3.3 Démarche linéaire d'apprentissage .....	11
1.3.4 Démarche cyclique de l'apprentissage .....	12
1.3.5 Reconversions et ruptures dans les cheminements professionnels .....	12
1.3.6 Engagement dans la profession enseignante.....	14
1.3.7 Professionnalité émergente et sentiment d'autoefficacité.....	15
2. PROBLÉMATIQUES SPÉCIFIQUES ET OBJECTIFS D'INTERVENTION .....	16
3. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE .....	19
<b>DEUXIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS .....</b>	<b>22</b>
1. MÉTHODOLOGIE MISE EN ŒUVRE DANS LES PROJETS 1 ET 2 .....	22
1.1 Approche méthodologique.....	22
1.2 Déroulement des projets, outils de collecte et d'analyse de données .....	28
1.2.1 Journal de bord de la praticienne-chercheuse utilisé pendant tout le parcours doctoral .....	30
1.2.2 Analyse documentaire (Projet 1 – Objectif 1) .....	31
1.2.3 Entrevues semi-dirigées (Projet 1 – Objectif 1).....	32
1.2.4 Groupes de discussion (Projet 1 – Objectif 2; Projet 2 – Objectif 1) .....	34

1.2.5	Questionnaire d'autoefficacité (Projet 2 – Objectif 3).....	37
1.3	Résultats des projets 1 et 2.....	40
1.3.1	Documentation du processus d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants (Projet 1 – Objectif 1) .....	40
1.3.2	Identification des besoins de soutien (Projet 1 – Objectif 2).....	43
1.3.3	Développement du référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement (Projet 2 – Objectif 1) .....	50
1.3.4	Mise en œuvre des activités d'accueil et d'accompagnement par le biais d'un calendrier cyclique (Projet 2 – Objectif 2).....	53
1.3.5	Documentation des indices de professionnalité émergente avec le questionnaire d'autoefficacité passé au personnel enseignant (Projet 2 – Objectif 3) .....	56
1.3.6	Description des autres facteurs contextuels favorisant la professionnalité émergente (Projet 2 – Objectif 4) .....	59
2.	SAVOIRS PROFESSIONNELS DÉGAGÉS .....	61
3.	VALIDITÉ ET PERTINENCE.....	65
<b>TROISIÈME CHAPITRE. FAMILLE DE SITUATIONS ET TRANSFÉRABILITÉ .....</b>		<b>71</b>
1.	DÉFINITION DE LA FAMILLE DE SITUATIONS .....	71
2.	TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS.....	75
2.1	S'approprier une vision partagée des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial.....	76
2.1.1	Associer l'insertion professionnelle au développement professionnel dans une perspective cyclique.....	76
2.1.2	Développer une vision commune des besoins de soutien du personnel enseignant débutant.....	79
2.1.3	Offrir un espace de communication et de partage .....	82
2.2	Développer une lucidité professionnelle dans l'accompagnement.....	83
2.2.1	Offrir un espace de collaboration à toutes les personnes intéressées à participer .....	84
2.2.2	Offrir un espace d'échange pour s'assurer que les activités en développement répondent aux besoins de soutien .....	87
<b>QUATRIÈME CHAPITRE. REGARD SUR SON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL .....</b>		<b>89</b>
1.	ÉVOLUTION DES ENJEUX ET PRÉOCCUPATIONS DU MILIEU.....	89

2.	AJUSTEMENT DE LA PRATIQUE ET DE LA POSTURE.....	92
3.	TRANSFORMATION PROFESSIONNELLE IDENTITAIRE.....	99
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>104</b>
1.	POINTS SAILLANTS DES PROJETS RÉALISÉS DANS LE CADRE DU PARCOURS DOCTORAL .....	104
1.1	Points saillants du projet 1 .....	104
1.2	Points saillants du projet 2.....	106
1.3	Savoirs professionnels dégagés des projets 1 et 2 .....	108
2.	LIMITES ET LEVIERS .....	109
3.	FUTURES ACTIONS.....	112
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>114</b>
	<b>ANNEXE A. CANEVAS D’ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE (PROJET 1) .....</b>	<b>128</b>
	<b>ANNEXE B. CANEVAS DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LE PERSONNEL ENSEIGNANT (PROJET 1) .....</b>	<b>130</b>
	<b>ANNEXE C. CANEVAS DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES PERSONNES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES (PROJET 2).....</b>	<b>132</b>
	<b>ANNEXE D. CANEVAS DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES PERSONNES RESPONSABLES DES AFFECTATIONS (PROJET 2).....</b>	<b>134</b>
	<b>ANNEXE E. BESOINS DE SOUTIEN CLASSIFIÉS EN FONCTION DES DIMENSIONS DE MUKAMURERA ET AL. (2019) .....</b>	<b>136</b>
	<b>ANNEXE F. BESOINS RECLASSIFIÉS EN FONCTION DES GROUPES IDENTIFIÉS POUR LES COMBLER.....</b>	<b>140</b>
	<b>ANNEXE G. DESCRIPTION SOMMAIRE DES ATELIERS OFFERTS EN 2022 .....</b>	<b>143</b>
	<b>ANNEXE H. RÉSULTATS AU QUESTIONNAIRE D’AUTOEFFICACITÉ PASSÉ AU PERSONNEL ENSEIGNANT (TEMPS 1).....</b>	<b>146</b>
	<b>ANNEXE I. ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DE L’UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (PROJET 1) .....</b>	<b>152</b>
	<b>ANNEXE J. ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DE L’UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (PROJET 2) .....</b>	<b>153</b>
	<b>ANNEXE K. ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DU CÉGEP LIMOILOU (PROJET 1).....</b>	<b>155</b>
	<b>ANNEXE L. ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DU CÉGEP LIMOILOU (PROJET 2).....</b>	<b>156</b>



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Récapitulatif des principales distinctions entre l'enseignement régulier et la formation continue .....	6
Tableau 2.	Récapitulatif des étapes, ressources, contraintes et modalités de communication du projet 1 .....	23
Tableau 3.	Récapitulatif des étapes, ressources, contraintes et modalités de communication du projet 2 .....	25
Tableau 4.	Tableau-résumé des outils méthodologiques utilisés pendant les projets 1 et 2....	27
Tableau 5.	Tableau récapitulatif des besoins de soutien répertoriés par catégorie.....	49
Tableau 6.	Tableau d'arrimage des activités et des catégories de besoins de soutien.....	52
Tableau 7.	Nombre de personnes ayant participé aux ateliers.....	55
Tableau 8.	Savoir professionnel issus du projet 1 .....	62
Tableau 9.	Savoir professionnel issus du projet 2 .....	64
Tableau 10.	Savoirs professionnels, actions-clés et retombées .....	65
Tableau 11.	Définition de la famille de situations .....	74
Tableau 12.	Cumul des embauches par discipline.....	90

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Caractéristiques sociodémographiques des participantes et participants aux entrevues semi-dirigées (Projet 1 – Objectif 1) .....	34
Figure 2.	Caractéristiques sociodémographiques des personnes enseignantes ayant participé aux groupes de discussion (Projet 1 – Objectif 2) .....	36
Figure 3.	Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes aux groupes de discussion (Projet 2 – Objectif 1).....	37
Figure 4.	Caractéristiques sociodémographiques des personnes enseignantes participantes ayant rempli le questionnaire d’autoefficacité (Temps 1) .....	39
Figure 5.	Caractéristiques sociodémographiques des personnes enseignantes participantes ayant rempli le questionnaire d’autoefficacité (Temps 2) .....	40
Figure 6.	Schématisation des moments-clés lors de l’embauche d’une nouvelle personne enseignante.....	41
Figure 7.	Volets de besoins de soutien identifiés au Cégep Limoilou en 2020 .....	45
Figure 8.	Besoins de soutien au début du projet 2.....	46
Figure 9.	Compétences professionnelles et contexte en enseignement collégial .....	48
Figure 10.	Évolution moyenne du sentiment d'autoefficacité par dimension mesurée .....	58
Figure 11.	Approche linéaire vs approche cyclique de développement professionnel .....	78
Figure 12.	Illustration de la complexité de la structure au Cégep Limoilou .....	81
Figure 13.	Nombre total d’embauches par année depuis août 2017 au Cégep Limoilou.....	90
Figure 14.	Communication par affiche présentée au 90 <sup>e</sup> colloque de l’ACFAS.....	98

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

ACCD	Assemblée des coordonnateurs et coordonnatrices de département
ACFAS	Association canadienne-française pour l'avancement des sciences
AEC	Attestation d'études collégiales
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
CDÉ	Comité de direction des études
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CI	Charge individuelle
CSE	Conseil supérieur de l'Éducation
CSN	Confédération des syndicats nationaux
CPNC	Comité patronal de négociation des collègues
DAÉ	Direction adjointe des études
DÉ	Direction des études
DEC	Diplôme d'études collégiales
D. Éd.	Doctorat professionnel en éducation
DRH	Direction des ressources humaines
DSEFC	Direction des services aux entreprises et de la formation continue
ETC	Équivalent à temps complet
FC	Formation continue
FNEEQ	Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
SPPCL	Syndicat des professeures et professeurs du Cégep Limoilou
TPaCK	<i>Technological, Pedagogical and Content Knowledge</i> (Connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires [Traduction libre])

*À mes enfants, pour vous j'ai voulu travailler  
à faire évoluer notre système d'éducation,  
car chaque personne doit avoir l'opportunité  
d'apprendre et de réussir.*



## REMERCIEMENTS

Ce parcours doctoral a pu se concrétiser grâce à la collaboration et au soutien de plusieurs personnes. Je tiens tout d'abord à remercier ma direction, Sawsen Lakhal, professeure titulaire au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, qui a su me guider, me questionner et me conseiller pour mener à terme ce projet. Je tiens également à remercier ma co-direction, Philippe Aubé, *Directeur des études* au Cégep Limoilou, qui a su m'ouvrir les portes afin de favoriser l'avancement de mes projets au sein du Collège. Il a également su faire preuve d'écoute et d'encouragement pendant mon parcours pour m'aider à persévérer.

Je remercie également les membres du jury, Claire Moreau, professeure au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, et Marcel Côté, retraité de ses fonctions de directeur général du Cégep régional de Lanaudière, pour le temps consacré pendant cet été pluvieux pour évaluer mes travaux. Vos questionnements et commentaires m'ont permis de faire progresser encore davantage mes réflexions.

Je remercie également chaque personne du corps professoral de l'Université de Sherbrooke croisée dans mon parcours au *Doctorat professionnel en éducation* (Marc Boutet, Colette Deaudelin, Nathalie Marceau, Mathieu Gagnon, Louise Ménard, Richard Linteau, Suzanne Guillemette, Marilou Belisle, Raymond-Robert Tremblay, Christiane Blaser, Sylvie Normandeau) mais également dans le *Microprogramme de 3<sup>e</sup> cycle d'enrichissement des compétences en recherche* offert par le Centre CR+ (Pedro D'Orléans-Juste, Thomas Kerr, Jean-Philippe Brosseau, Marie-Ève Carignan, Marc D. David, Khaoula Alaoui Mamoun, Nancy Dumais, Olivier Robin,

Valérie Grandbois, Benoit Leblanc, Latifa Baba, Julie Béliveau, Julie Lane, Grégoire Lebel, Jacinthe Leduc). Chacun d'entre vous m'a permis d'évoluer pour compléter ce parcours doctoral. Merci Louise pour toutes ces heures passées à discuter avec moi sur tous ces beaux concepts!

Je tiens à remercier toutes les personnes du Cégep Limoilou qui se sont impliquées dans mon parcours doctoral. Vous êtes si nombreux que j'ai peur d'en oublier si je vous nomme tous! Je vous dois un immense merci, de près et de loin, votre contribution a fait la différence. Un merci spécial à toutes les personnes qui ont participé à nos ateliers. Je tiens à souligner l'apport de mon équipe d'attache initiale, soit le département d'informatique, et mon équipe actuelle, soit celle des conseillères et conseillers pédagogiques. Je tiens à remercier mes fidèles participantes de pharmacie! Votre soif continuelle d'apprendre m'a stimulée. Je tiens à remercier une précieuse collaboratrice, Ariane Michaud, qui partage avec moi cette passion de l'accompagnement afin de faire une différence pour la réussite éducative. Sans toi, l'expansion qu'a pris le projet n'aurait pas été possible. Je remercie également Hélène Charest, une nouvelle collaboratrice qui, avec son énergie, m'a soufflé dans le dos pour atteindre le fil d'arrivée.

Merci à mes collègues des cohortes 3, 4 et 5 du *Doctorat professionnel en éducation*, j'ai vraiment apprécié vous côtoyer et apprendre *de* et *avec* vous. Un merci spécial aussi à nos prédécesseurs des cohortes 1 et 2, vos travaux ont pu nous inspirer et vous mettiez la barre haute!

Sur une note plus personnelle, je tiens à remercier mon conjoint pour sa patience infinie (je crois), ainsi que mes enfants qui ont fait preuve de patience quand je leur disais que je devais travailler, soirs et fins de semaine. Je vous aime à l'infini. Merci Lily, tu m'as aidée à demeurer disciplinée à me lever tôt tous les matins. Merci papa et maman, vous avez toujours été là pour



m'encourager dans mon parcours scolaire, mais vous avez également toujours été des modèles d'apprentissage tout au long de la vie et de persévérance. Un merci spécial à ma tante Claude, qui a repris du service pour plier du petit linge (qui a grandi) pendant mon parcours doctoral. Merci Gervais, toujours prêt à faire le taxi. Merci Salima d'avoir pris soin de mes enfants pendant tant d'heures, cela me permettait de travailler, en paix d'esprit en sachant que mes enfants s'amusaient chez-toi. Merci Gilles et Line d'avoir répondu présent à mon invitation et de m'avoir fait réfléchir pour réussir à répondre simplement!



## INTRODUCTION

Les personnes enseignantes du collégial sont embauchées pour leur expertise disciplinaire et n'ont généralement pas développé de compétences pédagogiques qui sont pourtant utiles voire nécessaires pour exercer leurs fonctions (Leduc et al., 2014; Ménard et al., 2020).

Les taux de réussite dans les cours, la persévérance dans les programmes d'études et la diplomation stagnent depuis de nombreuses années et les pratiques pédagogiques en enseignement au collégial sont encore principalement ancrées dans un paradigme d'enseignement (Ménard et al., 2020). Comment outiller le personnel enseignant débutant afin de favoriser son développement pédagogique et, par conséquent, le développement de pratiques pédagogiques favorisant les apprentissages en profondeur des personnes étudiantes ainsi que la réussite éducative?

Pour répondre à cette question, deux projets ont été réalisés dans le cadre du parcours au *Doctorat professionnel en éducation* (D. Éd.), dans un processus de recherche-intervention, au sein du milieu professionnel où œuvre la praticienne-chercheuse. Le doctorat professionnel en éducation est un programme d'études idéal pour satisfaire aux besoins d'une personne pragmatique. Il permet de développer des savoirs professionnels qui sont utiles, d'effectuer une recherche menant à une intervention au sein d'un milieu professionnel, d'utiliser la recherche pour poser des actions concrètes afin d'améliorer une situation problématique.

Dans le cadre du premier projet, réalisé sous forme de recherche exploratoire (Van der Maren, 1996), le processus d'insertion professionnelle vécu par le personnel enseignant débutant, au régulier et à la formation continue (FC), a été documenté et les besoins de soutien du personnel

enseignant débutant ont été identifiés afin de favoriser son développement pédagogique. Le deuxième projet visait, quant à lui, la mise en place de modalités d'accueil et d'accompagnement du personnel enseignant débutant au Cégep Limoilou, en adéquation avec les besoins de soutien identifiés dans le cadre du premier projet, par la construction collaborative d'une structure d'accompagnement des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants dans leur transition vers l'enseignement collégial. Les objectifs spécifiques étaient orientés vers le développement d'une compréhension commune des processus à mettre en place en considérant la cyclicité de la démarche d'appropriation de la profession enseignante au collégial (Bryk, 2017; Donnay et Charlier, 2006; Frenay et al., 2011; Jorro et Pana-Martin, 2012; Kaddouri, 2019; Levené, 2013; Perez-Roux, 2013; Rakoto-Raharimanana et Monin, 2019).

Dans le premier chapitre de cet essai doctoral, la problématique professionnelle générale est présentée ainsi que les problématiques spécifiques et les objectifs des projets, et la posture épistémologique de la praticienne-chercheuse. Dans le deuxième chapitre, la méthodologie mise en œuvre dans le cadre des projets est décrite, sous l'angle de l'approche méthodologique, des outils de collecte et d'analyse de données et des résultats. Les savoirs professionnels dégagés, leur validité et leur pertinence sont également détaillés dans le deuxième chapitre. Dans le troisième chapitre, la famille de situations dans laquelle les savoirs professionnels ont été développés est circonscrite et la transférabilité des savoirs professionnels et les actions-clés sont explicités. Finalement, un regard sur l'évolution du milieu et de la praticienne-chercheuse au fil du parcours doctoral est présenté au quatrième chapitre.

## **PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE**

Dans ce premier chapitre, la problématique professionnelle générale travaillée tout au long du parcours doctoral est présentée, les problématiques spécifiques et les objectifs des deux projets sont explicités puis la posture épistémologique adoptée dans le cadre de cette recherche est décrite.

### **1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE**

#### **1.1 Le milieu collégial**

Les cégeps ont été créés il y a une cinquantaine d'années dans un souci de démocratisation de l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2019). Au fil des années, les enjeux associés à la diversité étudiante ont évolué, les connaissances sur l'apprentissage ont progressé et le numérique s'est imposé par son utilisation non seulement pour le partage de savoirs, mais également afin d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Langford et al., 2016). Malgré tout, la qualification requise pour enseigner au collégial demeure inchangée : il faut être spécialiste d'une discipline (Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec [FNÉE] [CSN], 2022a; Leduc et al., 2014).

Le rapport des 50 ans des collèges (CSE, 2019) indique que la réussite scolaire demeure un enjeu avec un taux d'obtention d'une sanction des études collégiales deux ans après la durée prévue ayant légèrement augmenté de 1980 à 2013 (passant de 62,7% à 63,8%). Le plan stratégique 2019-2023 du *Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur* (MEES, 2019) visait à accroître le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales, deux ans après la durée prévue,

à 68%. La cible ministérielle semble ambitieuse étant donné la lente progression observée au fil du temps et les moyens à mettre en place pour l'atteindre demeurent peu définis. Comment sont accompagnées les personnes enseignantes au collégial dans leur appropriation de pratiques pédagogiques en cohérence avec ces visées de réussite scolaire et éducative?

En enseignement supérieur, les personnes enseignantes arrivent peu (ou pas du tout) préparées et se centrent principalement sur la transmission de contenus disciplinaires (Langevin et al., 2008; Ménard et al., 2020; Romainville et Michaut, 2012). Dès leur entrée en fonction, les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants au collégial ont à s'approprier les orientations, buts, objectifs et standards de formation, les visées du cours, les apprentissages à y effectuer et ont à mettre au point ou à adapter des scénarios pédagogiques qui visent à conduire les étudiantes et les étudiants à développer des compétences qui s'inscrivent dans l'approche-programme. Les attentes à leur égard sont aussi élevées que celles formulées envers les enseignantes et les enseignants expérimentés (Bourgeois et Vasseur, 2012). Une personne nouvellement embauchée occupera habituellement des charges de cours à temps partiel, au régulier ou à la FC. De plus, elle vivra régulièrement des périodes sans affectations. Qui est responsable d'accompagner les enseignantes et les enseignants qui débutent?

## **1.2 Accompagnement offert au personnel enseignant débutant au collégial**

### *1.2.1 Assistance professionnelle offerte au personnel enseignant débutant au régulier*

Selon la convention collective du personnel enseignant, c'est l'assemblée départementale, qui regroupe l'ensemble des enseignantes et des enseignants œuvrant dans une discipline, qui est

collectivement responsable d'assurer l'assistance professionnelle<sup>1</sup> des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants (FNEEQ [CSN], 2022a). La coordination départementale doit, quant à elle, effectuer le suivi afin que soit assurée cette assistance professionnelle (FNEEQ [CSN], 2022a). C'est également la coordination départementale qui est le premier point de contact pour les personnes enseignantes au régulier<sup>2</sup> car c'est la personne à la coordination qui communique avec elles afin d'offrir des affectations. La fonction de coordination départementale est assumée par une personne enseignante élue annuellement par ses pairs.

### *1.2.2 Principales distinctions entre l'accompagnement au régulier et à la FC*

Par ailleurs, dans plusieurs collèges, dont le Cégep Limoilou, si la personne enseignante est embauchée à la FC, son premier point de contact sera la personne répondante à la FC. Cette fonction n'est pas définie dans la convention collective et elle peut être assumée soit par une enseignante ou un enseignant choisi par le département d'attache, soit par une personne conseillère pédagogique à la FC si le programme n'a pas de département d'attache.

L'enseignement régulier et la FC se distinguent sur plusieurs aspects (Tableau 1). Parmi ces distinctions, mentionnons que la personne supérieure immédiate de l'enseignante ou de l'enseignant n'est pas le même si elle œuvre à l'enseignement régulier ou à la FC (respectivement

---

<sup>1</sup> Les modalités d'exercice et de suivi de l'assistance professionnelle et de la qualité de la formation, relevant des départements selon la convention collective, n'y sont toutefois pas définies.

<sup>2</sup> Dans les documents ministériels, l'enseignement au régulier est nommé formation ordinaire. Toutefois, au Québec, la définition usuelle du mot ordinaire réfère à quelque chose « dont la qualité ne dépasse pas le niveau moyen le plus courant » (Le Robert, s.d.) et les établissements collégiaux utilisent l'appellation enseignement régulier plutôt que formation ordinaire. C'est donc l'appellation usuelle des collèges, qui n'a pas de connotation péjorative, qui sera utilisée dans cet essai.

direction adjointe des études [DAÉ] et coordonnatrice ou coordonnateur à la FC). Toutefois, dans les faits, les personnes enseignantes ont peu affaire à leur supérieur immédiat.

Ensuite, le type d'affectation et le mode de rémunération diffère entre le secteur de l'enseignement régulier et de la FC. À l'enseignement régulier, les personnes enseignantes sont payées en fonction d'une charge individuelle (CI<sup>3</sup>) convertie en pourcentage d'équivalent à temps complet (ETC). À la FC, les personnes enseignantes sont payées exclusivement pour les heures de cours données et sont embauchées pour des affectations à temps partiel. Aucune compensation financière n'est prévue afin de favoriser la participation aux activités de la vie départementale même si le département<sup>4</sup> est reconnu comme un lieu où les personnes enseignantes peuvent bénéficier d'une assistance professionnelle offerte par leurs pairs (FNEEQ [CSN], 2022a).

Tableau 1. Récapitulatif des principales distinctions entre l'enseignement régulier et la formation continue

	À l'enseignement régulier	À la formation continue
<b>Type d'affectation</b>	Temps partiel ou temps plein	Temps partiel
<b>Cours et programmes</b>	Cours de programme spécifique (technique ou pré-universitaire) et cours de formation générale (français, mathématique, philosophie, éducation physique, etc.) Les programmes mènent à l'obtention du <i>Diplôme d'études collégiales</i> (DEC)	Pas de cours de formation générale. La formation s'inspire habituellement du <i>Diplôme d'études collégiales</i> (DEC) de référence, s'il y a lieu. Les programmes mènent principalement à une <i>Attestation d'études collégiales</i> (AEC)

<sup>3</sup> La CI est, entre autres, calculée en fonction du nombre d'heures de cours, du nombre de personnes étudiantes et du nombre de cours différents.

<sup>4</sup> Le département est une entité qui regroupe les enseignantes et enseignants d'une discipline, c'est leur lieu d'appartenance immédiat. La formation disciplinaire y « unit naturellement les spécialistes d'une même discipline et de disciplines connexes » (FNEEQ [CSN], 2022b, p. 17). Les membres d'un département forment un groupe de pairs travaillant en collégialité. Ils se réunissent en rencontres nommées assemblées départementales (en appliquant les principes des assemblées délibérantes). C'est là qu'ils échangent et prennent des décisions en collégialité. La collégialité est un principe guidant les actions d'un groupe de personnes ayant le même statut et assumant les décisions prises par la majorité de ses membres (FNEEQ [CSN], 2022b).



	<b>À l'enseignement régulier</b>	<b>À la formation continue</b>
<b>Clientèle</b>	Composée de deux clientèles : Clientèle A : étudiantes et étudiants provenant du secondaire Clientèle B : étudiantes et étudiants ayant déjà fait des études collégiales dans un autre programme ou un autre collège, récemment ou pas, ou des adultes.	Adulte (18 ans et plus) ayant de l'expérience professionnelle
<b>Supérieur immédiat</b>	<i>Direction adjointe des études</i> (DAÉ)	Coordonnatrice ou coordonnateur à la FC
<b>Personne responsable des affectations</b>	Coordonnatrice ou coordonnateur de département	Personne répondante à la FC (peut être issue du département d'attache du programme ou une personne conseillère pédagogique à la FC)
<b>Personne responsable du programme</b>	Coordonnatrice ou coordonnateur de département	Conseillère ou conseiller pédagogique à la FC
<b>Rémunération</b>	Payé en fonction d'un pourcentage d' <i>équivalent à temps complet</i> (ETC) calculé à partir de la <i>charge individuelle</i> (CI). La CI est, entre autres, calculée en fonction du nombre d'heures de cours, du nombre de personnes étudiantes, du nombre de cours différents.	Payé au taux horaire, en fonction du nombre d'heures d'un cours
<b>Conditions de travail</b>	Accès aux assurances collectives à partir de 33% de tâche annuelle Jusqu'à 7 journées de congés de maladie au prorata de la tâche Vacances de deux mois (à déterminer annuellement, entre le 15 juin et le 1 <sup>er</sup> septembre), payées au prorata de la tâche effectuée pendant les 10 mois. Assurance-traitement	Accès aux assurances collectives à partir de 33% de tâche annuelle Pas d'assurance-traitement.
<b>Calendrier de cours</b>	Principalement deux sessions de 22 semaines, dont 15 semaines de cours Session d'été possible pour certains cours. Session d'hiver pouvant être décalée et/ou condensée dans les programmes en alternance travail-études. Période d'arrêt pendant l'été et congé pendant les fêtes	Chaque programme suit son propre calendrier de blocs de cours qui se déroulent en continu (un bloc se termine le vendredi et le bloc suivant débute le lundi suivant). La durée des blocs est variable et il n'y a pas nécessairement de semaine sans cours prévue à chaque bloc. Période d'arrêt de trois semaines pendant l'été.

### 1.2.3 Préparation des personnes assumant le rôle d'assistance professionnelle

Au Cégep Limoilou, une formation pour les coordinations départementales est prévue être offerte une fois par année par la *Direction des ressources humaines* (DRH) et le rôle d'assistance professionnelle y est défini. Toutefois, aucun processus n'est prévu<sup>5</sup> afin d'informer la personne répondante à la FC quant au rôle d'assistance professionnelle qui lui incombe. L'assistance professionnelle engloberait plusieurs tâches<sup>6</sup> (Cégep Limoilou, 2019) qui permettraient de fournir des informations de base aux personnes enseignantes débutantes.

Huot (2013) a documenté la problématique de rôle vécue par les coordinations départementales de cégep. Il indiquait que « le coordonnateur départemental de cégep [...] se trouve affecté par une multitude de rôles pouvant mener à la problématique de rôle, comportant le conflit de rôle, l'ambiguïté de rôle et la surcharge de travail » (p. 5). Les coordinations départementales interviennent au niveau pédagogique et relationnel, ce qui les place dans une position frontalière, entre les enseignantes et les enseignants et les DAÉ (Huot, 2013). Elles remplissent également diverses « tâches administratives inhérentes à [cette] fonction et administre[nt] le budget du département » (Comité patronal de négociation des collèges [CPNC],

---

<sup>5</sup> Cet élément est en train de changer et des actions ont été entreprises afin de clarifier les activités liées à la fonction de personne répondante à la FC.

<sup>6</sup> Avant l'arrivée de l'enseignante ou de l'enseignant : Proposer les charges de cours à combler, informer la technicienne à la DRH de l'entrée en fonction, informer l'adjointe administrative au *Service du cheminement et de l'organisation scolaire* de la tâche attribuée, informer les collègues de l'arrivée, informer la conseillère ou le conseiller pédagogique, informer la directrice ou le directeur adjoint des études, faire aménager un bureau et s'assurer que la personne y trouvera le matériel nécessaire, procéder à la demande pour les clés et le stationnement; À son arrivée : Recevoir la personne et lui assigner son bureau, fournir les documents utiles à la préparation de ses cours (PIÉA, plans-cadres, plans de cours, programmes d'études, maquette, etc.), la guider pour récupérer ses clés et la vignette, lui présenter l'intranet et le *Centre de services* (Cégep Limoilou, 2019).

2005, p. 23). Le CSE indiquait en 1997 que la fonction de coordination départementale était mal définie et que la structure départementale « place les personnes responsables de la coordination dans des positions qui les rendent incapables d'exercer pleinement leurs responsabilités » (CSE, 1997, p. 22). Cette position est frontalière car les coordinations ne possèdent pas les ressources nécessaires pour régler des situations problématiques qui émergent dans leurs départements (CSE, 1997; Huot, 2013). Huot fait un rapprochement entre le conflit de rôle de la coordination départementale et le directeur d'établissement scolaire car les deux sont déchirés entre l'exercice de divers rôles (rôle de gestionnaire et d'animateur pédagogique; rôle d'encadrement et de leader) et il y a incompatibilité entre les différents rôles à exercer.

L'accompagnement des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants est donc principalement assumé par des personnes qui peuvent vivre des conflits de rôles et qui ne sont pas nécessairement outillées pour réaliser pleinement les tâches qui leur sont imputées. Dans les faits, les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants sont principalement tributaires des personnes responsables des affectations de cours pour s'approprier leurs fonctions de travail et recevoir des rétroactions. Rappelons que les personnes exerçant ces responsabilités sont des pairs élus par leurs pairs et qu'elles ne sont pas en position d'autorité. Comment outiller les personnes responsables des affectations afin qu'elles soient en mesure d'offrir un accompagnement de qualité? L'accompagnement est une condition nécessaire à l'acquisition de connaissances ne reposant « pas seulement sur une pratique matériellement attestée mais sur des éléments de conceptualisation invisibles aux yeux des novices » (Billett, 2009, p. 45). Sur quoi doit porter cet accompagnement? Quels sont les besoins de soutien des enseignantes et des enseignants débutant au collégial?

### **1.3 Développement professionnel basé sur les besoins de soutien du personnel enseignant**

#### *1.3.1 Définition de besoins de soutien*

Nous retenons la définition de besoins de soutien de Mukamurera (2018) qui les décrit comme un « jugement personnel porté par la personne quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage ou d'appui pour s'insérer harmonieusement dans sa profession » (p. 201). Les modalités d'accueil et d'accompagnement arrivent de manière sporadique et sont inégales en fonction des personnes assumant les rôles d'accompagnement. Ainsi, une fois les activités réalisées, l'insertion professionnelle du personnel enseignant est considérée comme complétée. Dans cette posture, l'insertion professionnelle est une étape du développement professionnel. Selon Jorro et Pana-Martin (2012), le « développement professionnel résulterait des processus conjoints d'accompagnement [...] et de reconnaissance professionnelle » (p. 2). Le développement professionnel suppose un double processus d'internalisation qui conduit à faire l'expérience d'une acculturation professionnelle, d'externalisation d'un savoir-agir et interagir en contexte qui constitue une évolution au regard des actions antérieurement effectuées (Frenay et al., 2011).

#### *1.3.2 Polysémie du concept de développement professionnel*

Le développement professionnel étant un concept polysémique, il sera défini dans les prochains paragraphes. Plusieurs chercheuses et chercheurs y réfèrent en parlant de formation, de perfectionnement, de croissance professionnelle, d'éducation tout au long de la vie, de professionnalisation et de développement de l'identité professionnelle (CSE, 2014; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Les définitions du développement professionnel répertoriées s'inscrivent

principalement dans deux grandes catégories de conceptualisations de démarche (Jorro, 2013; Uwamariya et Mukamurera, 2005). La première réfère à une démarche plutôt linéaire impliquant des stades de développement. La seconde décrit l'apprentissage effectué de manière cyclique et il est modulé par le contexte et divers éléments qui vont influencer les initiatives de développement.

### *1.3.3 Démarche linéaire d'apprentissage*

Dans la démarche linéaire d'apprentissage, les étapes sont fragmentées en fonction d'une durée. Le début de carrière est régulièrement identifié comme l'étape d'insertion professionnelle (Allard, 2015; Desautels, 2013; Jouan, 2015; Sévigny, 2015). « Plusieurs définissent l'insertion professionnelle comme étant le premier processus d'intégration à un emploi » (Desautels, 2013, p. 27) qui se situe dans les cinq premières années de pratique (Jouan, 2015; Lussier et Tremblay, 2016; Martineau et Presseau, 2003).

Lauzon (2002), quant à elle, décrit l'insertion professionnelle comme la première étape, durant trois ans, d'une démarche linéaire continue de développement professionnel du personnel enseignant. Weva (1999) spécifie que cette démarche « débute dès la sélection des [nouvelles enseignantes et] nouveaux enseignants et se termine lorsque l'adaptation nécessaire afin de fonctionner pleinement et efficacement au sein du système scolaire est réalisée » (p. 194). La deuxième étape de Lauzon (2002) renvoie à l'engagement dans la profession qui s'étale sur une période de 4 à 6 ans. Lors de la troisième étape, une nouvelle orientation de développement professionnel émerge puis, lors de la quatrième étape, deux thématiques principales se dessinent, soient le goût de nouveaux projets et un approfondissement de ses réflexions (Lauzon, 2002).

#### 1.3.4 Démarche cyclique de l'apprentissage

La démarche cyclique de l'apprentissage prend en compte les situations professionnalisantes. Le développement professionnel est alors « dépendant des interactions avec autrui ou de la confrontation avec des situations [et peut] être déclenché dans des conditions professionnalisantes » (Jorro et Pana-Martin, 2012, p. 3). Donnay et Charlier (2006) la décrivent comme une démarche dynamique et récurrente par laquelle « une personne développe ses compétences et ses attitudes » (p. 13). Bryk (2017) aborde la démarche de développement professionnel sous forme d'évaluations itératives permettant de guider le développement avec l'apprentissage par la pratique (*learning by doing*).

Cette démarche cyclique de l'apprentissage apporte « un éclairage sur les tensions vécues sur le plan professionnel et sur les positionnements renouvelés dans les différents contextes » (Frenay et al., 2011, p. 111). Perez-Roux (2013) rapporte que les périodes de transition sont nombreuses et diversifiées dans la vie professionnelle du personnel enseignant, notamment en lien avec des facteurs de rupture et discontinuités. Ainsi, deux dimensions sont principalement décrites dans les parcours des enseignantes et des enseignants qui débutent au collégial : la rupture menant à une reconversion professionnelle et la discontinuité des parcours.

#### 1.3.5 Reconversions et ruptures dans les cheminements professionnels

Premièrement, il y a un point de rupture menant à une reconversion professionnelle, soit le passage de spécialiste disciplinaire à celui d'enseignante ou d'enseignant (Allard, 2015; Carle, 2020; Jouan, 2015; Nault, 2007; Rakoto-Raharimanana et Monin, 2019). La reconversion

professionnelle est liée à des situations d'inconfort produites par une « accumulation de désajustements et de tensions induits par le décalage entre des attentes différentes souvent vécues comme des injonctions contradictoires » (Rakoto-Raharimana et Monin, 2019, p. 78). Ce sont souvent des circonstances de la vie, une volonté de transmission de son expertise ou un besoin de relever de nouveaux défis qui amènent cette réorientation de carrière (Allard, 2015; Jouan, 2015; Nault, 2007). La double appartenance au statut d'experte ou d'expert et d'enseignante ou d'enseignant présente un défi (Duchesne, 2008). Notons que la transition entre les deux statuts est considérée comme une période temporaire débordante de questionnements et plusieurs personnes demeurent ambivalentes pendant un certain temps entre les deux professions (Allard, 2015). C'est la période d'insertion professionnelle qui permet de « redéfinir l'identité professionnelle, à donner une nouvelle signification à la vie professionnelle, à assurer l'expression de la personnalité et à réinvestir les compétences acquises antérieurement » (Duchesne, 2008). L'identité professionnelle est une identité sociale ancrée dans la profession; c'est le produit de l'incorporation de savoirs professionnels (Gentili, 2005).

Deuxièmement, les parcours vécus sont discontinus, se déroulent dans des cycles itératifs et sont modulés pour diverses raisons : instabilité de la tâche offerte, temps d'arrêt entre les contrats, événements de vie (maladie, naissance), choc de la réalité (chronophage, exigeant) face à l'idéalisation de l'emploi (vacances, horaire) (Allard, 2015; Desautels, 2013; Kaddouri, 2019; Levené, 2013; Nault, 2007). Kaddouri (2019) note également que les parcours sont de plus en plus discontinus et se déroulent dans des cycles itératifs où les transitions sont caractéristiques de nos vies.

### 1.3.6 *Engagement dans la profession enseignante*

Billett (2009) aborde également le développement professionnel de manière cyclique, en précisant qu'il s'effectue sous l'angle des modalités de participation au travail qui dépendent des affordances et de l'engagement. Nous retenons que les affordances représentent la façon dont l'environnement professionnel s'y prend pour offrir la possibilité de participer à des activités et favoriser des interactions au sein du milieu (Billett, 2009; Jorro, 2017). Les affordances déterminent la nature et la qualité des apprentissages pouvant être construits dans et par le travail et sont dépendantes des interactions avec autrui (dynamique administrative, équipe d'appartenance, etc.) (Billett, 2009; Joannert, 2017; Jorro et Merhan, 2017). Le jugement individuel porté sur ses compétences professionnelles et la valorisation du milieu viennent également teinter la perception des opportunités d'apprentissage offertes, façonner la construction de la professionnalité et moduler l'engagement dans la profession. Quant à l'engagement dans la profession, nous retenons la définition de De Ketele (2013a) qui le définit comme un :

ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifestent l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donnent sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle (p. 11).

Selon Billett (2009), l'agentivité personnelle constitue un élément essentiel de l'engagement et de la formation car les apprentissages ne se réduisent pas à des processus de socialisation ou d'acculturation mais dépendent plutôt de l'interprétation et de la construction des connaissances que font les individus à partir de leur expérience. Selon, Billet (2009):



L'agentivité désigne la composante active et orientée de la pensée et du comportement d'un individu, qui peut se manifester aussi bien par la confrontation et l'opposition, que par l'adhésion marquée aux réalités sociales. L'agentivité personnelle ne se réduit pas à l'expression des croyances; elle oriente les centres d'intérêt, l'intention et la direction de la cognition individuelle. Mais l'agentivité s'exprime également sur le plan social, dans la mesure où l'environnement peut exercer une forme active d'influence (p. 43-44).

Cette conception de formation dans et par le travail met ainsi en relation les caractéristiques favorisant l'évolution des pratiques de travail (pratiques professionnelles) et l'évolution des individus au fil des périodes de transitions vécues.

### *1.3.7 Professionnalité émergente et sentiment d'autoefficacité*

La professionnalité émergente résulte de cette évolution des pratiques et des individus. La professionnalité émergente réfère à un état d'appropriation de la profession enseignante dans une démarche cyclique d'apprentissage (De Ketele, 2013a; Jorro, 2011a) alors que dans la démarche linéaire, cet état est décrit comme une étape franchie, soit celle de l'insertion professionnelle. (Allard, 2015; Desautels, 2013; Jouan, 2015; Sévigny, 2015). Nous retenons que la professionnalité émergente désigne les processus de transformation dans le parcours professionnel d'une personne se révélant à travers des indices qu'il faut contextualiser et « qui témoignent d'une expertise en construction » (De Ketele, 2013b, p. 15). Cette professionnalité émergente « constitue une manière de caractériser l'incorporation en cours de compétences et de gestes professionnels

ainsi que les processus d'appropriation à l'œuvre qui annoncent une expertise à venir » (Jorro, 2011a, p. 9). Se situant entre le développement professionnel et la professionnalité, la professionnalité émergente « rend visible un espace de formation intermédiaire dans lequel coexistent des enjeux de changements sur les dimensions éthiques, identitaires, didactiques, socio-professionnelles » (Jorro, 2011a, p. 10).

Le sentiment d'autoefficacité peut être utilisé afin de documenter les indices de professionnalité émergente. Le sentiment d'autoefficacité repose sur la croyance que la personne a en sa capacité et son habileté à réaliser une tâche ou à atteindre un objectif (Ménard, 2021). Selon cette théorie, une croyance élevée en ses capacités et habiletés amènerait un rendement supérieur qu'une croyance faible. Une personne aurait donc la capacité à s'autoréguler, à traiter activement l'information ainsi qu'à agir sur son environnement.

## 2. PROBLÉMATIQUES SPÉCIFIQUES ET OBJECTIFS D'INTERVENTION

Le personnel enseignant est embauché pour son expertise disciplinaire et n'a généralement pas de connaissances pédagogiques préalables à l'embauche. Les besoins de soutien du personnel enseignant débutant sont variés (Mukamurera, 2018). L'accompagnement reçu dépend principalement de la personne responsable des affectations, qui est préparée de manière variable à accompagner le personnel enseignant débutant (CSE, 1997; CSE, 2014; FNEEQ, 2022a; FNEEQ, 2022b; Huot, 2013). Sur quels éléments le personnel enseignant débutant a des besoins de soutien? Comment outiller le personnel enseignant pour favoriser son appropriation de la profession enseignante? Comment favoriser la mise en place de pratiques pédagogiques favorisant des apprentissages en profondeur et ultimement la réussite scolaire et éducative? Quels sont les indices

de professionnalité émergente qui pourraient témoigner de l'expertise en construction (De Ketele, 2013)?

Afin de traiter de la problématique professionnelle générale, deux projets ont été menés tout au long du parcours doctoral. Le premier projet, réalisé sous forme de recherche exploratoire, a permis d'identifier les éléments sur lesquels le personnel enseignant débutant a des besoins de soutien ainsi que les modalités en place ou à déployer, au régulier et à la FC, pour favoriser la professionnalité émergente. Rappelons que la professionnalité émergente constitue une manière de caractériser les restructurations du soi professionnel issues d'activités ou d'expériences (Jorro, 2011a).

Plusieurs enseignantes et enseignants débutent à temps partiel à la FC. Lorsque des affectations au régulier leur sont proposées, une grande partie vont faire la transition vers l'enseignement régulier car les conditions de travail sont considérées plus avantageuses. Toutefois, lorsque ces personnes débutent au régulier, elles ne passent pas nécessairement par le même processus que celles qui débutent à l'enseignement régulier car elles ne sont plus considérées nouvelles. Afin de décrire précisément le processus d'insertion professionnelle vécu, à la FC et au régulier par les personnes à temps partiel et à temps plein, et d'identifier les besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial, dans le cadre du premier projet, nous avons travaillé à :

1. Documenter et comprendre le processus d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants au Cégep Limoilou (au régulier et à la FC);

2. Identifier les besoins de soutien des enseignantes et des enseignants débutant au Cégep Limoilou.

La documentation du processus d'insertion professionnelle vécu au régulier et à la FC ainsi que l'identification des besoins de soutien du personnel enseignant débutant ont permis d'identifier plusieurs disparités entre les deux secteurs ainsi que plusieurs besoins de soutien qui n'étaient pas comblés, ou qui l'étaient de manière très variable. Ainsi, le deuxième projet visait la mise en place de modalités d'accueil et d'accompagnement du personnel enseignant débutant au Cégep Limoilou, en adéquation avec les besoins de soutien identifiés dans le cadre du premier projet, par la construction collaborative d'une structure d'accompagnement. Les objectifs spécifiques du deuxième projet étaient de :

1. Développer un référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement avec les personnes responsables de ces activités;
2. Mettre en œuvre les activités d'accueil et d'accompagnement par le biais d'un calendrier cyclique;
3. Documenter les indices de professionnalité émergente chez les enseignantes et les enseignants débutants;
4. Décrire les autres facteurs contextuels (liés à l'environnement, aux individus, au contexte et aux affordances) favorisant la professionnalité émergente chez les enseignantes et les enseignants débutant au Cégep Limoilou.

Grâce à ces objectifs, nous souhaitons répondre aux deux questions suivantes : Comment mettre en place des activités d'accueil et d'accompagnement pédagogique afin de favoriser la

professionnalité émergente du personnel enseignant débutant? Quels autres facteurs liés à la personne (agentivité) et au contexte (affordances) peuvent influencer (ou pas) le développement de cette professionnalité?

Nous considérons qu'une vision partagée était nécessaire afin d'arriver à construire collectivement une structure d'accompagnement des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants dans leur transition vers l'enseignement collégial. Le personnel enseignant débutant a des besoins de soutien divers qui sont comblés de manière variable. La formalisation des concepts mis en œuvre localement au Cégep Limoilou devait permettre de cristalliser certains savoirs qui étaient peu documentés tels que les enjeux de réussite au collégial, l'accompagnement dans la rédaction des plans de cours, le concept de capacités découlant des compétences ministérielles déclinées dans les plans-cadres du Cégep Limoilou, l'approche par compétences, l'approche-programme au collégial et l'adéquation des pédagogies actives et inclusives avec la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* (PIEA).

### 3. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Dans cette section, nous définissons notre posture constructiviste en lien avec l'apprentissage. Cette posture s'est entremêlée à notre posture pragmatique tout au long du parcours doctoral.

Notre posture en lien avec l'apprentissage s'inscrit dans le paradigme constructiviste car nous considérons « le processus de formation de la connaissance comme une construction que la personne réalise activement » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 11). L'angle constructiviste suggère

des balises au personnel enseignant concernant les conditions pertinentes pour favoriser la réussite éducative, afin que les étudiantes et les étudiants « construisent réellement des connaissances et développent des compétences » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 11).

Ainsi, « la connaissance n'est pas une copie conforme de la réalité extérieure » (Jonnaert et Vander Borgh, 2009, p. 12) mais plutôt une « construction personnelle qui se façonne à travers les connaissances antérieures que possède l'individu, ses buts d'apprentissage et les expériences qu'il vit par rapport à la nouvelle connaissance » (p. 12). Les nouvelles connaissances sont donc intégrées à celles préexistantes et sont restructurées de manière plus ou moins importante. Pour Jonnaert (2017), la connaissance se construit dans les interactions avec les autres et le milieu. Dans cette perspective, il est essentiel de considérer les affordances qui sont les opportunités d'apprentissage, offertes par les milieux de travail, qui favorisent la construction de la professionnalité (Billett, 2009).

En combinant le constructivisme au pragmatisme, nous considérons avoir une compréhension plus complète de la façon dont les personnes apprennent et comprennent ce qui les entoure. Le pragmatisme met l'accent sur l'importance de la pratique et de l'expérience pour la production de la connaissance. Le constructivisme met l'accent sur la construction personnelle des connaissances que réalisent les individus à partir de leurs expériences et interactions avec l'environnement. Ainsi, le pragmatisme nous fournit un éclairage sur la façon dont les personnes utilisent la connaissance dans la vie pratique, tandis que le constructivisme nous apporte une perspective sur comment les expériences et interactions avec l'environnement façonnent cette construction.

C'est avec la combinaison de ces deux postures que les ressources et activités ont été développées pendant le parcours doctoral afin de favoriser le développement pédagogique du personnel enseignant débutant. Le développement pédagogique est un champ de pratiques et de recherches qui couvre une variété d'approches favorisant le développement des compétences pédagogiques du personnel enseignant afin de soutenir la qualité des programmes de formation (De Ketele et al., 2017; Frenay et al., 2011; Frenay et al., 2010). La perspective que nous avons retenue vise le développement des compétences professionnelles du personnel enseignant débutant afin qu'il soutienne les personnes étudiantes dans leurs apprentissages et mette en place des pratiques favorisant leur réussite. Le développement pédagogique n'est pas orienté vers le développement d'une approche spécifique de formation mais il vise plutôt à « proposer un large éventail d'activités qui concourent au développement de la mission de formation [...] et qui nécessitent de développer les synergies entre les activités et les offres de formation » (Frenay et al., 2010, p. 66). Cette orientation rejoignait notre souhait d'inclusion en développant des choses utiles, accessibles, vulgarisées et diversifiées afin de rejoindre une variété de styles d'apprenants.

## DEUXIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS

Dans ce deuxième chapitre, le déroulement des deux projets ayant constitué le parcours doctoral est présenté en un tout, car le premier projet a servi de fondation au second projet. L'opérationnalisation des projets, la méthodologie mise en œuvre, notamment les outils de collecte de données et d'analyse des données recueillies, sont décrits sommairement, les savoirs professionnels dégagés sont définis puis la validité et la pertinence de ces savoirs professionnels sont démontrées.

### 1. MÉTHODOLOGIE MISE EN ŒUVRE DANS LES PROJETS 1 ET 2

#### 1.1 Approche méthodologique

Tout au long du parcours doctoral, la praticienne-chercheuse a œuvré dans le même milieu, soit le Cégep Limoilou. Dans le cadre du projet 1, réalisé sous forme de recherche exploratoire (Van der Maren, 1996), le processus d'insertion professionnelle vécu par le personnel enseignant débutant, à temps partiel et à temps plein, a été documenté et leurs besoins de soutien ont été identifiés. Les outils de collecte de données étaient qualitatifs afin de comprendre la réalité du milieu, de tenir compte des apprentissages de la praticienne-chercheuse pendant le projet tout en considérant les interactions que les acteurs établissent entre eux ainsi qu'avec leur milieu (Savoie-Zajc, 2009).

Les résultats du projet 1 ont servi de fondement pour établir les objectifs du deuxième projet qui en était un de recherche-intervention (Paillé, 2007) visant à répondre à un besoin réel du



Cégep Limoilou, en posant des actions favorisant l'appropriation de la profession enseignante ainsi qu'une collaboration avec des acteurs du milieu tout en prenant appui sur des ancrages théoriques. L'intervention visait à induire un changement par l'exploitation des trois processus qui transforment inévitablement le milieu grâce à la triple finalité de la recherche-action, soient par la recherche, l'action et la formation (Savoie-Zajc, 2001).

Le parcours doctoral nous a amenée à collecter des données et diffuser des résultats au sein de la communauté scientifique et professionnelle. L'action a été réalisée par la coconstruction d'activités favorisant le développement pédagogique du personnel enseignant débutant. La formation, destinée au personnel enseignant débutant, s'est faite par l'expérimentation des activités coconstruites. Les acteurs du milieu qui ont collaboré et participé aux activités ont également pu bénéficier des formations. Les outils de collecte de données étaient principalement qualitatifs, avec des composantes quantitatives. Les étapes des projets, les ressources, contraintes et modalités de communications des projets 1 et 2 sont explicités respectivement aux Tableaux 2 et 3.

Tableau 2. Récapitulatif des étapes, ressources, contraintes et modalités de communication du projet 1

Étapes	Ressources, contraintes et modalités
<b>1) Choix des outils de collecte de données</b>	<p><b>Ressources humaines :</b> Comité de direction, professeure du cours de <i>Méthodologie</i>, comité de Direction des études</p> <p><b>Ressources matérielles :</b> Cahier des charges, Choix et justification des outils</p> <p><b>Contraintes :</b> Délais du comité d'éthique à la recherche, planifier les groupes de discussion à un moment opportun pour les enseignantes et enseignants, solliciter les acteurs du processus d'IP qui ont un agenda chargé</p> <p><b>Modalités de communication :</b> courriel, en personne, Présentation du projet au comité de direction des études</p> <p>Cette étape s'est déroulée tel que prévu.</p>
<b>2) Préparation des outils</b>	<p><b>Ressources humaines :</b> Comité de direction, professeur du <i>Séminaire I</i>, comité d'éthique à la recherche</p>

Étapes	Ressources, contraintes et modalités
	<p><b>Ressources matérielles :</b> Canevas d’entrevue semi-dirigée, canevas de groupe de discussion, demande d’attestation de conformité éthique, critères de validation du projet</p> <p><b>Contraintes :</b> Temps, Nagano, dépend des délais d’approbation</p> <p><b>Modalités de communication :</b> Principalement par courriel, téléphone ou rencontre si précisions requises</p> <p>Cette étape s’est déroulée tel que prévu. Toutefois, les délais avaient été sous-évalués pour l’obtention de l’attestation éthique du collège.</p>
3) Collecte de données	<p><b>Ressources humaines :</b> Participantes et participants à la collecte de données</p> <p><b>Ressources matérielles :</b> Verbatims des rencontres, documents récupérés lors de l’analyse documentaire</p> <p><b>Contraintes :</b> Temps, trouver des enseignantes et enseignants intéressés à donner du temps</p> <p><b>Modalités de communication :</b> Courriel et en personne</p> <p>Cette étape a dû être réajustée considérablement. L’attestation éthique du collège ayant été obtenue le jour où le gouvernement du Québec a décrété le confinement en mars 2020. Les rencontres qui devaient avoir lieu en présence ont été faites en ligne. Plusieurs relances ont dû être faites afin de tout réorganiser ce qui était prévu. De plus, plusieurs personnes enseignantes démontraient moins de disponibilités étant donné tous les ajustements à réaliser à leurs cours afin de s’adapter à l’enseignement en ligne. Nous avons tout de même pu rencontrer trente-trois (33) personnes.</p>
4) Analyse des données	<p><b>Ressources humaines :</b> La praticienne-chercheuse et son comité de direction</p> <p><b>Ressources matérielles :</b> Schéma, liste de documents</p> <p><b>Contraintes :</b> Temps</p> <p><b>Modalités de communication :</b> Courriel et rencontre avec le comité de direction</p> <p>L’analyse des données a nécessité plus de temps qu’initialement prévu. La recherche documentaire ayant permis de recueillir de nombreuses ressources et le nombre de pages de verbatim ont représenté une charge de travail au-delà de ce qui était anticipé.</p>
5) Validation des résultats et diffusion	<p><b>Ressources humaines :</b> La praticienne-chercheuse et son comité de direction, les participantes et participants à la recherche pour le processus de validation, le comité de direction des études, la coordonnatrice à la DRH et la coordonnatrice à la DSEFC</p> <p><b>Ressources matérielles :</b> Rapport final, schémas-résumés pour validation</p> <p><b>Contraintes :</b> Temps</p> <p><b>Modalités de communication :</b> Les résultats globaux pourront être diffusés par le biais de communications orales dans des congrès scientifiques ou professionnels et dans l’essai doctoral. Ces résultats seront aussi communiqués à toute participante ou tout participant désirant les recevoir. Les participantes et participants qui aimeraient avoir accès aux résultats de cette étude pourront le signifier à la praticienne-chercheuse par courriel.</p> <p>L’étape de validation et de diffusion des résultats s’est faite avec un certain décalage par rapport à ce qui était anticipé. Nous étions en pleine pandémie et les acteurs du milieu mentionnaient être débordés et avoir peu de temps à consacrer à notre projet qui n’était plus vraiment prioritaire. Les résultats du projet 1 ont fait l’objet de présentation à l’ACFAS (2022) ainsi qu’à l’AQPC (2022).</p>

Tableau 3. Récapitulatif des étapes, ressources, contraintes et modalités de communication du projet 2

Étapes	Ressources, contraintes et modalités
<p><b>1) Planification et préparation des outils de collecte</b></p>	<p><b>Ressources humaines :</b> Comité de direction du D. Éd., comité d'éthique à la recherche  <b>Ressources matérielles :</b> Cahier des charges, outils de collecte de données (questionnaires, canevas de groupe de discussion)  <b>Contraintes :</b> Délais associés à la certification éthique  <b>Modalités de communication :</b> Courriel, en personne, présentation du projet au comité de direction des études</p> <p>Cette étape s'est déroulée tel que prévu au regard des étapes à réaliser par la praticienne-chercheuse. L'obtention de l'attestation éthique du Cégep Limoilou a toutefois pris plusieurs mois additionnels par rapport à l'échéancier prévu (planifié : 6 semaines; dans les faits : environ 5 mois).</p>
<p><b>2) Élaboration du référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement</b></p>	<p><b>Ressources humaines :</b> <i>Direction des ressources humaines</i> (DRH), CP au régulier et à la FC, coordonnatrices à la <i>Direction des services aux entreprises et de la formation continue</i> (DSEFC), coordonnateurs et coordonnatrices et répondantes et répondants intéressés à collaborer.  <b>Ressources matérielles :</b> Guide d'entrevue modifié, calendrier cyclique d'activités, référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement  <b>Contraintes :</b> Travail réalisé en fonction des disponibilités des acteurs du milieu pour collaborer à la création et la validation des ressources proposées  <b>Modalités de communication :</b> Principalement par courriel. Certaines rencontres sous forme de groupes de discussion auront lieu au besoin afin d'échanger sur les éléments proposés.</p> <p>Cette étape a pris une ampleur plus importante que ce qui était initialement prévu. Nous voulions favoriser la participation et la mobilisation d'un grand nombre de personnes, soit toutes celles intéressées à collaborer avec nous. Nous avons ainsi coconstruit un calendrier et des activités cycliques s'échelonnant de juin 2022 à juin 2023 afin de répondre à un nombre maximal de besoins de soutien qui avaient été identifiés dans le cadre du premier projet.</p>
<p><b>3) Mise à l'essai et collecte de données</b></p>	<p><b>Ressources humaines :</b> Participantes et participants à la collecte de données (enseignantes et enseignants débutants au régulier et à la FC)  <b>Ressources matérielles :</b> Questionnaires, verbatims des groupes de discussion, journal de bord de suivi des rencontres.  <b>Contraintes :</b> Temps, trouver des enseignantes et enseignants intéressés à s'investir dans les activités et la collecte de données  <b>Modalités de communication :</b> Courriel et en personne</p> <p>Cette étape a été plus longue que prévu initialement. Étant donné que nous avons obtenu notre attestation éthique juste avant les vacances d'été du personnel enseignant au régulier, il nous avait été demandé d'éviter de les solliciter pendant leurs vacances. Nous avons donc invité uniquement des personnes enseignant à la DSEFC. Cela a réduit le nombre de participantes et participants potentiels. De plus, nous souhaitions qu'une certaine période se soit écoulée entre la première et la deuxième passation du questionnaire d'autoefficacité afin que les participantes et participants puissent bénéficier des ateliers thématiques et de l'accompagnement proposés et qu'ultimement nous puissions mesurer une évolution positive de leur sentiment d'autoefficacité.</p>

Étapes	Ressources, contraintes et modalités
4) Analyse des données	<p><b>Ressources humaines :</b> La praticienne-chercheuse et son comité de direction du D. Éd.</p> <p><b>Ressources matérielles :</b> Rapport concernant les données recueillies suite à la mise à l'essai des activités</p> <p><b>Contraintes :</b> Temps</p> <p><b>Modalités de communication :</b> Courriel et rencontres avec le comité de direction du D. Éd.</p> <p>La production des verbatims a pris un peu moins de temps qu'anticipé. La transcription automatisée dans Teams nous a permis de gagner du temps. Le principal enjeu associé à l'étape d'analyse des données recueillies à l'aide de questionnaires et du journal de bord ainsi que les verbatims a été de trouver du temps. La praticienne-chercheuse a changé de poste au sein de l'organisation (passant d'enseignante-coordonnatrice en informatique à conseillère pédagogique) et le projet associé à l'insertion professionnelle a pris plus d'ampleur par rapport à ce qui était prévu au départ.</p>
5) Validation et diffusion des résultats	<p><b>Ressources humaines :</b> La praticienne-chercheuse et son comité de direction du D. Éd., les participantes et participants à la recherche pour le processus de validation, le comité de direction des études<sup>7</sup>, la coordonnatrice à la DRH et les coordonnatrices à la DSEFC</p> <p><b>Ressources matérielles :</b> Rapport final, référentiel pour validation</p> <p><b>Contraintes :</b> Temps</p> <p><b>Modalités de communication :</b> Les résultats globaux seront diffusés lors du colloque obligatoire des personnes finissantes au <i>Doctorat professionnel en éducation</i>. Ils pourront également être diffusés par le biais de communications orales dans des congrès scientifiques ou professionnels et dans l'essai doctoral. Ces résultats seront aussi communiqués à toute participante ou tout participant désirant les recevoir. Les participantes et participants qui aimeraient avoir accès aux résultats de cette étude pourront le signifier à la praticienne-chercheuse par courriel.</p> <p>Cette étape a débuté plus tôt qu'anticipé. Plusieurs rencontres ont eu lieu au sein du Cégep Limoilou afin de présenter les résultats concernant certains aspects du projet de recherche. Ainsi, l'équipe des <i>Services adaptés</i> nous a sollicitée afin d'avoir une présentation des résultats en lien avec les étudiantes et les étudiants à besoin particuliers ou en situation de handicap. Nous avons également rencontré le comité exécutif du <i>Syndicat des professeures et professeurs du Cégep Limoilou</i> afin de leur présenter les résultats globaux du projet en lien avec les besoins de soutien du personnel enseignant.</p> <p>Afin de solliciter des personnes responsables des affectations, nous avons présenté le calendrier cyclique des activités thématiques, basé sur les besoins de soutien du personnel enseignant débutant, en <i>Assemblée des coordonnateurs et coordonnatrices de département</i>. Plusieurs personnes présentes ont manifesté leur joie de voir ce projet mis en œuvre. Les propos des personnes présentes ont clairement démontré qu'ils voyaient la pertinence sociale du projet.</p> <p>Nous avons également présenté les résultats globaux du projet lors d'une <i>Assemblée Performa</i> de l'Université de Sherbrooke qui regroupait l'ensemble des personnes répondantes locales des collèges du Québec. Cette présentation a favorisé des échanges concernant les pratiques d'insertion professionnelle dans les divers collèges mais également mis les bases pour partager des ressources afin de grandir ensemble. Plusieurs</p>

<sup>7</sup> Le comité de direction des études du Cégep Limoilou est formé de l'ensemble des DAÉ et de la personne occupant la fonction de *Directeur des études*.

Étapes	Ressources, contraintes et modalités
	personnes nous ont sollicitée après cette présentation afin que nous partagions des ressources développées (schémas, fiches-résumé, calendrier d'activités, questionnaire d'autoefficacité).

Le journal de bord de la praticienne-chercheuse, l'analyse documentaire, des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion sont les outils de collecte de données qui ont été utilisés lors de la réalisation des projets. Le Tableau 4 présente ces outils et des précisions concernant ces choix, notamment ce qui était prévu vs ce qui a été réalisé.

Tableau 4. Tableau-résumé des outils méthodologiques utilisés pendant les projets 1 et 2

Outils	Précisions concernant les choix d'outils méthodologiques
<b>Journal de bord</b> <i>Projets 1 et 2</i>	Assurer la scientificité et transférabilité; Conserver un historique de l'évolution de la pensée de la praticienne-chercheuse; Consigner l'évolution du projet à un seul endroit.
<b>Analyse documentaire</b> <i>Projet 1</i>	Il existe des politiques qui contiennent des pistes afin de favoriser l'insertion professionnelle; Divers documents ont été utilisés dans le passé pour établir des actions visant l'insertion professionnelle, d'où l'importance de réaliser l'analyse documentaire.
<b>Entrevue semi-dirigée</b>  <i>Projets 1 et 2</i>	Permet d'aller plus en profondeur afin d'aller chercher des données plus riches qu'avec un questionnaire; Amène une coconstruction de sens; Rencontres individuelles (confidentialité, diminuer le biais de désirabilité sociale).  <b>Projet 1 : Documenter le processus d'insertion professionnelle en rencontrant les personnes intervenant dans le processus</b> Rencontres d'une heure Temps de production du verbatim (environ 10 heures de traitement par heure d'entrevue). <b>Prévu : 21</b> <b>Réalisé : 21</b> (dont 18 qui ont basculé à distance)  <b>Projet 2 : Identifier les facteurs contextuels du désengagement</b> <b>Prévu : Nombre de rencontre et durées à déterminer</b> <b>Réalisé : 3</b>

Outils	Précisions concernant les choix d'outils méthodologiques
<b>Groupe de discussion</b> <i>Projets 1 et 2</i>	Permet de rencontrer un plus grand nombre de personnes qu'avec uniquement des entretiens; Les interactions entre participantes et participants peuvent permettre d'obtenir des informations plus détaillées qu'avec des entretiens individuelles; Inviter 10 à 12 personnes par groupe de discussion d'une durée de 1h30 à 2h00;  <b>Projet 1 : Identification des besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants</b> Enseignantes et enseignants cumulant moins de 5 ans d'ancienneté provenant des départements ciblés (180-Soins infirmiers, 410-Techniques administratives, 420-Informatique, 574-Animation 3D et synthèse d'images) Temps de production du verbatim (10 à 12 heures de traitement par heure de groupe de discussion); <b>Prévu</b> : 2 (afin de rencontrer 14 à 18 personnes – Plus d'invités afin de pallier les désistements) <b>Réalisé</b> : 7 (afin de rencontrer 12 personnes)  <b>Projet 2 : Validation collaborative des ressources développées</b> Personnes responsables des affectations, personnel enseignant ou CP de la DSEFC, CP du régulier. Durée : 2 X 1h30 Temps de production du verbatim (8 heures de traitement par heure de groupe de discussion). <b>Prévu</b> : 2 (14 à 18 personnes rencontrées) <b>Réalisé</b> : 4 (14 personnes rencontrées)
<b>Questionnaire d'autoefficacité</b> <i>Projet 2</i>	Rapide et peu coûteux; Consigner l'évolution du sentiment d'autoefficacité du personnel enseignant débutant. <b>Prévu</b> : 15 <b>Réalisé</b> : 22 au temps 1 et 11 au temps 2

## 1.2 Déroutement des projets, outils de collecte et d'analyse de données

Le journal de bord de la praticienne-chercheuse, l'analyse documentaire, les entretiens semi-dirigés, les groupes de discussion et les questionnaires sont les outils de collecte de données qui ont été utilisés pendant le parcours doctoral. Les informations recueillies (documents, verbatims des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion) ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative (NVivo). Dans le cadre du premier projet, cette analyse était basée sur la typologie de besoins de soutien de Mukamurera et al. (2019) qui regroupait les besoins de soutien dans une typologie à quatre

dimensions, soient : i) Intégration en emploi qui réfère aux conditions d'emploi (affectations, conditions, composantes et organisation de la tâche, correspondance entre la tâche et la formation, stabilité de la tâche et du milieu, charge de travail); ii) Socialisation organisationnelle (intégration au milieu de travail, appropriation des comportements attendus, acquisition de connaissances et de normes sociales ainsi que de procédures permettant d'être reconnu comme membre de l'organisation); iii) Professionnalité qui regroupe tous les éléments associés à la maîtrise de la profession enseignante et qui requiert le développement et la mobilisation d'un certain nombre de compétences (maîtrise du contenu, planification et pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, évaluation des apprentissages, gestion de classe, adaptation des interventions aux étudiantes et étudiants à besoins particuliers ou en situation de handicap [EEBP/SH], alignement technopédagogique des activités) qui peuvent se regrouper sous les thèmes de gestion de classe, différenciation pédagogique, gestion des apprentissages; iv) dimension personnelle et psychologique (aspects émotionnels et affectifs de l'insertion et de la profession enseignante).

La période de collecte de données du projet 1 s'est échelonnée du 12 mars au 24 avril 2020, soit au tout début de la pandémie de COVID-19. Cela a eu des incidences sur la collecte de données, notamment sur la façon de rencontrer les personnes (à distance plutôt qu'en personne) et sur la disponibilité de plusieurs personnes (particulièrement celles issues de la discipline *Soins infirmiers*). Les personnes participantes ont été ciblées par choix raisonné en fonction de leurs liens avec les départements d'attache sélectionnés<sup>8</sup> car ces départements offrent des charges de cours à

---

<sup>8</sup> Les départements sélectionnés pour le premier projet étaient: 180-Soins infirmiers, 410-Techniques administratives, 420-Informatique, 574-Animation 3D et synthèse d'images. Ainsi, les enseignantes et enseignants, coordonnatrices et

des personnes débutant à l'enseignement régulier et à la FC, à temps partiel ou à temps plein. Le choix de ces départements a été validé par le comité de direction et plusieurs personnes-clés du Collège afin de brosser un portrait du processus d'insertion professionnelle vécu au régulier et à la FC. Le nombre de personnes rencontrées ne visait pas la saturation, mais plutôt d'avoir un portrait le plus précis possible des éléments en place.

Entre les deux projets, l'activité *DED916 - Épreuve et soutenance doctorales* s'est échelonnée sur les sessions d'été et d'automne 2020. Lors de cette activité, nous avons répondu à une question conceptuelle et méthodologique concernant les besoins de soutien et la définition de l'insertion professionnelle, et à une question méthodologique portant sur les modalités d'accompagnement du personnel enseignant débutant.

Pendant près de dix-huit (18) mois, soit de janvier 2021 à juin 2022, le travail de coconstruction d'un référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement a été réalisé. Dès l'obtention de l'attestation éthique du Cégep Limoilou, soit le 8 juin 2022, la période de collecte de données du projet 2 a débuté et elle s'est échelonnée jusqu'au 31 décembre 2022.

### *1.2.1 Journal de bord de la praticienne-chercheuse utilisé pendant tout le parcours doctoral*

Tout au long du parcours doctoral, un journal de bord a été tenu par la praticienne-chercheuse afin de conserver un historique de l'évolution de sa pensée et d'y consigner les notes concernant l'évolution des projets à un seul endroit. Cet outil visait également à assurer la

---

coordonnateurs et DAÉ devaient avoir des liens avec ces départements pour être sollicités à participer au projet de recherche.



scientificité et la transférabilité. Lors de l'analyse des données, le journal de bord a favorisé la mise en perspective des informations recueillies.

Les notes descriptives ont ainsi permis de consigner les observations sur le terrain. Elles visaient principalement à parer aux errances subjectives de la praticienne-chercheuse et aux défaillances de sa mémoire afin d'assurer une validité interne et externe des données recueillies (Baribeau, 2005). La validité externe du processus de recherche est assurée par les liens explicités dans le journal de bord entre la problématique et les résultats obtenus. La validité interne du processus en termes de crédibilité et corroboration est assurée en établissant des liens explicites entre les données et les analyses au travers des notes théoriques. De plus, la description fine et minutieuse des actions posées dans le cadre des projets visait à assurer la transférabilité des résultats de recherche au travers des notes de terrain.

### *1.2.2 Analyse documentaire (Projet 1 – Objectif 1)*

En lien avec le premier objectif du projet 1, soit de documenter et de comprendre le processus d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants au Cégep Limoilou (au régulier et à la FC), une analyse documentaire<sup>9</sup> a été réalisée afin de faire ressortir les éléments existants, documenter les processus et identifier les rôles au sein du Collège pour en dégager les

---

<sup>9</sup> L'analyse documentaire a été réalisée sur plusieurs documents dont : des politiques (B-06 Politique de gestion des plans de cours; B-07 Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages [PIEA]; B-10 Politique de gestion des programmes d'études), cadres de référence (Le savoir, source de liberté; Enseigner au Cégep Limoilou – L'exercice des responsabilités professionnelles des enseignants), programmes (PROGR-12 Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant), guides (Travailler au Cégep Limoilou – Guide destiné aux membres du personnel; Guide pour la planification et la rédaction d'un plan départemental de perfectionnement), rapports de la CEEC.

pratiques reconnues et informelles qui sont en place. L'analyse du contenu de la documentation recueillie a été réalisée tout au long du projet. Un résumé et une classification ont été produits avec un logiciel d'analyse qualitative pour conserver les éléments jugés utiles dans le processus d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant. Cette analyse documentaire a également permis de regrouper de nombreuses références<sup>10</sup> en lien avec les besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial.

### *1.2.3 Entrevues semi-dirigées (Projet 1 – Objectif 1)*

Également en lien avec l'objectif 1 du projet 1, des entrevues semi-dirigées avec l'ensemble des personnes impliquées dans le processus d'insertion professionnelle ont été réalisées afin de brosser un portrait précis du processus vécu par les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants. Le canevas d'entrevue semi-dirigée (Annexe A) était orienté de manière à questionner les personnes ayant un rôle à jouer dans l'insertion professionnelle du personnel enseignant pour cibler les tâches réalisées par chacun. Les tâches liées à l'insertion professionnelle étaient réparties entre plusieurs personnes de manière peu documentée au Cégep Limoilou.

Les entrevues semi-dirigées, d'une durée moyenne d'une heure, ont été privilégiées afin d'aller plus en profondeur pour collecter des données plus riches qu'avec un questionnaire. Cet outil de collecte de données amène une coconstruction de sens et garantit la confidentialité (vs un groupe de discussion). Vingt-et-un (21) personnes œuvrant dans le milieu ont été rencontrées,

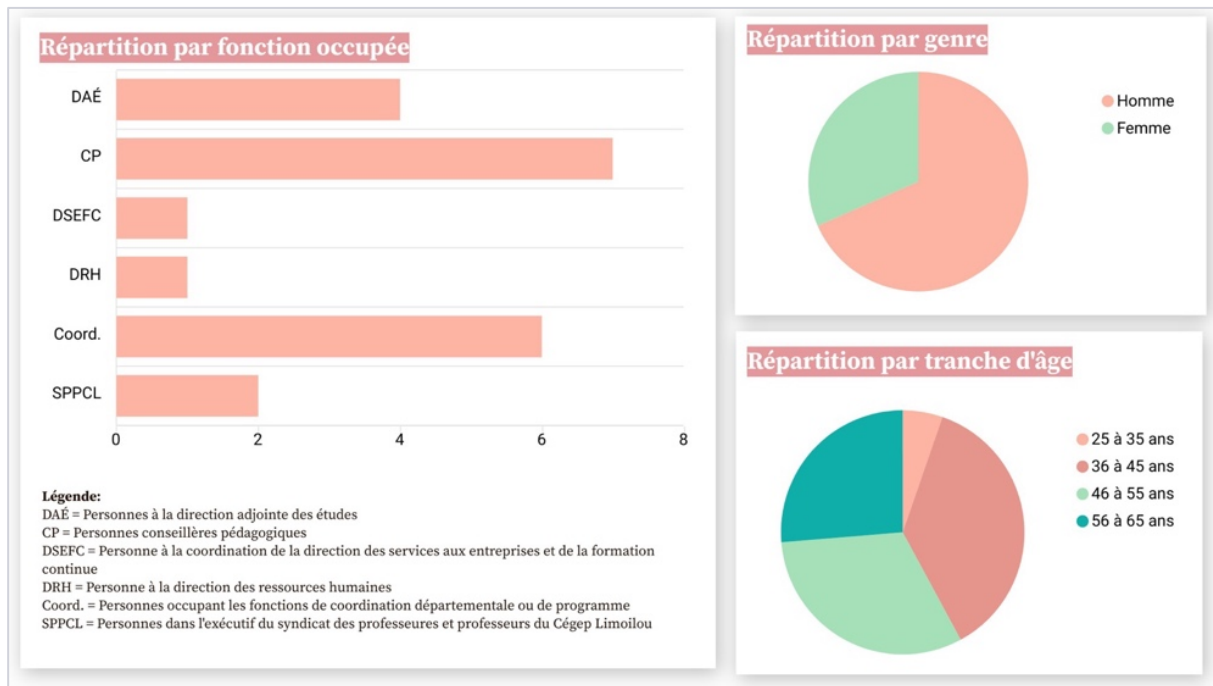
---

<sup>10</sup> Plan d'accueil de la *Direction des études*, plan d'accueil de départements (Techniques administratives, arts visuels), Programme d'évaluation des nouveaux enseignants incluant les questionnaires, fiches et grilles, etc.

soient: toutes les DAÉ œuvrant auprès des programmes ciblés (n = 4); toutes les personnes conseillères pédagogiques à la *Direction des études* (DÉ) et à la *Direction des services aux entreprises et de la formation continue* (DSEFC) collaborant avec les programmes ciblés (n = 7); la personne coordonnatrice à la DSEFC (n = 1); la personne coordonnatrice à la DRH (n = 1); des personnes à la coordination départementale œuvrant au sein des programmes ciblés (n = 4); des personnes à la coordination départementale œuvrant au sein des programmes cités comme ayant un programme d'insertion professionnelle en place (n = 2); et enfin, les membres de l'exécutif du *Syndicat des professeures et professeurs du Cégep Limoilou* (SPPCL) en lien avec les nouvelles enseignantes ou nouveaux enseignants (n = 2).

Les caractéristiques sociodémographiques des participantes et des participants aux entrevues semi-dirigées sont représentées à la Figure 1 : par fonction occupée; par genre (H = 32%; F = 68%) et par tranche d'âge (25 à 35 ans = 5%; 36 à 45 ans = 37%; 46 à 55 ans = 32%; 56 à 65 ans = 26%).

Figure 1. Caractéristiques sociodémographiques des participantes et participants aux entrevues semi-dirigées (Projet 1 – Objectif 1)



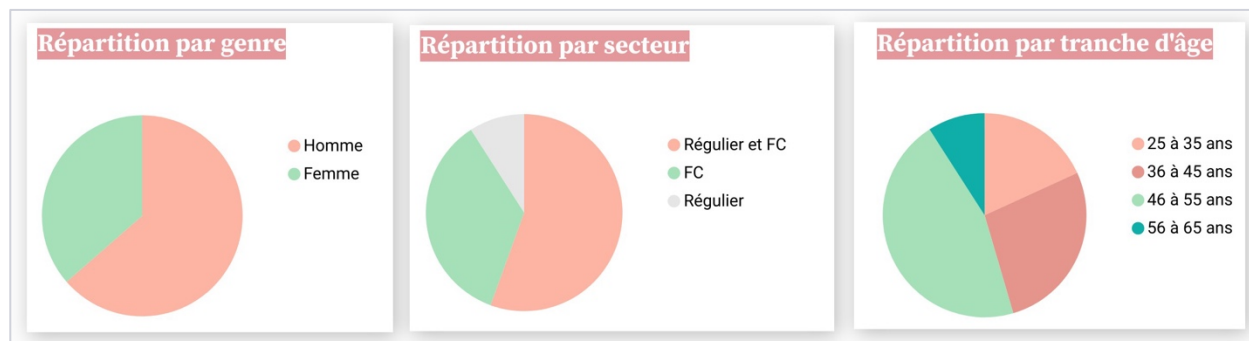
#### 1.2.4 Groupes de discussion (Projet 1 – Objectif 2; Projet 2 – Objectif 1)

Des groupes de discussion ont été utilisés dans les deux projets (Annexes B, C et D). En lien avec l'objectif 2 du projet 1, qui était d'identifier les besoins de soutien des enseignantes et enseignants au Cégep Limoilou, sept (7) groupes de discussion ont été tenus, à partir d'un canevas détaillé, afin de rencontrer un plus grand nombre de personnes qu'avec des entrevues individuelles. Nous souhaitons bénéficier des interactions entre les participantes et les participants pour obtenir des informations plus détaillées qu'avec des entrevues individuelles. Nous avons invité les soixante-quinze (75) personnes enseignantes répondant aux critères de sélection (cumulant moins de 5 ans d'ancienneté et provenant des départements ciblés : 180-Soins infirmiers, 410-Techniques

administratives, 420-Informatique, 574-Animation 3D et synthèse d'images) afin d'identifier leurs besoins de soutien. Il était prévu d'inviter dix (10) à douze (12) personnes par groupe de discussion, afin de pallier les désistements pour avoir entre sept (7) et neuf (9) personnes par rencontre. Une douzaine (12) d'enseignantes et d'enseignants, répartis en sept (7) rencontres d'environ 1h30 chacune ont finalement participé aux groupes de discussion. Pour certaines rencontres, il a été impossible de rejoindre plusieurs personnes en même temps. Toutefois, les informations recueillies semblent avoir permis d'établir un portrait précis des besoins de soutien des enseignantes et des enseignants débutant au collégial. De plus, lors des entrevues semi-dirigées avec les personnes intervenant dans le processus d'insertion professionnelle, plusieurs besoins de soutien ont également été identifiés.

Les caractéristiques sociodémographiques des personnes ayant participé aux groupes de discussion sont représentées à la Figure 2 : par genre (H = 35%; F = 63%), par secteur (Régulier = 9%; FC = 35%; Régulier et FC = 55%) et par tranche d'âge (25 à 35 ans = 18%; 36 à 45 ans = 27%; 46 à 55 ans = 46%; 56 à 65 ans = 9%).

Figure 2. Caractéristiques sociodémographiques des personnes enseignantes ayant participé aux groupes de discussion (Projet 1 – Objectif 2)



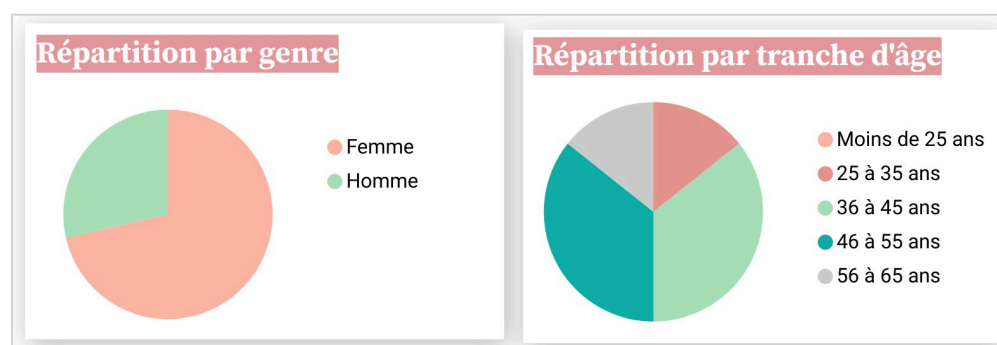
Afin de valider le référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement développé en lien avec l'objectif 1 du projet 2, nous avons tenu des groupes de discussion, pour les raisons citées précédemment. Les personnes invitées étaient responsables des affectations ou œuvraient à titre de conseillères ou de conseillers pédagogiques au régulier, à la formation continue ou aux métiers d'art. Quatre (4) rencontres d'une durée d'environ une heure quinze (1h15) ont été réalisées afin de rencontrer quatorze (14) personnes. Lors des groupes de discussion<sup>11</sup>, sept (7) personnes agissant à titre de conseillères et de conseillers pédagogiques et sept (7) personnes agissant à titre de responsables des affectations<sup>12</sup> ont été rencontrées. Plusieurs rencontres ont été tenues afin de permettre la participation de chaque personne ayant manifesté de l'intérêt pour le projet 2.

<sup>11</sup> Les canevas des groupes de discussions tenus avec les conseillères et conseillers pédagogiques et pour ceux avec les personnes responsables des affectations sont disponibles en Annexe F et G.

<sup>12</sup> Il est à noter que deux (2) personnes rencontrées à titre de conseillères et conseillers pédagogiques agissent également comme responsables des affectations pour certains programmes à la FC. Elles sont comptabilisées à titre de personnes conseillères pédagogiques.

Les caractéristiques sociodémographiques des personnes ayant participé aux groupes de discussion sont représentées à la Figure 3 : par genre (H = 28,6%; F = 71,4%) et par tranche d'âge (25 à 35 ans = 14,3%; 36 à 45 ans = 35,7%; 46 à 55 ans = 35,7%; 56 à 65 ans = 14,3%).

Figure 3. Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes aux groupes de discussion (Projet 2 – Objectif 1)



La praticienne-chercheuse a produit les verbatims des groupes de discussion. Ceux-ci ont été analysés par thématique à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo. Toutes les personnes intéressées à donner leur opinion sur les éléments développés ont été accueillies. Il était primordial d'offrir un espace où chacun pouvait prendre la parole afin de s'arrimer aux besoins d'un maximum de personnes œuvrant au Collège. De plus, la participation à la validation du référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement a pu favoriser le développement pédagogique de chaque personne impliquée.

### 1.2.5 Questionnaire d'autoefficacité (Projet 2 – Objectif 3)

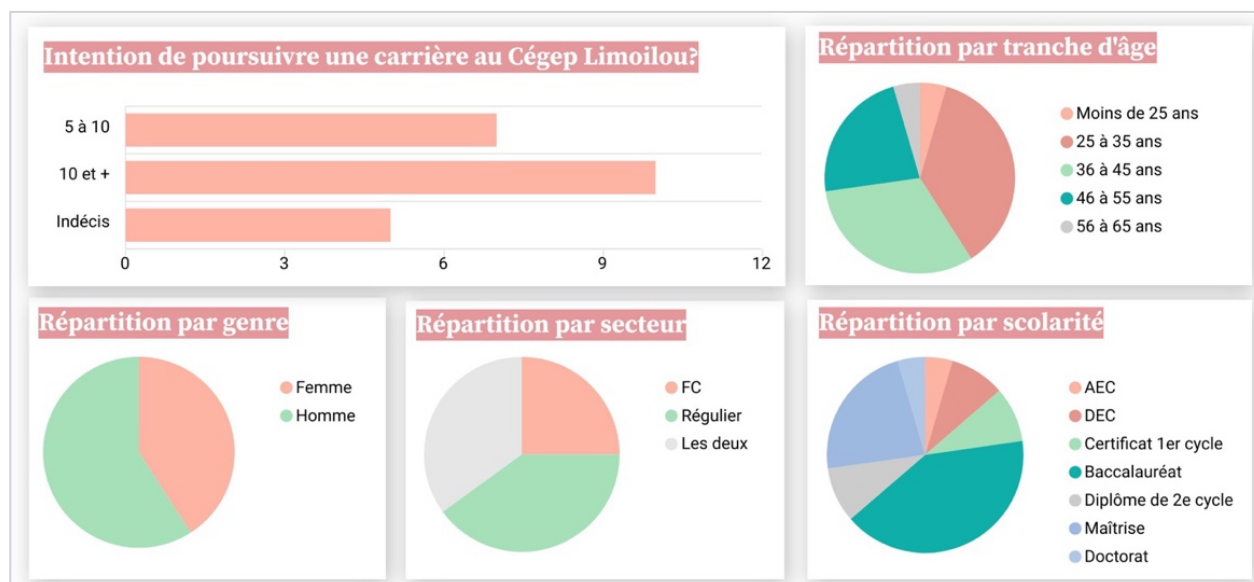
Un questionnaire, adapté de Ménard et al. (2012), a été utilisé afin de mesurer le sentiment d'autoefficacité auprès du plus grand nombre possible de personnes enseignantes, pour répondre

à l'objectif 3 du projet 2. Cet outil a permis de consigner l'évolution du sentiment d'autoefficacité du personnel enseignant débutant. Chaque personne qui s'est inscrite aux ateliers thématiques entre juin et octobre 2022 a été invitée à participer au projet 2 en remplissant le questionnaire d'autoefficacité. Vingt-deux (n = 22) personnes ont rempli le questionnaire d'autoefficacité pré-intervention (au temps 1) et onze (n = 11) personnes ont rempli le questionnaire post-intervention (au temps 2). Pour pouvoir remplir une seconde fois le questionnaire, les personnes participantes devaient avoir suivi au moins trois ateliers de développement pédagogique et une période minimale de trois (3) mois devait s'être écoulée, au cours de laquelle elles avaient occupé au moins une charge de cours.

Les caractéristiques sociodémographiques des personnes enseignantes ayant rempli le questionnaire d'autoefficacité (au temps 1) sont représentées à la Figure 4 en fonction de : leur intention de poursuivre une carrière au Collège (5 à 10 ans = 31,8%; 10 ans et + = 45,5%; indécis = 22,7%); leur tranche d'âge (Moins de 25 ans = 4,5%; 25 à 35 ans = 36,4%; 36 à 45 ans = 31,8%; 46 à 55 ans = 22,7%; 56 à 65 ans = 4,5%; 65 ans et + = 0%); leur genre (H = 59,1%; F = 40,9%), leur secteur d'appartenance (FC = 25%; Régulier = 40%; FC et régulier = 35%); et leur scolarité (AEC = 4,5%; DEC = 9,1%; Certification de 1<sup>er</sup> cycle = 9,1%; Baccalauréat = 40,9%; Diplôme de 2<sup>e</sup> cycle = 9,1%; Maîtrise = 22,7%; Doctorat = 4,5%).

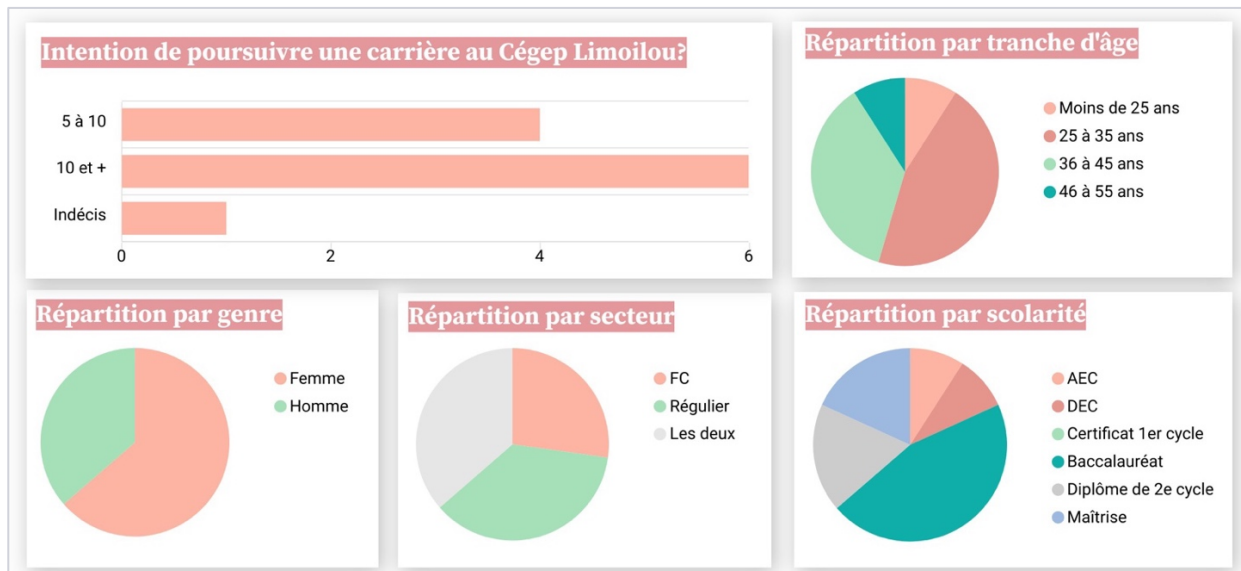


Figure 4. Caractéristiques sociodémographiques des personnes enseignantes participantes ayant rempli le questionnaire d'autoefficacité (Temps 1)



Les caractéristiques sociodémographiques des personnes enseignantes ayant rempli le questionnaire d'autoefficacité (au temps 2) sont représentées à la Figure 5 en fonction de : leur intention de poursuivre une carrière au collège (5 à 10 ans = 36,4%; 10 ans et + = 54,5%; indécis = 9,1%); leur tranche d'âge (Moins de 25 ans = 9,1%; 25 à 35 ans = 45,5%; 36 à 45 ans = 36,4%; 46 à 55 ans = 9,1%; 56 à 65 ans = 0%; 65 ans et + = 0%); leur genre (H = 36,4%; F = 63,6%), leur secteur d'appartenance (FC = 27,2%; Régulier = 36,4%; FC et régulier = 36,4%); et leur scolarité (AEC = 9,1%; DEC = 9,1%; Certification de 1er cycle = 0%; Baccalauréat = 45,5%; Diplôme de 2e cycle = 18,2%; Maîtrise = 18,2%; Doctorat = 0%).

Figure 5. Caractéristiques sociodémographiques des personnes enseignantes participantes ayant rempli le questionnaire d'autoefficacité (Temps 2)



### 1.3 Résultats des projets 1 et 2

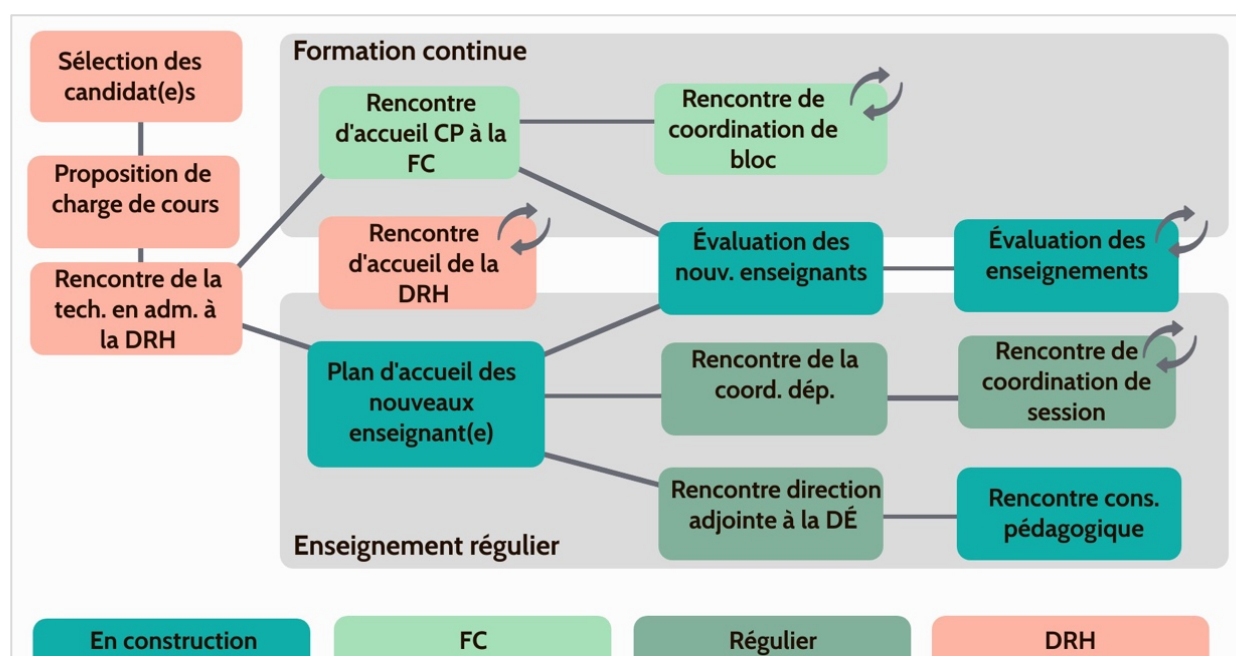
Les sections suivantes présentent les résultats obtenus dans les projets 1 et 2 par objectif.

#### 1.3.1 Documentation du processus d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants (Projet 1 – Objectif 1)

L'objectif 1 du projet 1, qui était de documenter et comprendre le processus d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants du Cégep Limoilou, au régulier et à la FC, a été rempli, entre autres par la schématisation des étapes-clés lors de l'embauche d'une nouvelle personne enseignante. Les documents associés à chacune de ces étapes-clés, les personnes impliquées ainsi que le secteur d'enseignement ont été inclus dans la schématisation afin de mettre en lumière des éléments à bonifier dans le processus d'insertion professionnelle du personnel

enseignant débutant. La schématisation des moments-clés lors de l'embauche d'une nouvelle personne enseignante est représentée à la Figure 6. Cette schématisation a été présentée à l'ensemble des personnes impliquées dans le processus d'insertion professionnelle pour validation et a été jugée conforme.

Figure 6. Schématisation des moments-clés lors de l'embauche d'une nouvelle personne enseignante



Au-delà de cette schématisation, plusieurs constats ont pu être dégagés à partir de l'analyse thématique des entrevues semi-dirigées, des groupes de discussion et de l'analyse documentaire réalisés dans le cadre du projet 1.

Premièrement, les processus semblaient davantage adaptés pour une personne débutant à temps complet au régulier plutôt que pour une personne débutant à temps partiel à la FC (alors que

la majorité des enseignantes et des enseignants débutent à temps partiel à la FC). Par exemple, l'accessibilité à la rencontre d'accueil de la DRH était limitée pour les personnes à la FC, qui devaient se déplacer, sans être rémunérées, pour y participer. Étant donné que ces personnes sont souvent en situation de double emploi, elles devaient prendre congé pour pouvoir y participer.

Deuxièmement, les cheminements décrits étaient parsemés de discontinuités entre les affectations. Les débuts au collégial constituent une période de transition importante dans le cycle de vie professionnelle des individus (Perez-Roux, 2013). Toutefois, les enseignantes et enseignants au collégial demeurent dans un cycle de transition pendant une longue période, notamment en lien avec les discontinuités dans les parcours professionnels en raison de l'instabilité de la tâche (contrats seulement à l'automne, à temps partiel au collège) et des événements liés au cycle de la vie humaine (naissance, congé-maladie de longue durée). Ainsi, ces enseignantes et ces enseignants conservent leur emploi principal à l'extérieur du Collège et sont en situation de double emploi pendant un certain temps.

Troisièmement, plusieurs personnes impliquées dans les activités d'accueil et d'accompagnement (DAÉ, conseillères et conseillers pédagogiques) ont rapporté la difficulté à obtenir l'information qu'une nouvelle personne était embauchée et l'accompagnement décrit était sporadique et inégal. Rappelons que, lorsqu'il y a des affectations à combler, les personnes enseignantes sont contactées par la personne responsable des affectations de ces cours (la coordination départementale au régulier ou la personne répondante à la FC). Les affectations seront offertes puis attribuées, en fonction des priorités et de l'ordre d'engagement à l'ensemble des enseignantes et des enseignants qui ne sont pas à temps complet et ce, indépendamment du niveau

de connaissance disciplinaire du contenu à enseigner (FNEEQ, 2022a). La personne responsable des affectations est la première personne que la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant rencontre. Les informations recueillies indiquent que cette rencontre n'est pas de qualité équivalente d'un département à l'autre. Toutefois, les personnes enseignantes rencontrées ont mentionné une culture de partage de matériel de cours et avoir obtenu du support de la part d'une personne ayant déjà donné le cours, lorsque c'était possible.

Au niveau des retombées de cet objectif, nous croyons que les activités réalisées ont pu favoriser la reconnaissance de la responsabilité individuelle dans le processus d'insertion professionnelle. Les personnes ayant participé aux entrevues semi-dirigées ont développé une certaine conscience au regard de leur rôle en lien avec l'insertion professionnelle du personnel enseignant. Au fil du parcours doctoral, plusieurs personnes ont ainsi pris en charge certaines activités afin de favoriser une intégration harmonieuse du personnel enseignant débutant.

### *1.3.2 Identification des besoins de soutien (Projet 1 – Objectif 2)*

L'objectif 2 du projet 1 visait l'identification des besoins de soutien des enseignantes et des enseignants au Cégep Limoilou. La catégorisation des besoins de soutien du personnel enseignant débutant a occupé l'esprit de la praticienne-chercheuse pendant tout son parcours doctoral. Dans le cadre du projet 1, la typologie de besoins de soutien de Mukamurera et al. (2019) a été utilisée pour la classification. Cette première version de la classification est présentée en Annexe E. Toutefois, plusieurs éléments s'entrecoupaient et cela amenait une ambiguïté lors de la classification thématique des résultats. Par exemple, certains besoins en intégration en emploi pouvaient aussi se retrouver dans la dimension personnelle et psychologique, soient : l'adéquation

entre le contenu enseigné et la formation ou l'expérience antérieurs; la stabilité de la tâche et du milieu; la charge de travail.

La typologie de Mukamurera et al. (2019) ayant été élaborée pour un contexte d'exercice différent (ordre d'enseignement primaire et secondaire), l'appliquer pour l'enseignement au collégial a nécessité certains ajustements. Par exemple, la terminologie est différente au niveau collégial (ex : équipe-école et équipe-cycle qui sont nommées dans la socialisation organisationnelle). De plus, au collégial, le transfert des connaissances disciplinaires en contenus accessibles aux étudiantes et aux étudiants nécessite un temps d'appropriation important pour les personnes enseignantes qui débutent. Toutefois, cette notion n'apparaît pas dans la typologie de Mukamurera et al. (2019).

Les besoins de soutien répertoriés ont été validés dans le cadre du projet 1 mais la catégorisation a continué d'évoluer pendant l'ensemble du parcours doctoral. Plusieurs personnes rencontrées dans le cadre du projet 1 s'interrogeaient sur leurs responsabilités en lien avec les besoins de soutien à combler. Ainsi, les besoins de soutien ont été classifiés de plusieurs façons, dont en fonction des groupes identifiés pour les combler (voir Figure 7). Le volet administratif est assumé par les personnes à la DRH ainsi que celles œuvrant au sein de l'exécutif syndical. Le volet pédagogique est assumé principalement par les personnes conseillères pédagogiques. Le volet départemental et programme est assumé par les membres du département ou du programme d'appartenance. Les informations détaillées concernant les besoins de soutien reclassifiés en fonction des groupes identifiés pour les combler sont en Annexe F. Ils sont présentés sous forme

de tableau comparatif avec les besoins de soutien répertoriés par Mukamurera et al. (2019), Allard (2015) et Desautels (2013).

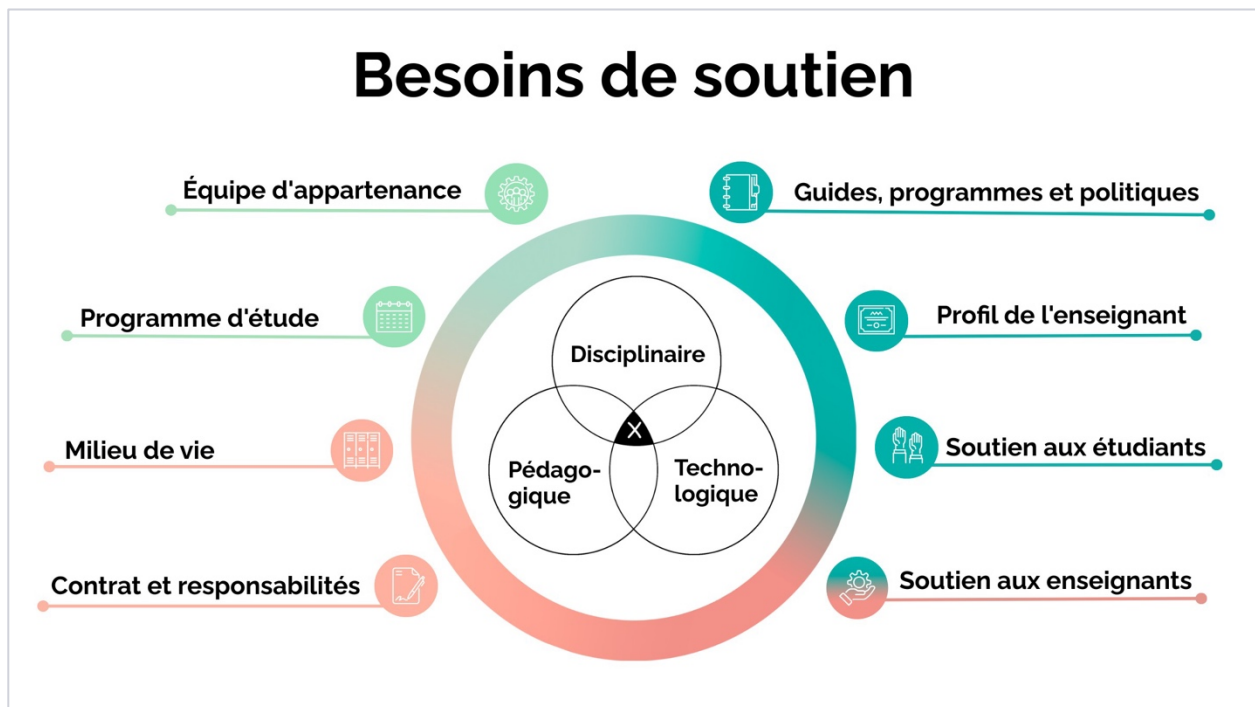
Figure 7. Volets de besoins de soutien identifiés au Cégep Limoilou en 2020



L'une des représentations ayant évolué au fil du parcours doctoral mettait les connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires au centre. Cette représentation était une adaptation du *Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPaCK)* de Tunjera et al. (2016). Les éléments du contexte d'influence avaient été placés autour, soient : le profil de la personne enseignante, le profil des personnes étudiantes, le soutien de l'équipe d'appartenance, le programme d'études, le milieu de vie, le contrat et les responsabilités. Le TPaCK et les éléments du contexte d'influence étaient encadrés par le cadre organisationnel comprenant les guides, programmes et politiques. Le cadre organisationnel a par la suite été intégré aux éléments contextuels car les écrits qui le constituent ont une influence sur la façon dont les compétences

technologiques, pédagogiques et disciplinaires seront déployées. La Figure 8 présente cette représentation des besoins de soutien.

Figure 8. Besoins de soutien au début du projet 2



Cette représentation permettait de mettre l'accent sur le fait que la personne enseignante peut se retrouver décentrée si elle a à développer ses compétences disciplinaires pour donner un cours. Tous les éléments contextuels peuvent avoir un impact de diverses manières. Par exemple, une classe avec plusieurs personnes étudiantes avec des besoins particuliers ou en situation de handicap pourra amener une personne enseignante à développer davantage ses compétences pédagogiques au cours de la session. Un programme d'études en implantation pourra nécessiter le développement de compétences disciplinaires et pédagogiques. La mise en place de formation à distance pourra décentrer la personne enseignante afin qu'elle développe ses compétences



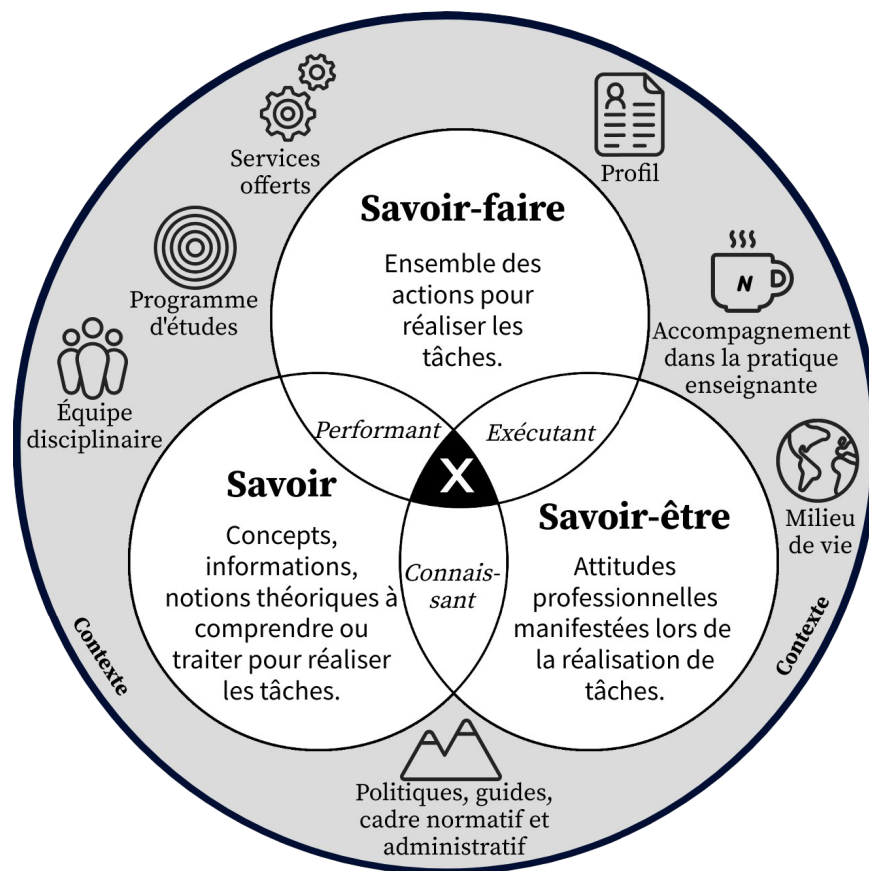
technologiques. Tous ces éléments dépendent du profil de la personne enseignante mais également du soutien offert par le milieu.

Toutefois, après avoir donné plusieurs ateliers, travaillé sur le concept d'approche par compétences et de compétences professionnelles, vu des enseignantes et des enseignants s'investir dans leur développement pédagogique, mais tout de même vivre des difficultés à établir une relation pédagogique en classe avec les personnes étudiantes, nous avons réalisé qu'une zone d'ombre importante demeurait absente de la schématisation, soit le développement de savoir-être. Une personne enseignante peut avoir développé des savoir et savoir-faire pédagogiques, technologiques et disciplinaires mais si elle n'adopte pas une attitude d'ouverture et d'humilité envers ses étudiantes et ses étudiants, la relation pédagogique sera difficile à instaurer. Ainsi, bien que les compétences technologiques, pédagogiques et disciplinaires soient importantes pour une personne enseignante, elles sont des compétences qui doivent être déployées avec un certain savoir-être. C'est dans cette optique que la Figure 9 a été développée.

Pour déployer ses compétences professionnelles, une personne doit être en mesure de poser des actions (savoir-agir), d'expliquer pourquoi elle les fait de cette façon (savoir) et d'adopter une attitude adéquate (savoir-être). Pour qu'une personne enseignante déploie ses compétences, il faut qu'elle développe des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation liées à des savoir-faire disciplinaires ainsi qu'à des savoirs théoriques. Elle doit également déployer un savoir-faire pédagogique et numérique tout en adoptant un savoir-être permettant de développer un lien pédagogique avec ses étudiantes et ses étudiants. La Figure 9, qui est une adaptation de Boudreault

(2009), illustre ces concepts en y ajoutant des éléments contextuels propres à l'enseignement collégial.

Figure 9. Compétences professionnelles et contexte en enseignement collégial



Le contexte dans lequel la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant déploiera ses compétences exercera une influence sur son sentiment d'autoefficacité. La personne enseignante peut être amenée à se concentrer davantage sur son développement disciplinaire, pédagogique ou technologique en lien avec les besoins des étudiantes et des étudiants dans sa classe, son profil (ses études, son expérience professionnelle), le soutien offert par l'équipe d'appartenance, le cycle de

vie du programme, le niveau d'appropriation des guides, programmes et politiques de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, le type de contrat qui a été proposé, etc. Les besoins de soutien sont catégorisés de manière plus exhaustive dans le Tableau 5 ci-après.

Tableau 5. Tableau récapitulatif des besoins de soutien répertoriés par catégorie

<p><b>Besoins répertoriés</b></p> <p><b>Organisation</b>  Comblers les besoins minimaux pour devenir fonctionnel en débutant (Ordinateur, courriel, bureau, clé, locaux, numéro d'employé, photocopie, impression)  Clarifier les modalités administratives (paie, vacances, assurances, probation, régime de retraite)  Identifier les rôles et responsabilités associés au contrat de travail (affichages, priorité d'emploi, horaire et calendrier)  S'approprier le fonctionnement d'un collègue (ex : Commission des études; Comité des relations de travail; Syndicat des enseignantes et enseignants)  Découvrir les outils et ressources disponibles au Cégep Limoilou (Services adaptés, Centre d'aide à la réussite, Moodle, Omnivox, Clara, etc.)  Connaître les services offerts aux employés (services sportifs, club social, préparation à la retraite, garderie, etc.)  Se familiariser avec les guides, programmes et politiques (Enseigner à Limoilou, Évaluation des apprentissages, gestion des programmes, gestion des plans de cours, utilisation des technologies et des médias sociaux, reproduction et droits d'auteurs)</p> <p><b>Discipline</b>  Bénéficier de la culture départementale de partage de contenus de cours  Avoir une adéquation entre la formation/expérience et les cours assignés  Être accompagné dans la rédaction des plans de cours  Gérer en collégialité, façon de répartir les rôles et responsabilités au sein de l'équipe  Participer à la vie départementale</p> <p><b>Pédagogique</b>  <i>Approche-programme et documents utiles</i>  Connaître les fondements de l'enseignement au collégial  Comprendre les visées de l'enseignement au collégial  Connaître la maquette de cours, le calendrier, les compétences, les liens entre les cours, les plans-cadres, le devis ministériel, le cycle de vie de programme  S'approprier l'approche-programme et l'approche par compétences  <i>Planification de cours</i>  Planifier un plan de cours à partir d'un plan-cadre respectant un alignement pédagonumérique en considérant l'approche-programme et les politiques institutionnelles  <i>Prestation de cours et climat d'apprentissage</i>  Développer des activités centrées sur l'apprentissage et la personne étudiante  Préparer des consignes claires afin d'établir un climat d'apprentissage optimal  Mettre en place des activités d'apprentissage cohérentes avec les compétences à développer  <i>Encadrement des étudiantes et étudiants</i>  Accompagner et suivre des étudiantes et étudiants  Adopter une pédagogie inclusive tout en considérant les divers profils des étudiantes et étudiants.  <i>Évaluation et rétroactions sur les apprentissages</i>  Évaluer des apprentissages et donner des rétroactions aux étudiantes et étudiants  Élaborer de grilles à échelles descriptives, alignement pédagonumérique du cours</p>
--

Appliquer les modalités particulières d'application de la PIÉA (ex : plagiat, langue)
<p><b>Collaboration</b></p> <p>Connaître les ressources concernant les EEBP/SH, la santé mentale, etc.          Appliquer les processus de litiges pédagogiques          Consulter l'API concernant les cheminements atypiques          Collaborer avec la personne responsable de l'accompagnement programme          S'impliquer au sein de comités de programme          Participer aux activités de promotion du Collège (portes ouvertes, technogénial, viens vivre Limoilou, séances d'information dans les écoles secondaires)</p>
<p><b>Rétroaction et soutien</b></p> <p>Être en mesure d'obtenir des rétroactions          Savoir où trouver des ressources suite aux rétroactions          Être rassuré, confirmé, encouragé à persévérer dans la profession enseignante          Gérer le stress inhérent à la précarité d'emploi</p>

Ces besoins de soutien proviennent de la combinaison des informations recueillies lors de l'analyse thématique des verbatims des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion réalisés dans le cadre du projet 1. Ils ont été bonifiés pendant le parcours doctoral. Le fait d'identifier formellement les besoins de soutien du personnel enseignant au Cégep Limoilou a permis d'ébranler les conceptions des acteurs du milieu (conseillères et conseillers pédagogiques, répondantes et répondants à la FC, coordonnatrices et coordonnateurs de département) en lien avec l'accompagnement requis pour que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants développent un sentiment d'autoefficacité élevé. Ainsi, une des retombées du projet est sans doute la conscience du milieu des besoins de soutien du personnel enseignant débutant et du rôle que chaque personne a à jouer pour combler ces besoins.

### *1.3.3 Développement du référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement (Projet 2 – Objectif 1)*

En lien avec le premier objectif du projet 2, soit de développer un référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement avec les personnes responsables de ces activités, nous avons

coconstruit un référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement en équipe collaborative<sup>13</sup>. Cette équipe collaborative a coconstruit des ressources, validé les informations, relu des documents et participé à des ateliers (afin de coanimer et donner des rétroactions sur les contenus et moyens utilisés). Les rétroactions sur les contenus ont été prises en considération afin d'améliorer le calendrier et les activités développés.

La cyclicité dans les activités proposées a été au cœur du parcours doctoral étant donné les discontinuités et transitions vécues dans le parcours professionnel du personnel enseignant débutant au collégial (Perez-Roux, 2013; Rakoto-Raharimanana et Monin, 2019). Pour mettre en phase le positionnement professionnel avec les exigences de la profession enseignante, il était primordial d'organiser des activités de développement pédagogique en adéquation avec les besoins de soutien du personnel enseignant débutant.

La validation de l'arrimage réalisée entre les catégories de besoins de soutien intégrées au questionnaire d'autoefficacité et les ateliers thématiques proposés au personnel enseignant débutant est présentée au Tableau 6. Ainsi, chaque catégorie de besoins de soutien, sauf celle disciplinaire et celle concernant les rétroactions, était couverte par au moins un atelier proposé en 2022.

---

<sup>13</sup> L'équipe de collaboratrices et collaborateurs a inclus : deux (2) personnes à la DRH, trois (3) personnes du comité exécutif du syndicat du Collège, dix (10) personnes conseillères pédagogiques (au régulier, à la FC, aux métiers d'art), trois (3) personnes de l'équipe des services adaptés, deux (2) personnes du service de psychologie, deux (2) personnes œuvrant à la bibliothèque, la personne-ressource pour les personnes étudiantes internationales ou issues de l'immigration récente, deux (2) personnes au soutien technopédagogique.

Tableau 6. Tableau d’arrimage des activités et des catégories de besoins de soutien

Catégorie de besoins de soutien	Ateliers thématique proposés
<b>Organisation</b>	2.6 <sup>14</sup> Distinguer les types d’affectations à Limoilou 3.3 Fonctionnement du Cégep : De l’organigramme aux assemblées délibérantes 3.7 Concilier sa tâche d’enseignement et son emploi à temps plein
<b>Pédagogique : Approche-programme et documents utiles</b>	1.3 Différencier les programmes d’études au collégial et connaître leur clientèle 3.5 La réussite à Limoilou – Données et moyens mis en place
<b>Pédagogique : Planification de cours</b>	1.1 Démystifier le plan de cours 1.6 Se familiariser avec les outils technologiques offerts au collègue 2.1 Planifier son cours (du plan-cadre à la séance de cours)
<b>Pédagogique : Prestation de cours et climat d’apprentissage</b>	1.5 Gérer sa classe : Prévenir pour mieux intervenir 2.3 Rendre les étudiantes et étudiants actifs en classe, oui mais comment? 3.4 Communiquer efficacement devant un groupe
<b>Pédagogique : Encadrement des étudiantes et étudiants</b>	2.4 Accompagner les personnes étudiantes internationales ou issues de l’immigration récente 2.5 Accompagner les étudiantes et étudiants en stage
<b>Pédagogique : Évaluation et rétroactions sur les apprentissages</b>	1.2 Donner des rétroactions : une bonne façon de faire progresser vos étudiantes et étudiants 1.4.1 Évaluer (Partie 1) L’approche par compétences et l’évaluation par capacités 1.4.2 Évaluer (Partie 2) Quoi, pourquoi, quand et comment? 3.6 Le plagiat : En parler pour le comprendre et l’éviter?
<b>Collaboration</b>	2.2 Accompagner les personnes étudiantes à besoins particuliers ou en situation de handicap 3.2 La santé mentale au collégial : Une responsabilité partagée 3.9 Tour d’horizon – Les services offerts aux employés 3.8 Tour d’horizon – Les services offerts aux étudiantes et étudiants

Lors des groupes de discussion, plusieurs personnes participantes ont mentionné la qualité des ressources coconstruites. L’aspect visuel et la vulgarisation des ressources développées ont également été soulignés. La cyclicité du calendrier proposé a été rapportée comme élément positif afin de prendre en considération les cheminements des personnes enseignantes qui débutent à temps partiel.

---

<sup>14</sup> La numérotation des ateliers fait référence à la phase au cours de laquelle ils ont été développés. Ainsi, les ateliers débutant par le chiffre un (1) ont été développés pendant l’été 2022; ceux débutant par le chiffre deux (2) ont été élaborés pendant l’automne 2022 et ceux débutant par le chiffre trois (3) ont été créés à l’hiver 2023.

Plusieurs heures de discussions entre les membres de l'équipe collaborative autour des concepts ont été nécessaires au développement des activités d'accueil et d'accompagnement. Rappelons que de nombreux concepts en éducation sont polysémiques et nous avons le souci de respecter l'esprit des politiques et programmes du Collège. Ainsi, la préparation des activités a amené l'équipe collaborative et la praticienne-chercheuse à devoir se documenter afin de clarifier une multitude de concepts. Devoir vulgariser certaines notions pour qu'elles soient comprises aisément par des personnes qui débutent en enseignement demandait une maîtrise supplémentaire de certains éléments. La préparation a donc favorisé le développement pédagogique de chaque personne impliquée, dont la praticienne-chercheuse. Il était également primordial pour la praticienne-chercheuse de collaborer avec le plus grand nombre de personnes intéressées. Cela permettait de valoriser l'expertise à l'interne et de cristalliser la mémoire collective quant à certaines pratiques au sein du collège.

#### *1.3.4 Mise en œuvre des activités d'accueil et d'accompagnement par le biais d'un calendrier cyclique (Projet 2 – Objectif 2)*

Nous avons mis en œuvre les activités d'accueil et d'accompagnement par le biais d'un calendrier cyclique, en réponse à l'objectif 2 du projet 2, afin d'accompagner les enseignantes et les enseignants dans leur transition de posture d'expert de contenu à leur posture d'enseignante ou d'enseignant, tout en considérant les ruptures dans leurs parcours professionnels (Jorro, 2011b).

Pendant la mise à l'essai des ateliers thématiques, la praticienne-chercheuse était toujours accompagnée d'une coanimatrice, conseillère pédagogique œuvrant à la FC. Du temps était réservé pour faire un retour après chaque atelier entre la coanimatrice et la praticienne-chercheuse. Un

questionnaire d'appréciation a été passé auprès des personnes participantes à la fin de chaque atelier. Le Tableau 7 présente une brève compilation de la participation aux ateliers offerts en 2022. Ainsi, pour chaque atelier, le nombre d'inscriptions vs le nombre de personnes participantes, le nombre de fois que l'atelier s'est donné et les cotes moyennes ont été compilés. Ces informations ont permis de valider la pertinence des thèmes abordés. Des informations plus détaillées concernant le calendrier cyclique ainsi que le contenu sommaire des ateliers sont disponibles en Annexe G.



Tableau 7. Nombre de personnes ayant participé aux ateliers

Atelier	Nombre d'inscriptions	Nombre de personnes participantes	Nombre de fois que l'atelier s'est donné	Cote moyenne de l'atelier (sur 10)
1.1 Démystifier le plan de cours	32	23	3	9,13
1.2 Donner des rétroactions : Une bonne façon de faire progresser vos étudiantes et étudiants	38	31	4	9,50
1.3 Enseigner à des étudiantes et étudiants adultes	29	23	4	8,85
1.4.1 Évaluer (Partie 1) L'approche par compétences et l'évaluation par capacités	40	30	4	8,42
1.4.2 Évaluer (Partie 2) Quoi, pourquoi, quand et comment?	24	10	2	8,33
1.5 Gestion de classe	35	24	4	9,20
1.6 Se familiariser avec les outils technologiques offerts au collège	22	15	3	8,33
2.1 Planifier son cours	23	14	3	9,57
2.2 Accompagner les personnes étudiantes à besoins particuliers ou en situation de handicap	25	14	3	9,44
2.3 Rendre les étudiantes et étudiants actifs en classe, oui mais comment?	27	22	2	9,67
2.4 Accompagner les personnes étudiantes internationales ou issues de l'immigration récente	17	11	2	8,50
2.5 Accompagner les personnes étudiantes en stage	15	7	1	10,00
2.6 Distinguer les types d'affectations à Limoilou	15	12	2	10,00
4.1 Introduction à l'enseignement en ligne	9	7	1	9,00
4.2 Favoriser la participation dans les cours en ligne	11	6	1	9,00
4.3 Évaluer dans les cours en ligne	10	7	1	9,50
<b>TOTAL</b>	<b>372</b>	<b>256</b>	<b>40</b>	

Nous avons ainsi offert seize (16) ateliers différents, quarante (40) fois et rejoint soixante-deux (62) personnes différentes pour un total de deux-cent-cinquante-six (256) participations aux ateliers proposés entre juin et décembre 2022. Lors de la mise à l'essai, toutes les personnes

enseignantes ayant eu un premier contrat d'enseignement depuis juin 2017<sup>15</sup> ont été invitées à s'inscrire à des ateliers thématiques afin de les outiller au regard de divers besoins de soutien qui avaient été identifiés lors du premier projet. Les ateliers se continuaient de janvier à juin 2023, avec neuf (9) nouveaux ateliers et la répétition de plusieurs ateliers offerts à la session d'automne 2022.

Le nombre de personnes ayant participé aux ateliers à plusieurs reprises et les cotes moyennes qui y ont été attribuées démontrent que ces derniers ont répondu à des besoins de soutien réels des enseignantes et des enseignants débutant au Cégep Limoilou. Les ateliers ont été conçus afin de favoriser les interactions entre les personnes participantes. Des mises en situation y sont proposées pour permettre aux personnes de se projeter dans de futures situations problématiques afin de les outiller et de leur faire prendre conscience des enjeux auxquels elles pourraient faire face dans le futur. Ainsi, le développement pédagogique de chaque personne ayant participé aux ateliers a pu être favorisé. Cela représente une retombée significative pour le Collège.

### *1.3.5 Documentation des indices de professionnalité émergente avec le questionnaire d'autoefficacité passé au personnel enseignant (Projet 2 – Objectif 3)*

Les activités d'insertion professionnelle développées visaient à favoriser la professionnalité émergente du personnel enseignant débutant. Deux principales sources

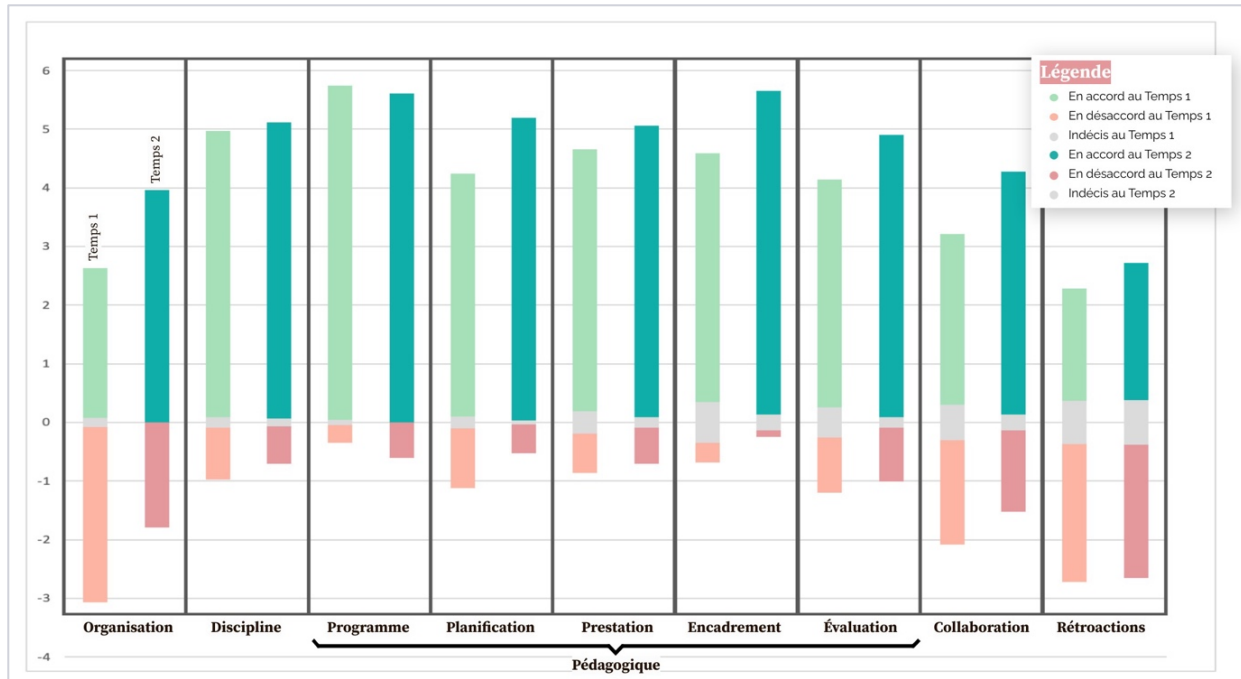
---

<sup>15</sup> Il est à noter que la méthode utilisée pour identifier les enseignantes et enseignants débutants au Cégep Limoilou a évolué entre le premier et le deuxième projet. Dans le cadre du premier projet, les personnes sollicitées avaient été identifiées à partir de la liste d'ancienneté au 15 octobre. Toutefois, cette liste n'inclut pas les personnes enseignantes débutantes au collège pendant l'année en cours. Ainsi, dans le cadre du deuxième projet, la liste des personnes enseignantes débutantes a été établie à partir des dates de premiers contrats.

d'informations ont permis de documenter les indices de professionnalité émergente, en lien avec le troisième objectif du deuxième projet, soient la mesure de l'évolution du sentiment d'autoefficacité du personnel enseignant et la participation aux ateliers thématiques proposés.

La Figure 10 présente un sommaire de l'évolution du sentiment d'autoefficacité entre le temps 1 et le temps 2 selon neuf (9) dimensions, soient : Organisation; Discipline; Pédagogique (Programme; Planification; Prestation; Encadrement; Évaluation); Collaboration; Rétroaction sur l'enseignement. Pour chaque énoncé, les personnes répondantes devaient indiquer si elles étaient : Totalement en accord (7); Plutôt en accord (5); Plutôt en désaccord (-5); Totalement en désaccord (-7) ou Ne s'applique pas / Incapable de répondre (3). Les réponses ont été pondérées et une moyenne a été calculée par dimension. Les résultats détaillés du questionnaire d'autoefficacité sont disponibles en Annexe H.

Figure 10. Évolution moyenne du sentiment d'autoefficacité par dimension mesurée



À la Figure 10, le niveau d'accord moyen des personnes avec les énoncés au temps 1 et au temps 2 est présenté pour chaque catégorie de besoins de soutien. Par exemple, pour les besoins liés à l'organisation, le niveau de désaccord avec les énoncés a diminué à la seconde passation du questionnaire et le niveau d'accord avec les énoncés a augmenté. Nous pouvons ainsi conclure qu'il y a eu une évolution positive du sentiment d'autoefficacité en lien avec cette catégorie de besoins. Au niveau des besoins liés à la discipline, le niveau de désaccord a légèrement diminué entre la première et seconde passation du questionnaire et le niveau d'accord a légèrement augmenté. Pour cette catégorie de besoins, il y a eu une très légère évolution positive du sentiment d'autoefficacité. Toutefois, il est à noter qu'aucun atelier offert ne visait à faire évoluer cette catégorie de besoins. La troisième catégorie de besoins de soutien, liée à la pédagogie dans une

approche-programme, a subi une évolution négative. Ainsi, le niveau de désaccord avec les énoncés a légèrement augmenté et le niveau d'accord avec les énoncés a légèrement diminué. Des ateliers ont été offerts en lien avec l'approche-programme, l'approche par compétences et les documents utiles afin de bien comprendre comment s'arrime un cours dans un programme. Nous émettons l'hypothèse que pour cette catégorie de besoins, le sentiment d'autoefficacité avait été légèrement surévalué au temps 1 et qu'il a été ébranlé devant l'ampleur des dynamiques qui ont une influence sur les contenus donnés dans des cours au temps 2. Pour toutes les autres catégories de besoins de soutien, une évolution positive du sentiment d'autoefficacité a été mesurée, soit pour la planification, pour la prestation, pour l'encadrement, pour l'évaluation, pour la collaboration et pour les rétroactions sur l'enseignement.

Les données collectées en lien avec le sentiment d'autoefficacité nous amènent à conclure que les ateliers ont pu favoriser le développement pédagogique des personnes y ayant participé. Pour le Cégep Limoilou, le projet doctoral aura permis la mise en place de modalités d'accueil et d'accompagnement en adéquation avec les besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial.

#### *1.3.6 Description des autres facteurs contextuels favorisant la professionnalité émergente (Projet 2 – Objectif 4)*

En lien avec le quatrième objectif du projet 2, qui était de décrire les autres facteurs contextuels (liés à l'environnement, aux individus, au contexte et aux affordances) favorisant la professionnalité émergente chez les enseignantes et les enseignants débutant au Cégep Limoilou, l'analyse du journal de bord de la praticienne-chercheuse a été une source d'information utile. De

plus, trois (3) personnes ayant accepté de remplir le questionnaire d'autoefficacité au début du projet mais qui ont décidé de ne pas continuer à enseigner au Collège ont été rencontrées en entrevues semi-dirigées afin d'identifier les facteurs contextuels de désengagement. Nous avons pu regrouper les commentaires sous quatre (4) grands facteurs : 1) Précarité d'emploi et salaire; 2) Charge de travail élevée; 3) Inadéquation entre les affectations et l'expertise disciplinaire et pédagogique; et 4) Décalage entre l'accompagnement souhaité et celui reçu au sein du collège.

Les personnes rencontrées ont toutefois souligné la pertinence des ateliers proposés car elles voyaient que cela répondait davantage à leurs besoins en comparaison avec d'autres types de formations qui leur avaient été offertes<sup>16</sup>, car ces formations étaient jugées trop avancées ou trop spécifiques. Bien que plusieurs des facteurs contextuels mentionnés soient en dehors du champ d'intervention du doctorat, nous croyons qu'il est pertinent d'avoir ces informations en tête lors de l'embauche du personnel enseignant, car cela pourra éventuellement avoir des retombées positives sur la rétention du personnel enseignant.

---

<sup>16</sup> Ateliers, conférences, journées pédagogiques organisées par le Collège, formation universitaire créditée en pédagogie.

## 2. SAVOIRS PROFESSIONNELS DÉGAGÉS

Le parcours doctoral a permis le développement de plusieurs savoirs professionnels. Deux grands savoirs professionnels ont été identifiés, soit un pour chaque projet. Nous retenons la définition de savoirs professionnels proposée dans les balises de l'activité synthèse du D. Éd., soit qu'il s'agit :

Des savoirs contextualisés (pertinence sociale) et formalisés (pertinence théorique) construits à partir d'activités situées dans le temps et dans l'espace (savoirs d'expérience) dans le but de traiter une situation professionnelle problématisée. Les savoirs rendent compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs pour une famille de situations problématisées. Ils ont donc un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes en termes d'actions à mobiliser et de retombées susceptibles d'être observées. Les savoirs professionnels soutiennent alors la professionnalisation des membres d'une communauté professionnelle en éducation (Université de Sherbrooke, 2021, p. 9).

Le Tableau 8 présente le savoir professionnel issu du premier projet. Les composantes de ce savoir professionnel sont détaillées en se basant sur la définition du programme (Université de Sherbrooke, 2021, p. 9). Ainsi dans le cadre de ce projet, nous considérons que le savoir professionnel qui a été développé, par la praticienne-chercheuse et les acteurs du milieu impliqués, est l'appropriation d'une vision partagée des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial.

Tableau 8. Savoir professionnel issu du projet 1

Un savoir professionnel se définit comme	Projet 1
Pertinence sociale (complexité)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le personnel enseignant du collégial est embauché pour son expertise disciplinaire.</li> <li>• Les connaissances pédagogiques sont développées de manière variable au sein des équipes.</li> <li>• Une meilleure compréhension des besoins de soutien du personnel enseignant débutant pourrait favoriser l'engagement dans la profession.</li> </ul>
Pertinence théorique (référents théoriques)	<p>Les programmes d'insertion professionnelle actuels sont basés sur une approche linéaire alors que pour une personne enseignante débutante au collégial, il s'agit d'un parcours professionnel discontinu.</p> <p>Les personnes débutant au collégial sont accompagnées par des personnes en conflit de rôle.</p> <p>Les besoins de soutien du personnel enseignant au collégial sont peu documentés. Ils varient considérablement en fonction des affordances et de l'agentivité personnelle.</p> <p>Le concept de professionnalité émergente, qui réfère à un état d'appropriation du métier d'enseignant dans une démarche cyclique d'apprentissage, permet de révéler des indices témoignant de l'expertise en construction.</p>
Selon des activités situées dans le temps et l'espace	Des activités répondant aux besoins des enseignantes et enseignants débutants doivent être offertes à plusieurs moments dans l'année afin de rejoindre les calendriers scolaires du régulier et de la FC.
En réponse à une problématique réelle	L'accompagnement des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants est basé sur une démarche linéaire, offert de manière variable et principalement assumé par des personnes qui sont en conflit de rôle et qui ne sont pas nécessairement outillées pour réaliser pleinement les tâches qui leur sont imputées.
Ayant des résultats prédictifs pour de nouvelles familles de situation	La façon de s'approprier une vision partagée en lien avec un dossier particulier, dans ce cas-ci les besoins de soutien, peut être transférée dans d'autres dossiers du Collège. De plus, cette façon de s'approprier les besoins de soutien pourrait être appliquée à d'autres catégories de personnel au sein du Collège ou dans d'autres collèges.
<b>Savoir professionnel</b>	<b>S'approprier une vision partagée des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial.</b>

Pour faire émerger cette vision partagée, plusieurs actions-clés ont été réalisées, soient :

1) d'associer l'insertion professionnelle au développement professionnel dans une perspective cyclique; 2) de développer une vision commune des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au Cégep Limoilou; et 3) d'offrir un espace de communication et de partage. Plusieurs retombées ont pu être observées dans le milieu, notamment la reconnaissance du besoin d'activités



cycliques et des discontinuités dans les cheminements professionnels, le développement d'un questionnaire d'autoefficacité basé sur les dimensions de besoins de soutien identifiées, la prise de responsabilité de plusieurs personnes afin de mettre en place des modalités d'accueil et d'accompagnement, la valorisation de l'expertise à l'interne et l'arrimage aux besoins réels vécus dans le milieu et l'adhésion à une vision commune.

Le Tableau 9 présente le savoir professionnel issu du deuxième projet. Comme pour le projet 1, les composantes de ce savoir professionnel sont détaillées en se basant sur la définition du programme (Université de Sherbrooke, 2021, p. 9). Dans le cadre de ce projet, nous considérons que le savoir professionnel qui a été dégagé est celui de développer une lucidité dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant.

Tableau 9. Savoir professionnel issu du projet 2

Un savoir professionnel se définit comme	Projet 2
Pertinence sociale (complexité)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le personnel enseignant débutant est tributaire d'un accompagnement variable de la part des personnes responsables des affectations.</li> <li>• Les personnes responsables des affectations sont peu outillées en lien avec l'assistance professionnelle devant être offerte au personnel enseignant débutant.</li> <li>• Le personnel enseignant a des besoins de soutien divers en lien avec plusieurs notions propres au milieu collégial (approche-programme, approche par compétences, structure collégiale).</li> </ul>
Pertinence théorique (référénts théoriques)	<p>L'approche-programme et l'approche par compétences se déclinent de manière locale dans les collèges.</p> <p>La structure administrative diffère d'un collège à l'autre et la répartition des rôles, dont plusieurs sont frontaliers, demeure floue.</p> <p>Le développement pédagogique est un champ de pratiques et de recherches qui couvre une variété d'approches favorisant le développement des compétences pédagogiques du personnel enseignant afin de soutenir la qualité des programmes de formation sans analyser le processus cognitif.</p> <p>L'évolution du sentiment d'autoefficacité peut permettre de déceler la professionnalité émergente.</p>
Selon des activités situées dans le temps et l'espace	<p>Les conventions collectives balisent les responsabilités associées aux coordinations départementales et de programme.</p> <p>La cyclicité dans les activités proposées favorise la professionnalité émergente en rejoignant les personnes qui débutent à divers moments dans l'année.</p> <p>La mesure du sentiment d'autoefficacité à deux moments permet de situer l'évolution de la professionnalité.</p>
En réponse à une problématique réelle	<p>L'accès à des activités répondant aux besoins de soutien du personnel enseignant débutant au Cégep Limoilou pourrait favoriser leur engagement dans la profession enseignante et ultimement leur permettre de soutenir la réussite éducative.</p>
Ayant des résultats prédictifs pour de nouvelles familles de situation	<p>Le développement d'activités de formation, basées sur les besoins de soutien du personnel enseignant et offertes de manière cyclique, permet le développement de la professionnalité du personnel enseignant débutant.</p>
<b>Savoir professionnel</b>	<b>Développer une lucidité professionnelle dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant.</b>

Pour faire émerger cette lucidité professionnelle dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant, plusieurs actions-clés ont été réalisées, soient : 1) d'offrir un espace de collaboration à chaque personne intéressée à participer; mais également 2) d'offrir un espace d'échange pour s'assurer que les activités développées répondent aux besoins de soutien. Plusieurs retombées concrètes ont pu être observées dans le milieu, soient l'accès à des ressources de qualité

et la cristallisation de la mémoire collective, le développement pédagogique des personnes impliquées dans le projet, la valorisation de l'expertise à l'interne et le développement d'une compréhension commune des enjeux d'accompagnement au sein du milieu.

Un résumé des savoirs professionnels combinés aux actions-clés et aux retombées pour le milieu est présenté au Tableau 10.

Tableau 10. Savoirs professionnels, actions-clés et retombées

Savoirs professionnels	Actions-clés	Retombées
<b>1. S'approprier une vision partagée des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associer l'insertion professionnelle au développement professionnel dans une perspective cyclique;</li> <li>• Développer une vision commune des besoins de soutien du personnel enseignant débutant;</li> <li>• Offrir un espace de communication et de partage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance du besoin d'activités cycliques et des ruptures dans les cheminements professionnels;</li> <li>• Développement d'un questionnaire basé sur les besoins de soutien identifiés afin de documenter la professionnalité émergente;</li> <li>• Prise de responsabilité de plusieurs personnes afin de mettre en place des modalités d'accueil et d'accompagnement;</li> <li>• Valorisation de l'expertise à l'interne et arrimage aux besoins réels vécus dans le milieu;</li> <li>• Adhésion à une vision commune.</li> </ul>
<b>2. Développer une lucidité professionnelle dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir un espace de collaboration à toutes les personnes intéressées à participer;</li> <li>• Offrir un espace d'échange pour s'assurer que les activités en développement répondent aux besoins de soutien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement de ressources de qualité et cristallisation de la mémoire collective;</li> <li>• Développement pédagogique des personnes impliquées;</li> <li>• Valorisation de l'expertise à l'interne;</li> <li>• Compréhension commune des enjeux d'accompagnement au sein du milieu.</li> </ul>

### 3. VALIDITÉ ET PERTINENCE

Les savoirs professionnels issus de notre parcours doctoral ont une pertinence sociale et théorique démontrées au travers des activités mises en place en réponse à une problématique réelle vécue par le milieu collégial. Afin d'assurer la transférabilité, ces savoirs professionnels doivent répondre à des critères de validité sociale qui est décrite comme « le degré d'acceptabilité par les

acteurs des actions et de leurs effets (efficacité, légitimité, objectivation) » (Université de Sherbrooke, 2021, p. 9) et de validité épistémique, qui réfère au degré de crédibilité, à « l'adéquation de la formulation des savoirs professionnels avec la réalité de la situation et des référents théoriques » (p. 10).

Les savoirs professionnels décrits répondent à ces critères de validité sociale et épistémique car leurs retombées permettent d'attester l'acceptabilité par les acteurs du milieu, étant donné leur collaboration au projet, ainsi que par les effets observés des activités développées, notamment la participation des enseignantes et des enseignants débutants au Collège. Les savoirs professionnels ont une crédibilité au sein du milieu collégial, car ils ont des ancrages théoriques tout en ayant été adaptés au milieu dans lequel la praticienne-chercheuse évolue.

Les critères de pertinence, quant à eux, se déclinent avec la pertinence pratique et éthique. La pertinence pratique réfère à la pertinence « des résultats qui se dégagent des actions mises de l'avant pour répondre à la situation problématisée » (Université de Sherbrooke, 2021, p. 10). La pertinence éthique consiste en la « démonstration de la prise en compte des normes éthiques dans le cadre de l'intervention » (Université de Sherbrooke, 2021, p. 10).

Le premier projet a permis d'identifier les personnes intervenant dans l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant et d'identifier les besoins de soutien des enseignantes et des enseignants débutants. Les résultats de notre premier projet ont ainsi servi de base à la création du calendrier cyclique d'activités. Nous considérons que ces résultats ont une pertinence pratique démontrée étant donné le nombre d'inscriptions aux divers ateliers proposés.

De plus, différentes personnes, à divers niveaux hiérarchiques ont adhéré au projet dès le départ, ce qui en a facilité la réalisation.

Au niveau de notre deuxième projet, nous sommes plus nuancée quant aux résultats. Nous considérons que le calendrier proposé ainsi que les ateliers ont une pertinence pratique. Toutefois, bien que la mesure de l'évolution du sentiment d'autoefficacité soit pertinente, nous aurions souhaité rejoindre un plus grand nombre de personnes, sur une plus longue période pour répondre à ce questionnaire en deux temps. Plusieurs personnes ne répondaient pas aux critères de passation du questionnaire une seconde fois au moment de compiler les résultats. Ces personnes étaient inscrites à des ateliers mais il leur était impossible de les suivre plus tôt étant donné leurs disponibilités limitées. Nous aurions également pu faire appel à un groupe témoin qui n'aurait pas suivi d'ateliers thématiques afin de comparer l'évolution du sentiment d'autoefficacité. D'autres méthodes et indicateurs auraient pu être utilisés pour mesurer la professionnalité émergente, comme l'observation en classe ou l'entrevue semi-dirigée.

Dans le cadre de nos projets, plusieurs éléments ont été dégagés des propos des personnes rencontrées. Ces propos étaient cohérents entre eux ainsi qu'avec l'analyse thématique réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Nous avons utilisé diverses sources pour effectuer l'analyse (journal de bord de la praticienne-chercheuse, documents récupérés<sup>17</sup>, verbatims des groupes de discussion et d'entrevues semi-dirigées, questionnaires). Les personnes rencontrées provenaient de plusieurs programmes et secteurs (FC, régulier, métiers d'art) afin de permettre de se forger une vision

---

<sup>17</sup> Politiques, programmes et guides; Anciennes politiques; Politiques, programmes et guides en rédaction; Documents décrivant les pratiques appliquées dans divers départements, etc.

élargie de la situation. Le fait de rencontrer des personnes responsables de l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant nous a permis de trianguler les données recueillies afin d'en assurer la validité.

Au niveau de la pertinence éthique, notre personnalité, nos valeurs et nos croyances ont certainement influencé nos résultats. Nous croyons que les savoirs dégagés seront utiles à la communauté collégiale et pourront s'inscrire dans une pratique de partage au sein du Collège mais également dans le réseau. Pendant nos projets, nous n'étions pas en situation d'autorité avec les personnes participantes, cela représentait un avantage. Toutefois, nous sommes consciente que notre vision de l'apprentissage transparaissait dans les thèmes abordés dans les ateliers et dans les formulations de questions et que cela a pu influencer nos résultats. Afin de limiter le biais de désirabilité sociale<sup>18</sup>, nous avons sollicité des personnes participantes de différents départements et programmes, qui ne nous connaissaient pas avant le projet. Nous considérons que des résultats similaires pourraient être obtenus sans notre implication dans le projet.

Étant donné que c'est la praticienne-chercheuse qui a réalisé toutes les étapes de traitement des données, cela a pu éviter certains obstacles liés à l'analyse des données tels que la méconnaissance des objectifs, des orientations, des techniques ou de la forme du thème à chercher (Paillé et Muchielli, 2012). Le corpus d'information a été traité de manière uniforme et relu à plusieurs reprises. Ayant utilisé une analyse thématique avec les mêmes thèmes dans le cadre des

---

<sup>18</sup> Le biais de désirabilité sociale est une tendance à vouloir se présenter favorablement aux yeux de la société et il se manifeste par l'envie de gagner une évaluation positive auprès des personnes qui entourent la personne participant à la recherche. Plusieurs facteurs peuvent déclencher cette désirabilité, soient la nature des questions et la présence de la personne réalisant la recherche car cette présence activerait certaines normes sociales (Butori et Parguel, 2010; Crowne et Marlowe, 1960; Nass et al., 1999).

deux projets, l'analyse des données s'est effectuée de manière relativement fluide. Toutefois, nous sommes consciente que l'implication de la praticienne-chercheuse à toutes les étapes du projet peut avoir induit un biais de désirabilité sociale dans les informations recueillies. Afin de diminuer les possibilités de biais, il aurait pu être opportun de demander à une tierce personne de conduire les groupes de discussion. Toutefois, la praticienne-chercheuse ne disposait pas de ressources humaines et financières pour le faire.

Au niveau des personnes intéressées à participer à notre projet de recherche, nous avons eu une forte adhésion au niveau du département d'origine de la praticienne-chercheuse ainsi que d'un autre département qu'elle a accompagné<sup>19</sup>. Le leadership pédagogique de la praticienne-chercheuse a pu jouer un rôle sur la participation de ces personnes à ses projets mais il est important de prendre en considération le fait que l'un de ces départements est en embauche continue due à la clientèle en augmentation dans ce domaine et que l'autre département a été créé à l'automne 2021. Nous tenons à rappeler que la praticienne-chercheuse a changé de fonction au cours de l'été 2022 et qu'elle n'était plus en contact constant avec ces départements. Nous considérons que ces personnes ont pu consentir de manière libre et éclairée à participer au projet et que cette participation s'est maintenue dans le temps étant donné les besoins qui étaient comblés par les ateliers et non par désirabilité sociale.

---

<sup>19</sup> Le Collège a décidé de créer un nouveau département pour un nouveau programme qui débutait en 2021-2022. Afin d'aider la personne débutant à la coordination de ce département, la communauté collégiale a été sollicitée pour trouver une personne intéressée à accompagner ce département. La praticienne-chercheuse a été désignée pour accompagner la personne coordonnant le nouveau département pendant l'année scolaire 2021-2022 dans son appropriation des tâches inhérente à la coordination départementale. Pour ce faire, elle a bénéficié d'une libération.

Lors des rencontres de validation, plusieurs personnes ont mentionné que le calendrier, ne serait-ce que par les titres des ateliers, démontrait que nous nous inscrivions dans un paradigme d'apprentissage. Tel que mentionné précédemment, nous souhaitons favoriser le développement pédagogique du personnel enseignant. Comme le développement pédagogique vise à proposer des activités variées, nous avons présenté une grande variété d'approches s'inscrivant dans un paradigme d'apprentissage (Frenay et al., 2010). Nous sommes consciente qu'une personne responsable des affectations qui n'adhère pas à ce paradigme pourrait montrer des réticences à encourager de nouvelles personnes embauchées à participer aux ateliers. Toutefois, étant donné que les orientations du plan stratégique du Collège (Cégep Limoilou, 2022a) et du plan de réussite (Cégep Limoilou, 2022b) sont claires à l'égard de la mise en place de pratiques pédagogiques à impact élevé (relevant de l'apprentissage plutôt que de l'enseignement), nous avons décidé d'afficher clairement notre adhésion à ce paradigme.



## TROISIÈME CHAPITRE. FAMILLE DE SITUATIONS ET TRANSFÉRABILITÉ

Dans ce troisième chapitre, la famille de situations professionnelles emblématiques (Guillemette et al., 2019) est décrite. La transférabilité des savoirs professionnels est discutée et la pertinence et les effets de ces savoirs professionnels développés au sein de la communauté professionnelle sont détaillés.

### 1. DÉFINITION DE LA FAMILLE DE SITUATIONS

Dans le cadre de l'écriture de cet essai doctoral, la praticienne-chercheuse a parfois eu le sentiment d'être enfermée dans une tautologie car « une compétence s'applique à une famille de situations et une famille de situations est caractérisée par la mobilisation d'une même compétence » (Chenu, 2005, p. 3). Toutefois, nous retenons que « c'est la famille de situations qui définit la compétence, et non l'inverse » (Chenu, p. 3) car la compétence peut être utilisée dans une famille de situations mais ne pas l'être dans une autre.

Les savoirs professionnels mis en action ont permis de démontrer la compétence, de la praticienne-chercheuse et des autres personnes impliquées dans le projet, à agir dans le milieu professionnel. Nous retenons que la compétence est une capacité à agir dans une famille de situations (Le Boterf, 2002). Pour démontrer une validité scientifique et éthique, la famille de situations dans laquelle les compétences ont été mobilisées doit être définie. Chenu (2005) amène plusieurs questionnements qui ont guidé la réflexion : « À partir de quelles proportions de comportements communs peut-on considérer que les situations sont identiques? Quel niveau

d'observation [...] choisir pour décrire les comportements mis en œuvre dans chacune des situations? » (p. 4).

Nous avons regroupé les éléments en gardant en tête que « les modèles scientifiques sont des outils, et un outil qui peut servir dans une douzaine de situations différentes vaut mieux qu'une douzaine d'outils tous différents » (Glaserfeld, 2004, p. 150) et que le fait de considérer des situations comme identiques ou différentes est subjectif et dépend de l'analyse qui en est faite par chaque personne (Pastré, 2001; Perrenoud, 2001).

La famille de situations, inspirée des situations professionnelles emblématiques de Guillemette et al. (2019), a ainsi permis de regrouper des situations professionnelles qui arrivent dans un milieu spécifique, dans ce cas-ci le milieu collégial. L'opérationnalité de la famille de situations est au cœur du doctorat professionnel en éducation et rejoint la posture pragmatique adoptée par la praticienne-chercheuse.

À la fin du deuxième chapitre, des savoirs professionnels issus des projets ont été identifiés, soient : 1. S'approprier une vision partagée des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial; 2. Développer une lucidité professionnelle dans l'accompagnement. Ces savoirs professionnels se sont développés pour accompagner et soutenir le développement pédagogique du personnel enseignant débutant au collégial afin d'ultimement favoriser la réussite éducative des étudiantes et des étudiants. C'est donc autour de cette famille de situations que s'arriment les savoirs professionnels issus des projets mais également les actions-clés et les retombées. La famille de situations se traduit comme le contexte dans lequel les savoirs professionnels ont pu émerger grâce à des actions-clés qui ont été réalisées pendant le parcours

doctoral. La famille de situations a été définie ainsi car l'ensemble des actions réalisées dans le parcours doctoral visait l'accompagnement et le soutien du développement pédagogique du personnel enseignant débutant au collégial.

Nous retenons que l'accompagnement est une activité de consultations cycliques visant à soutenir le développement pédagogique des enseignantes et des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiantes et des étudiants et de développer l'autonomie des personnes accompagnées (Biémar, 2012; Clement et al., 2011; Kozanitis, et al., 2016). Le verbe soutenir a été ciblé afin de démontrer que la responsabilité du développement pédagogique revient à la personne enseignante et que les activités offertes par le milieu sont là pour l'appuyer dans cette démarche. Le Tableau 11 amène des précisions additionnelles concernant les choix de mots dans la famille de situations.

La famille de situations qui se dégage des projets est pertinente pour un milieu collégial car il est primordial dans ce type de milieu d'accompagner et de soutenir le personnel enseignant dans son développement pédagogique étant donné que le personnel enseignant est embauché pour son expertise disciplinaire et que les connaissances pédagogiques à l'embauche sont très variables. Ainsi, afin d'être en cohérence avec les visées de réussite éducative des étudiantes et des étudiants du collégial, l'accès à du développement pédagogique est essentiel. L'accompagnement et le soutien afin d'offrir des opportunités de développement tout en respectant l'autonomie

professionnelle<sup>20</sup> du personnel enseignant débutant est propre à ce type de milieu. Plusieurs éléments de conceptualisations sont invisibles aux yeux des novices et c'est pourquoi un accompagnement de qualité dans l'appropriation de ce type de milieu est essentiel. Les savoirs professionnels dégagés des projets sont valables dans cette famille de situations mais seraient différents dans un autre type de milieu professionnel.

Tableau 11. Définition de la famille de situations

La famille de situations	Explication
Accompagner et soutenir le développement pédagogique	Nous retenons que l' <b>accompagnement</b> est une activité de consultations cycliques visant à soutenir le développement pédagogique des enseignantes et enseignants afin d'améliorer la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiantes et des étudiants et de développer l'autonomie des personnes accompagnées (Biémar, 2012; Clement et al., 2011; Kozanitis et al., 2016)
du personnel enseignant débutant	Le verbe <b>soutenir</b> a été ciblé afin de démontrer que la responsabilité du développement pédagogique revient à la personne enseignante et que les activités offertes par le milieu sont là pour l'appuyer dans cette démarche.
au collégial	Le <b>développement pédagogique</b> couvre une variété d'approches favorisant le développement des compétences pédagogiques du personnel enseignant afin de soutenir la qualité des programmes de formation sans analyser le processus de développement des compétences pédagogiques (De Ketele et al., 2017; Frenay et al., 2011; Frenay et al., 2010).
afin d'ultimement favoriser la réussite éducative des étudiantes et des étudiants	L'expression <b>personnel enseignant débutant</b> réfère aux personnes qui débutent dans la profession, sans baliser l'insertion professionnelle à une phase ou à une durée fixe. Cela réfère à l'approche cyclique de développement professionnel définie dans la problématique.  Le milieu <b>collégial</b> a été identifié car plusieurs actions-clés sont définies en considérant les particularités de ce milieu et pourraient nécessiter des modifications afin d'être transférables à d'autres ordres d'enseignement.  Nous nommons <b>réussite éducative</b> car elle vise davantage le développement intégral de la personne qui doit non seulement développer des compétences, mais également son employabilité.  Quant à elle, la réussite scolaire a une portée moins grande puisqu'elle réfère à la passation des cours afin d'obtenir un diplôme.

<sup>20</sup> L'autonomie professionnelle se traduit par une autonomie individuelle (liée à la maîtrise disciplinaire et pédagogique) et collective (liée à la structure départementale). Cette autonomie est en grande partie liée à l'absence de structure hiérarchique au sein du département amenant un fonctionnement en collégialité (FNEEQ, 2016).

## 2. TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

La transférabilité des savoirs professionnels développés au sein du milieu professionnel ainsi que de la communauté collégiale sera discutée dans cette section. Nous retenons que :

Le transfert ne se limite pas à une forme de généralisation qui consiste à étendre à un ensemble ce qui s'appliquait à un nombre limité de cas correspondants et à la maintenir pendant une certaine période de temps, mais il nécessite aussi, dans certains cas, un processus de contextualisation qui permet de distinguer ce qui s'applique ou non à un contexte précis (Roussel, 2017, p. 540).

De plus, transférer suppose de disposer de certaines ressources mais aussi de reconnaître les situations où ce transfert est possible (Le Boterf, 2010). Les savoirs professionnels qui ont été développés et mobilisés par les membres de la communauté collégiale et par la praticienne-chercheuse ont un potentiel de transférabilité. En tenant compte des particularités locales aux divers collèges notamment la culture organisationnelle, les différentes conventions collectives, les politiques et règlements, il est possible de transférer les façons de faire ainsi qu'une grande partie des éléments développés. De plus, miser sur l'insertion professionnelle comme une étape dans un processus complet de développement professionnel – de la sélection des personnes candidates jusqu'à leur retraite – est un élément transférable qui permet d'avoir une vision qui prend en compte la cyclicité associée au développement professionnel. Notons également que les savoirs professionnels développés pourraient également être transférés à d'autres corps d'emploi (ex : personnel de soutien, personnel professionnel, personnel cadre) et pas uniquement en éducation.

Deux savoirs professionnels principaux ont ainsi été développés dans le cadre du parcours doctoral : 1) S'approprier une vision partagée des besoins de soutien du personnel enseignant

débutant au collégial et 2) Développer une lucidité professionnelle dans l'accompagnement. Leur transférabilité est décrite dans les prochaines sections à partir des actions-clés identifiées.

## **2.1 S'approprier une vision partagée des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial**

Afin de s'approprier une vision partagée des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial, plusieurs actions-clés qui ont été posées ont un potentiel de transférabilité dans d'autres situations du Collège ainsi que dans d'autres milieux collégiaux. L'appropriation d'une vision partagée des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial a permis de mobiliser les personnes du milieu autour d'une vision commune des enjeux mais également d'identifier l'expertise présente dans le collège pour répondre à ces besoins ainsi que celle à développer. Les façons de faire utilisées pour ouvrir cet espace de partage et de communication ont pu être réinvesties dès le deuxième projet du parcours doctoral. Elles ont également pu être transférées plus largement afin de travailler sur d'autres enjeux identifiés au sein du Collège (Valorisation et reconnaissance du personnel enseignant; Favoriser un legs professionnel harmonieux).

### *2.1.1 Associer l'insertion professionnelle au développement professionnel dans une perspective cyclique*

La première action-clé a été l'association de l'insertion professionnelle au développement professionnel dans une perspective cyclique. Au fil du parcours doctoral, les postures en lien avec l'insertion professionnelle ont modulé les réflexions de la praticienne-chercheuse. Ses

observations l'avaient amenée à développer une vision davantage cyclique dans laquelle l'insertion professionnelle s'intègre à des cycles de développement professionnel qui sont déclenchés par des situations professionnalisantes. Toutefois, la plupart des initiatives d'accueil et d'accompagnement qui étaient en place au Cégep Limoilou s'inscrivaient dans une approche linéaire, où l'insertion professionnelle est terminée après un certain temps. Afin de concilier ces deux grandes catégories de conceptualisations de démarches, une schématisation a été préparée (Figure 10) pour distinguer les concepts mais également pour identifier les éléments pouvant s'appliquer aux deux conceptualisations afin de favoriser l'adhésion au projet par les membres de la communauté professionnelle, peu importe leur posture. Les grands concepts des deux approches sont illustrés à la Figure 11.





aux deux grandes catégories de conceptualisation afin d'observer la professionnalité émergente à l'aide de données entre autres en lien avec la mesure du sentiment d'autoefficacité du personnel enseignant débutant. Le questionnaire d'autoefficacité (Ménard et al., 2012) a été bonifié afin d'inclure des questions s'adressant à l'ensemble du personnel enseignant du Collège, et non seulement au personnel enseignant débutant. Certaines adaptations sont également en cours afin de permettre une triangulation des informations pour que des questions puissent être posées aux étudiantes et aux étudiants (notamment pour l'axe pratique enseignante) ainsi qu'aux collègues (en lien avec la collaboration au sein du milieu) pour mieux soutenir et accompagner le personnel enseignant dans son développement pédagogique.

La vision de l'insertion professionnelle associée à un continuum de développement professionnel, où des cycles de professionnalisation sont déclenchés en fonction des situations professionnelles vécues, peut être transférée dans une multitude de corps d'emploi au Collège ainsi que dans d'autres milieux professionnels. Cette vision peut amener à travailler différemment avec les personnes débutant dans une profession afin de leur offrir des activités d'accompagnement de manière cyclique pour qu'elles s'engagent dans leur nouvelle profession en ayant l'opportunité de saisir des occasions de développement offertes par le milieu au moment où elles en ont besoin plutôt qu'en rafale en débutant dans une profession.

### *2.1.2 Développer une vision commune des besoins de soutien du personnel enseignant débutant*

La deuxième action-clé a été de développer une vision commune des besoins de soutien du personnel enseignant débutant. Pour y arriver, des groupes de discussion ont été réalisés à partir de canevas détaillés (disponibles en Annexes B, C et D). Rappelons que nous avons rencontré des

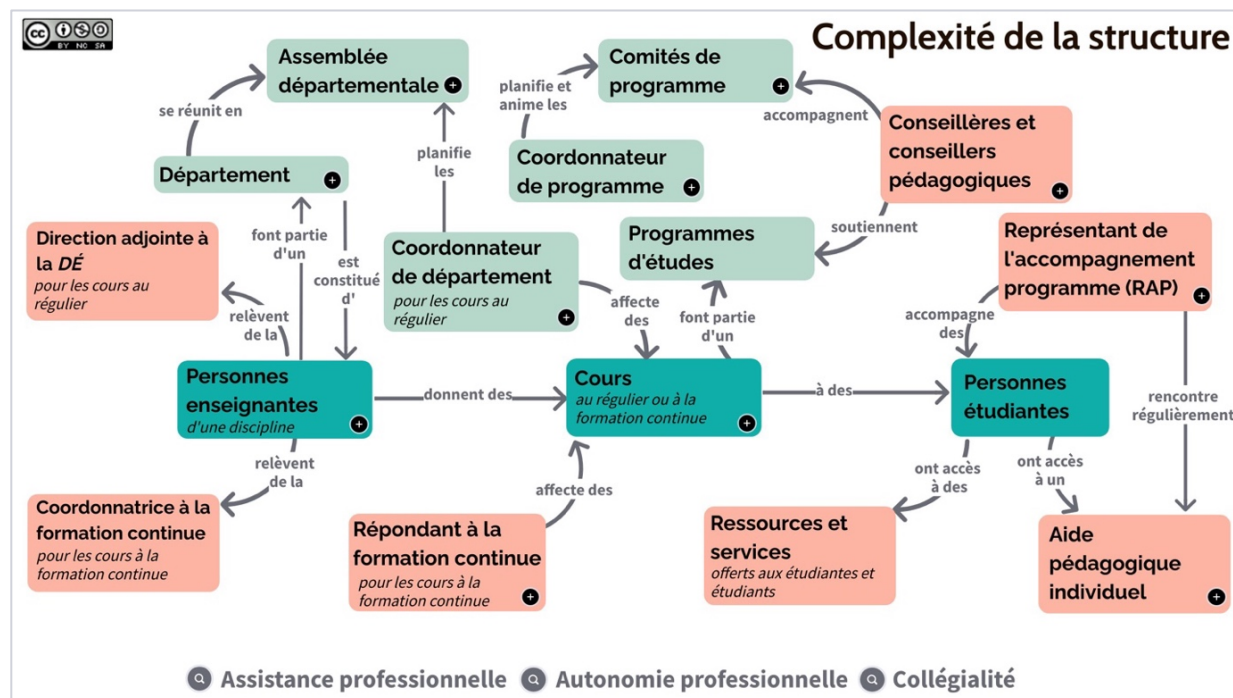
enseignantes et des enseignants, à temps partiel et à temps plein, débutant au Collège œuvrant au régulier et à la FC afin de brosser un portrait précis de ce qui était vécu. La structure du Cégep Limoilou amenait un cloisonnement entre le régulier et la FC. Toutefois, cette structure peut différer d'un collège à l'autre. Afin de développer une vision commune des besoins de soutien, il était primordial de sensibiliser un maximum de personnes du milieu à la variabilité dans l'accompagnement reçu par les personnes nouvellement embauchées pour enseigner.

Le savoir-faire lié à la tenue de groupes de discussion pour documenter les besoins de soutien pourrait être réutilisé avec d'autres corps d'emploi au Collège. De plus, les thèmes abordés afin de faire émerger les besoins de soutien pourraient être réutilisés dans un autre collège afin de réaliser un exercice similaire auprès du personnel enseignant débutant car l'identification des besoins de soutien est primordiale pour ancrer les activités aux réalités du milieu. Une adaptation pourrait être nécessaire afin de s'assurer de rejoindre une variété de profils de personnes participantes.

Pour développer une vision commune des besoins de soutien, une schématisation de la structure du Cégep Limoilou a été développée, en mettant la dynamique enseignante au centre. La Figure 12 illustre ainsi la complexité de la structure entourant la personne enseignante qui donne un cours à des étudiantes et des étudiants. Cette figure a fourni un outil visuel aux membres de la communauté collégiale pour expliquer les dynamiques gravitant autour de la personne enseignante telles que le fait qu'elle fait partie d'un département qui se réunit en assemblées départementales, que la coordination de département affecte les cours et planifie les assemblées départementales, que la coordination de programme planifie et anime les comités de programme, que les personnes

conseillères pédagogiques soutiennent les programmes d'études et accompagnent les comités de programme, que la personne supérieure immédiate diffère en fonction du type de cours, etc.

Figure 12. Illustration de la complexité de la structure au Cégep Limoilou



Cette schématisation a contribué à faire reconnaître aux personnes du milieu la complexité de la structure dans laquelle les personnes enseignantes œuvrent et leur a fourni un outil pour en faciliter l'appropriation. Cette schématisation faisait partie d'une communication professionnelle lors du 41<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, en 2022, et elle a été reprise par plusieurs personnes du réseau collégial qui souhaitent avoir un outil pour illustrer la complexité de la structure collégiale aux personnes qui débutent dans le milieu. La schématisation a été partagée sous licence *Creative Commons* afin que les personnes souhaitant s'en servir puissent y apporter des ajustements, notamment en lien avec la structure liée à la FC qui diffère d'un collège à l'autre.

Au Cégep Limoilou, la FC est une direction totalement indépendante avec son équipe de conseillères et conseillers pédagogiques qui œuvrent auprès des enseignantes et enseignants ainsi que des étudiantes et des étudiants. Ces personnes occupent un rôle hybride entre celui de conseillère ou conseiller pédagogique combiné avec des tâches de coordination de programme au régulier. Cette structure, favorisant l'indépendance entre les deux secteurs, contribue à un certain cloisonnement dans les activités. À l'opposé, dans certains collèges, les personnes conseillères pédagogiques sont responsables de programmes au régulier et à la FC. Toutefois, peu importe la structure en lien avec la FC, les notions de cours, département et programme demeurent centrales à la compréhension des dynamiques du milieu collégial et le fait de les schématiser contribue à les rendre plus accessibles.

### *2.1.3 Offrir un espace de communication et de partage*

Afin de mobiliser les personnes du milieu autour d'un enjeu commun, soit le développement de l'expertise pédagogique du personnel enseignant débutant au collégial, un espace de communication a été mis en place. Les thèmes abordés, lors des entrevues semi-dirigées avec les personnes responsables de diverses étapes dans le processus d'insertion professionnelle du personnel enseignant ainsi que lors des groupes de discussion avec le personnel enseignant, ont favorisé le renforcement de l'expertise individuelle et collective. Plusieurs personnes ont participé au projet de recherche afin d'approfondir leur compréhension de leur rôle mais également pour partager leurs interrogations et suggestions d'améliorations du milieu.

Toutefois, lors du deuxième projet, les attentes du milieu étaient élevées car les personnes qui s'étaient impliquées souhaitaient que nous passions de la parole aux actes. Un besoin de

cohérence était présent. Les actions posées, afin de faire évoluer le milieu, se devaient d'être en adéquation avec ce qui était ressenti comme besoins par le personnel enseignant débutant. Le fait d'offrir un espace pour partager les préoccupations afin de poser les bases pour outiller le personnel enseignant a permis de les mobiliser pour la suite du parcours doctoral.

Lors des rencontres, plusieurs personnes ont indiqué avoir une expertise qui pourrait bénéficier à leurs collègues si elle était partagée. Ces rencontres avec diverses personnes du milieu ont favorisé la création d'alliances au travail. Ces alliances ont permis de poser les bases pour de futures collaborations afin de développer des ressources pour le développement professionnel du personnel enseignant débutant. La façon dont le milieu offre les opportunités d'apprentissage a un impact sur la perception des personnes à qui elles sont destinées. En valorisant l'expertise à l'interne, nous considérons que les affordances pourraient favoriser la qualité des apprentissages construits (Billett, 2009; De Ketele, 2013a; Jorro, 2017).

Les personnes impliquées, dont la praticienne-chercheuse, ont pu développer leur capacité à vulgariser des concepts. Rappelons que les leaders influencent le groupe mais apprennent aussi de lui et que l'apprentissage conjoint caractérise les processus de changement efficaces (Fullan et Quinn, 2018).

## **2.2 Développer une lucidité professionnelle dans l'accompagnement**

Les actions-clés posées dans le cadre du projet 1 ont permis de mobiliser les personnes impliquées, mais ont également posé les bases sur les façons de collaborer au sein du Collège. La

façon dont la vision partagée a été construite a pu être transférée dans le projet 2. De plus, les besoins de soutien identifiés ont été immédiatement réinvestis dans le projet 2.

### *2.2.1 Offrir un espace de collaboration à toutes les personnes intéressées à participer*

Au fil du parcours doctoral, une multitude d'outils ont été coconstruits avec des personnes du milieu. Nous souhaitons impliquer chaque personne intéressée à collaborer afin de valoriser l'expertise présente à l'interne mais également pour avoir des alliés qui pourraient valoriser le développement pédagogique du personnel enseignant débutant au collégial. La coconstruction a permis de développer une plus grande variété et un plus grand nombre de ressources que ce qui aurait pu être produit par la praticienne-chercheuse seule. De plus, la portée et la crédibilité des ressources était élargie en impliquant d'autres personnes dans leur conception. La mise en commun de l'expertise d'un grand nombre de personnes a pu contribuer à rehausser la qualité des ressources développées, grâce à la coconstruction et à la corévision des ressources produites.

L'élaboration des activités d'accueil et d'accompagnement s'est réalisée en collaboration avec diverses personnes, dont plusieurs personnes conseillères pédagogiques. La praticienne-chercheuse et la conseillère pédagogique assignée au dossier de l'insertion professionnelle à la FC se sont rencontrées à chaque semaine à compter du début avril 2022 afin de coordonner les activités. Plusieurs personnes ont collaboré ponctuellement à la construction des ateliers en fonction de leurs intérêts, de leur expertise et de leur disponibilité. Ainsi plusieurs personnes se sont impliquées dans la conception d'ateliers thématiques.

La formule des ateliers a été ciblée afin de vulgariser des sujets précis pour le personnel enseignant débutant. Il a été décidé d'offrir les ateliers à distance à deux moments distincts : sur l'heure du dîner et en fin de journée. Ce choix a été fait par souci d'accessibilité car une grande partie des enseignantes et enseignants qui débutent au collégial le font, à temps partiel, tout en occupant un autre emploi à temps plein (donc sont en situation de double emploi). Chaque rencontre débute par un tour de table afin de permettre aux personnes participantes de réseauter et pour activer les connaissances préalables en lien avec le thème abordé. Par la suite, environ trente minutes sont consacrées à l'approfondissement du sujet puis une vingtaine de minutes sont destinées à échanger sur des questions en lien avec la thématique. Afin de stimuler les échanges, des mises en situations et questions d'approfondissement sont préparées. Les documents produits dans le cadre des ateliers sont partagés à l'ensemble de la communauté afin d'en maximiser l'accès. Pour chaque atelier, un support visuel a été conçu. Les documents fournis aux personnes participantes sont principalement coconstruits et corévisés par la conseillère pédagogique à la FC et la praticienne-chercheuse.

La façon d'offrir les activités de développement pédagogique, arrimées aux besoins, ne vient pas remplacer une formation créditée en enseignement mais peut donner le soutien immédiat aux personnes enseignantes débutantes, et potentiellement éviter des abandons hâtifs de la profession enseignante. Cette façon d'offrir des activités brèves, arrimées aux besoins à court terme, pourrait être utilisée à d'autres ordres d'enseignement : par exemple, au primaire ou

secondaire pour les personnes embauchées avec une tolérance d'engagement<sup>21</sup> ou à l'université pour des personnes chargées de cours.

La coconstruction des ateliers s'est faite en étroite collaboration entre la praticienne-chercheuse et la personne conseillère pédagogique à la FC attitrée au dossier de l'insertion professionnelle. Cette collaboration a été fondamentale car elle a permis de traiter conjointement les thèmes en abordant les différences entre les deux secteurs (régulier et FC), mais également d'avoir une personne désignée pour réviser ce qui était préparé, pour participer aux rencontres et coanimer, ainsi que pour faire un retour sur chaque atelier afin d'en évaluer continuellement la qualité et la pertinence. Lorsqu'il y avait collaboration avec d'autres personnes du milieu, la coconstruction demandait des ajustements afin de laisser toute la liberté créative souhaitée aux personnes qui s'impliquaient tout en s'assurant que le contenu était en adéquation avec ce qui avait été annoncé au calendrier d'activités.

Nous considérons que les étapes franchies afin d'en arriver à cet espace de collaboration pourraient être adaptées et réutilisées dans d'autres projets au sein du Collège et même dans d'autres établissements scolaires. Ainsi, la documentation du processus a été une étape importante afin d'en maximiser le potentiel de transférabilité. Notons également que le développement professionnel de l'ensemble de la communauté collégiale a pu être favorisé par ce travail collaboratif.

---

<sup>21</sup> Une tolérance d'engagement est une permission qui autorise un établissement scolaire à engager une personne non légalement qualifiée pour qu'elle enseigne au primaire ou au secondaire (Ministère de l'Éducation, 2023).



### 2.2.2 *Offrir un espace d'échange pour s'assurer que les activités en développement répondent aux besoins de soutien*

Le calendrier d'activités a été coconstruit par la praticienne-chercheuse et la personne conseillère pédagogique de la FC attitrée au dossier de l'insertion professionnelle. Le calendrier comprenait une liste d'activités avec une brève description et des mots-clés afin de bien cerner ce qui serait vu et à quel moment. En ayant une planification globale sur une année, il était plus aisé, lors de la préparation des ateliers, de délimiter les contenus à aborder.

Le calendrier a été validé par l'équipe de cinq (5) conseillères et conseillers pédagogiques attitrés aux programmes de la FC au début de l'été 2022. Il a été validé au début de l'automne 2022 par l'équipe de sept (7) conseillères et conseillers pédagogiques du régulier. Il a également été présenté en *Assemblée de coordonnateurs et coordonnatrices de département (ACCD)* en septembre 2022 pour validation par les coordonnatrices et coordonnateurs de département et de programme ainsi que pour diffusion. Ces personnes ont indiqué que le calendrier était adéquat et pertinent.

Les personnes conseillères pédagogiques des divers secteurs ainsi que les personnes responsables des affectations ont été sollicitées afin de valider le calendrier et les ressources développées. Leur implication a permis de bonifier ce qui avait été préparé mais également de démontrer une ouverture à la critique afin de s'assurer d'améliorer continuellement ce qui était préparé. Les commentaires reçus ont tous été pris en considération afin de bonifier ce qui avait été créé. Nous croyons que cela représente une action-clé car cela démontrait que l'implication des gens faisait une différence, qu'ils étaient entendus et que leur apport avait un impact positif sur ce

qui était développé. Nous avons également pris le temps de remercier individuellement chaque personne pour son apport.

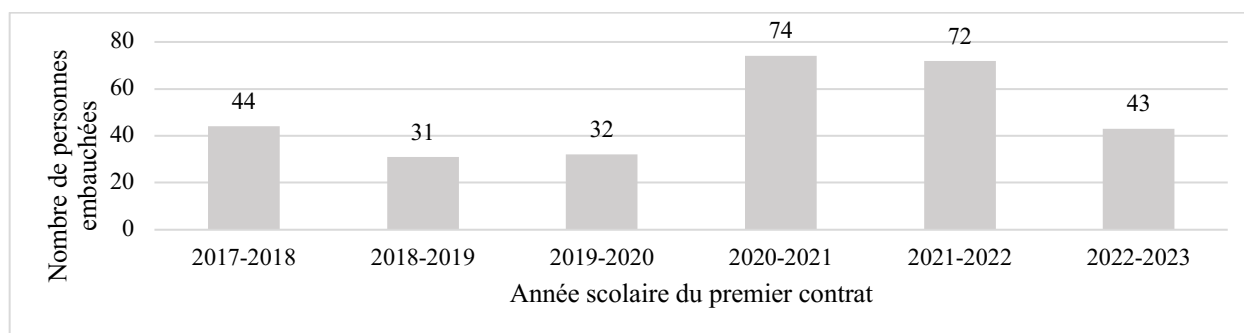
Cette façon de faire est transférable dans de multiples projets. Le fait de prendre le temps de développer une approche commune, de développer l'expertise de chacun, de transformer les pratiques par le renforcement de l'expertise sont des façons de faire qui amènent une cohérence dans une organisation afin de catalyser les changements. C'est ce qui a été fait afin de continuer à faire évoluer le dossier du développement professionnel au sein du Collège et les retombées sont multiples. Les gens se mobilisent, s'entraident, partagent et l'expertise continue de grandir. Ces éléments mis en place dans le cadre du parcours doctoral ont pris de l'expansion pour être transférés dans d'autres dossiers organisationnels.

## QUATRIÈME CHAPITRE. REGARD SUR SON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Dans ce quatrième chapitre, le développement professionnel de la praticienne-chercheuse et de la communauté collégiale où elle œuvre sont décrits au regard des enjeux et préoccupations de l'organisation, de l'évolution de la posture de la praticienne-chercheuse dans son parcours doctoral ainsi que de sa transformation professionnelle identitaire.

### 1. ÉVOLUTION DES ENJEUX ET PRÉOCCUPATIONS DU MILIEU

Lors du début du parcours doctoral de la praticienne-chercheuse, ses préoccupations à l'égard de l'accompagnement du personnel enseignant débutant au Collège n'étaient pas partagées par l'ensemble de la communauté collégiale. Les embauches étaient regroupées dans certaines disciplines en particulier (dont le département de provenance de la praticienne-chercheuse, soit *Techniques de l'informatique*) et davantage à la FC. Le nombre total d'embauches par année au Collège est présenté à la Figure 13. Cette figure permet d'observer qu'entre l'année scolaire 2019-2020 et 2020-2021, le nombre d'embauches a plus que doublé. Rappelons que la praticienne-chercheuse a débuté son D. Éd. en 2019, soit vers la fin du creux démographique ayant eu un impact sur le nombre d'inscriptions étudiantes, ainsi que sur les embauches au Collège.

Figure 13. Nombre total d'embauches par année depuis août 2017 au Cégep Limoilou<sup>22</sup>

Les disciplines ayant embauché plus de dix (10) personnes au cours des cinq (5) dernières années sont indiquées dans le Tableau 12, ainsi que le nombre total d'embauches depuis le 15 août 2017 et depuis le 15 août 2021.

Tableau 12. Cumul des embauches par discipline

Discipline	Embauches depuis août 2017	Embauches depuis août 2021
Techniques administratives	32	7
Métiers d'Art	29	4
Soins infirmiers	25	13
Littérature	17	7
Technologie du génie électrique	16	2
Technologie du génie industriel	15	9
Informatique	14	4
Psychologie	13	9
Multimédia	12	3
Anglais	12	4
BIM	11	4
Animation 3D	11	9
<b>Total<sup>23</sup></b>	<b>296</b>	<b>115</b>

<sup>22</sup> L'année 2022-2023 présente les données jusqu'au 31 décembre 2022.

<sup>23</sup> Embauches totales dans les autres disciplines depuis le 15 août 2017 : 7 : Mathématique; 6 : Pharmacie; Cartographie; Philosophie; 5 : Technologie du génie civil; Techniques de génie mécanique; 4 : Sociologie et assistance sociale; Techniques de bureautique; Techniques de gestion hôtelière; Arts plastiques; 3 : Biologie; Conception et

Le besoin d'accompagner le personnel enseignant débutant s'est accentué avec l'augmentation du nombre d'embauches en 2020-2021 et les préoccupations du milieu ont évolué au fil du parcours doctoral. L'insertion professionnelle fait dorénavant partie des priorités institutionnelles inscrites au plan stratégique 2022-2026 (Cégep Limoilou, 2022a). Cela a apporté un éclairage nouveau sur les initiatives de la praticienne-chercheuse afin d'outiller le personnel enseignant débutant au collégial. Une ressource additionnelle a été embauchée à la FC, afin de favoriser l'accueil et l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants. Tel que mentionné précédemment, une collaboration entre la praticienne-chercheuse et la nouvelle personne conseillère pédagogique embauchée à la FC a été établie, ce qui a contribué à accroître la lucidité professionnelle requise pour l'accompagnement du personnel enseignant débutant et pour faire émerger une culture commune entre le régulier et la FC (Perrenoud, 1999).

De nombreuses personnes (à la DAÉ, à la DRH, au conseil exécutif du SPPCL, responsable des stages, conseillères en services adaptés, psychologues, spécialistes en documentation, de l'équipe de soutien technopédagogique, enseignante avec expertise avec les personnes étudiantes internationales ou issues de l'immigration récente, conseillères pédagogiques du régulier et de la FC) se sont impliquées afin de développer des ressources pour outiller davantage le personnel enseignant débutant et la liste continue de s'allonger.

---

dessin assisté par ordinateur; Géodésie : 3; Géographie; Tourisme; Jeux vidéo; Communication; Mandarin; 2 : Chimie; Physique; Théâtre; 1 : Éducation physique; Architecture; Histoire; Économique; Esthétique et histoire de l'art; Allemand; Géomatique ; Génie électrique. Les disciplines n'ayant fait aucune embauche ne sont pas nommées.

Le fait de s'arrêter, de poser un regard réflexif sur sa pratique afin de l'expliquer à des personnes enseignantes débutant dans la profession, et de porter un regard critique sur ce qui était créé pour s'assurer de la pertinence et de la qualité des ressources a pu contribuer au développement de l'expertise de l'ensemble des personnes impliquées. Les personnes ayant participé aux ateliers ont également pu accroître leur expertise pédagogique.

Le regard posé par le milieu quant à la nécessité d'accompagner le personnel enseignant débutant a évolué pendant le parcours doctoral, jusqu'à devenir une priorité institutionnelle. Cela a permis de prioriser ce dossier au sein du milieu et de mobiliser de nombreuses personnes.

## 2. AJUSTEMENT DE LA PRATIQUE ET DE LA POSTURE

La prochaine section sera à la première personne du singulier car elle présente des informations personnelles sur le développement de la praticienne-chercheuse.

Lors du début du parcours doctoral à l'été 2019, j'avais complété mon baccalauréat en informatique de gestion depuis 2006, travaillé pendant près de six (6) années à temps plein en tant que programmeuse-analyste avant de débiter en enseignement en 2011. J'ai enseigné en *Techniques de l'informatique* tout en complétant un *Diplôme d'études supérieures spécialisées de 2<sup>e</sup> cycle en enseignement au collégial* (DESS) en 2015, puis une *Maîtrise en enseignement au collégial* (MEC) en 2018. Lorsque j'ai décidé de me lancer dans le *Microprogramme de 3<sup>e</sup> cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur avancée*, c'était dans l'optique d'aller plus loin pour favoriser la réussite éducative. J'avais combiné et alterné les tâches d'enseignante, de coordonnatrice de département et de programme, ainsi que de répondante à la formation

continue pendant un peu plus de huit (8) années. J'avais ciblé plusieurs enjeux dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant au Cégep Limoilou et je souhaitais faire une différence pour favoriser l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives centrées sur l'apprentissage en profondeur.

En tant que personne responsable des affectations pour le département d'informatique, j'avais constaté que très peu de ressources étaient à ma disposition pour accompagner le personnel enseignant débutant. Je me rappelais toutefois avoir participé à des ateliers lorsque j'étais moi-même enseignante débutante (en 2011) et cela m'avait amenée à mieux comprendre les attentes du milieu collégial. C'est d'ailleurs dans ces ateliers que j'avais entendu parler de Performa pour la première fois. Je souhaitais que ce type d'activités soit redéployé et comprendre où tout ce savoir était rendu.

Ainsi, ce parcours doctoral a été entamé dans l'espoir de trouver des moyens pour accompagner le personnel enseignant du collégial dans la mise en place de pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage en profondeur. Pour ce faire, j'ai choisi de travailler avec le personnel enseignant débutant qui, selon moi, aurait l'intérêt de s'investir dans son développement pédagogique afin d'adopter des pratiques mettant la personne étudiante au cœur de ses apprentissages pour favoriser la réussite éducative. Je souhaitais accompagner les enseignantes et enseignants ayant peu d'expertise pédagogique dans la découverte de pratiques centrées sur l'apprentissage et en adéquation avec les valeurs d'accessibilité et d'accomplissement du Collège. Le Cégep Limoilou met de l'avant l'accessibilité qui transparait dans les actions afin d'offrir à toutes et à tous la possibilité d'apprendre et de réussir, dans un milieu de vie inclusif et ouvert à la

diversité. Le projet éducatif du Cégep Limoilou indique également que le Collège a à cœur l'accomplissement des personnes, ce qui se concrétise par le support apporté afin qu'elles développent leur plein potentiel, se réalisent et s'épanouissent tout au long de leur vie professionnelle (Cégep Limoilou, 2006). Cette vision de l'éducation est en adéquation avec mes valeurs. C'est une des raisons qui m'avait amenée à postuler au Cégep Limoilou, la vision d'accessibilité ainsi que les actions concrètes pour préserver l'environnement.

Les objectifs de développement professionnel identifiés en débutant le parcours au programme de *Doctorat professionnel en éducation* étaient limités comparativement à tout ce qui a été réalisé au cours des dernières années. J'avais indiqué que :

Ce projet d'études doctorales nous [permettrait] d'acquérir de nombreuses compétences notamment en ce qui a trait à l'induction d'un changement. Nous [souhaitions] ébranler les croyances de collègues qui ne [voyaient] pas la pertinence de mettre à jour leurs connaissances en éducation [...]. Nous [désirions] également développer nos compétences au niveau de la communication de savoirs professionnels [à de grands groupes] (Noreau, 2019, p. 17).

En lien avec mes projets, je souhaitais contribuer à démocratiser les connaissances concernant l'apprentissage afin d'en faire bénéficier le personnel enseignant qui débute mais il y avait un angle mort dans ma réflexion concernant ma propre évolution au fil de la réalisation du parcours doctoral. Je n'avais jamais réalisé de projet d'intervention impliquant autant de personnes du milieu, ni piloté d'entrevues semi-dirigées ou de groupes de discussion, ni organisé d'activités de cette envergure, ni pensé avoir un impact de cette nature sur l'organisation. J'ai foncé bien déterminée à contribuer à une évolution positive du milieu, sans réaliser que le milieu me transformerait aussi.



Je souhaitais donc mettre en place des activités qui pourraient favoriser le développement pédagogique du personnel enseignant débutant au Cégep Limoilou mais également faire bénéficier à l'ensemble des personnes qui accompagnent ces enseignantes et enseignants débutants l'explicitation des connaissances déjà présentes. Grâce à l'induction du changement, j'espérais conscientiser les diverses personnes du milieu concernant le rôle important qu'ils ont à jouer dans l'appropriation de la profession enseignante mais également dans l'engagement du personnel enseignant débutant dans la profession. J'avais observé que les connaissances étaient variables et peu partagées entre les personnes responsables de l'accompagnement pédagogique du personnel enseignant débutant. Je considérais que la mise en place de conditions favorables et d'occasions propices au partage d'expertise étaient nécessaires pour atténuer cette variabilité.

Le préalable au *Doctorat professionnel en éducation* est d'avoir complété le *Microprogramme de 3<sup>e</sup> cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur avancée* de 15 crédits. Ce programme, dont les cours sont axés sur l'innovation pédagogique, m'avait amenée à passer davantage de praticienne à praticienne réflexive. J'avais amorcé une réflexion sur mon enseignement, ma pédagogie avec les cours suivis en pédagogie (principalement au DESS) mais la métaréflexion a débuté lors du passage au 3<sup>e</sup> cycle. Dans le continuum de praticienne – praticienne réflexive – praticienne-chercheuse – chercheuse (Bédard, 2017), je me situe principalement aujourd'hui au niveau de praticienne-chercheuse. Toutefois, j'adopte à l'occasion d'autres postures.

Lors du 3<sup>e</sup> colloque des personnes finissantes du *Doctorat professionnel en éducation*, j'ai utilisé une métaphore avec une fleur de tournesol pour décrire mon parcours doctoral (Noreau,

2023b). Au début du parcours, j'ai planté des graines lors de chaque rencontre avec les personnes du milieu. Je ne savais pas toujours si les graines germeraient mais je le faisais quand même. Les conditions n'étaient pas en place pour pouvoir semer à grande échelle. Le temps d'arrêt imposé par l'épreuve et la soutenance doctorales, à mi-parcours, m'a permis de laisser les graines se reposer, prendre le recul nécessaire pour planifier comment les graines seraient plantées, l'engrais à mettre dans la terre, les mécanismes d'arrosage à adapter à la température, etc. Par la suite, plusieurs personnes sont venues chercher des graines, bonifier le plan avec moi et nous avons travaillé à l'exécution ensemble.

À savoir où j'en suis dans ma transformation identitaire, je pense que je suis un peu caméléon et que cela a de nombreux avantages dans le contexte. Je suis à l'occasion une fleur parmi les autres fleurs qui a besoin d'engrais, de soleil et de pluie. Je peux également être le jardinier, qui plante des graines avec d'autres jardiniers, pour faire progresser les choses. J'aime à penser que je suis parfois également le soleil, qui vient donner une direction aux fleurs pour les aider à s'aligner vers la réussite éducative!

J'exerce un leadership axé sur le changement tout en participant activement au changement. Je suis prête à aller vers l'inconnu, à faire des choses seules jusqu'à ce que je réussisse à établir des collaborations. Au départ, je pensais pouvoir obtenir des résultats rapides (c'était concret avec mes étudiantes et mes étudiants en quinze [15] semaines). De ce côté, mon parcours doctoral m'a fait évoluer. Je comprends qu'en travaillant avec des humains, les retombées sont souvent lointaines et intangibles, mais qu'elles sont bien là. Cela représente un énorme apprentissage pour moi.

Je visais également la cohérence dans mon milieu. Je souhaitais que les personnes enseignantes qui livrent des services auprès de la communauté étudiante soient écoutées et que les efforts déployés soient orientés afin de répondre à leurs besoins immédiats. Tout en gardant une vision à long terme, je pense que de joindre la parole aux actes fait toute une différence.

En parallèle à mon parcours doctoral, j'ai complété le *Microprogramme de 3<sup>e</sup> cycle d'enrichissement des compétences en recherche* du Centre CR+. Les cours suivis dans ce programme m'ont permis de développer des compétences transversales essentielles. J'ai ainsi appris à rédiger un article scientifique, à communiquer par la bande dessinée, à gérer la recherche et l'innovation, à prendre en main ma carrière de recherche, à communiquer avec les experts et les médias, à gérer des équipes et à promouvoir la santé mentale dans mon milieu professionnel. Ces cours m'ont amenée à mieux me connaître et à développer des outils que j'ai réinvesti dans mon parcours doctoral.

Après onze (11) années à enseigner à des groupes d'environ vingt-cinq (25) personnes, j'étais à l'aise pour m'exprimer devant mes étudiantes et mes étudiants, quoique stressée à chaque début de session. Rendue au doctorat, j'étais consciente que j'avais un devoir de vulgarisation des connaissances et pour y arriver, je devais développer mes compétences à m'exprimer devant un plus grand public. Au niveau des communications, j'ai souhaité déployer un effort de communication scientifique et professionnelle. Le cours de communication offert par le Centre CR+ m'a beaucoup aidée à me préparer. J'ai débuté en préparant une communication scientifique sous forme de brève vidéo (15 minutes) pour le 89<sup>e</sup> colloque de l'ACFAS (Noreau, 2022a) et fait une brève communication orale (15 minutes) lors du 41<sup>e</sup> colloque de l'AQPC (Noreau, 2022b).

J’ai animé un atelier (75 minutes) devant l’ensemble des personnes conseillères pédagogiques répondantes locales Performa lors de l’assemblée d’octobre 2022 (Noreau, 2022c). J’ai également synthétisé les éléments-clés de mon parcours doctoral dans une communication par affiche (Figure 14) pour le 90<sup>e</sup> colloque de l’ACFAS (Noreau, 2023a) afin de continuer à conscientiser le milieu aux réalités vécues par le personnel enseignant débutant au collégial et aux moyens pouvant être mis en œuvre pour favoriser leur professionnalité émergente.

Figure 14. Communication par affiche présentée au 90<sup>e</sup> colloque de l’ACFAS



J’ai travaillé, tout au long de mon parcours doctoral, à repousser mes limites. Je devais me mettre de l’avant afin de rendre accessibles certaines connaissances, ce qui n’a jamais fait partie de ma personnalité. Plusieurs cours du Centre CR+ m’ont permis de mieux comprendre ce qui me nourrit par rapport à ce qui me draine de l’énergie. J’ai ainsi pu constater, tel que mentionné

précédemment, que je suis un caméléon. Ces formations m'ont permis d'aller de l'avant dans les communications en identifiant mes limites et comment les surpasser.

### 3. TRANSFORMATION PROFESSIONNELLE IDENTITAIRE

Je ne peux aborder la transformation professionnelle identitaire sans commencer par celle vécue en débutant en enseignement au collégial. Plusieurs auteurs décrivent la transition nécessaire entre le statut d'expert disciplinaire (spécialiste) à celui d'enseignante ou d'enseignant (Allard, 2015; Carle, 2020; Jouan, 2015; Nault, 2007). L'identité professionnelle est une identité sociale ancrée dans la profession; c'est le produit de l'incorporation de savoirs professionnels (Gentili, 2005). Une insertion professionnelle harmonieuse constitue une assise solide pour le développement d'une identité d'enseignante ou d'enseignant et elle peut favoriser l'engagement dans la profession (Nault, 2007).

En lisant les écrits d'une diversité d'autrices et d'auteurs, plusieurs éléments me rejoignaient mais plusieurs autres demeuraient intangibles pour moi. Je n'étais pas en mesure de situer précisément ma période d'insertion professionnelle pour plusieurs raisons qui me semblaient peu documentées : 1. Mes cinq (5) premières années de pratique ont été ponctuées d'interruptions dans mon cheminement (événements de vie).; 2. Je me suis inscrite dès ma première année de pratique à des cours de 2<sup>e</sup> cycle en pédagogie de l'enseignement au collégial offerts par Performa.; 3. Les compétences disciplinaires sont en continuel changement en informatique.

Mes cinq (5) premières années en enseignement au collégial ont été ponctuées d'interruptions dans mon cheminement. Lorsque j'ai débuté en enseignement, j'occupais un autre

emploi à temps complet. J'ai débuté à temps partiel à la FC pendant l'été puis à temps plein dès l'automne. Les ruptures dans mon cheminement professionnel sont arrivées avec des congés maternité. Lorsque je revenais, je devais me mettre à jour sur les changements survenus pendant mes interruptions de travail. J'avais donc continuellement l'impression de devoir recommencer à apprendre le fonctionnement du Collège, qui avait continué d'évoluer pendant mon absence.

Je me suis inscrite dès ma première année de pratique à des cours de 2<sup>e</sup> cycle en pédagogie de l'enseignement au collégial offerts par Performa. Dès mes débuts en enseignement, je me suis remise en question. Je souhaitais trouver la meilleure façon d'évaluer mes étudiantes et mes étudiants. Pour ce faire, je me suis inscrite très rapidement à des cours en pédagogie. Toutefois, j'ai récemment réalisé que ce n'était pas la norme de s'interroger aussi rapidement sur les fondements de la pratique enseignante.

Les compétences disciplinaires sont en continuel changement en informatique. Pour pouvoir enseigner un domaine technique impliquant des technologies, la mise à jour des connaissances disciplinaires doit se faire en continu. De plus, au niveau des affectations de cours, il était rare de pouvoir réinvestir les compétences disciplinaires acquises antérieurement car les cours proposés ne correspondaient pas nécessairement à mon expertise disciplinaire acquise par la formation ou l'expérience sur le marché du travail.

J'ai commencé à occuper des fonctions de coordination après cinq (5) années au sein de l'équipe d'informatique. J'ai ainsi été continuellement dans une spirale de repositionnement. Cela

m'amène à une croyance profonde qui a été renforcie<sup>24</sup> pendant mon parcours doctoral. L'identité professionnelle se forge à travers notre exposition à des situations qui nous amènent dans ces cycles de professionnalisation (Bryk, 2017; De Ketele, 2013a; Donnay et Charlier, 2006; Frenay et al., 2011; Jorro et Pana-Martin, 2012). Le contexte dans lequel nous évoluons et notre capacité d'adaptation et de métaréflexion sur nos actions exerceront une influence sur la vitesse à laquelle ces cycles de professionnalisation s'effectueront.

Depuis le mois d'août 2022, j'occupe des fonctions de conseillère pédagogique au sein de mon Collège. Je ne prenais pas la pleine mesure d'à quel point la frontière de fonction entre les personnes conseillères pédagogiques et celles à la coordination de programme peut être mince. Intégrer l'équipe du développement pédagogique du régulier m'a permis de faire reconnaître mon expertise par une équipe qui pouvait me donner du support. Le fait d'avoir été enseignante, coordonnatrice de département et de programme, et d'avoir fait des études en pédagogie ont pu contribuer à me donner une certaine crédibilité auprès des autres personnes conseillères pédagogiques. Ce changement a permis au second projet doctoral de prendre de l'expansion grâce au soutien d'une équipe.

De mon côté, ce changement de poste s'est fait tout en douceur. J'ai senti que je glissais vers des fonctions qui correspondaient à ce qui occupait mes temps libres. Cela semblait évident pour mon entourage professionnel, mais pas pour moi. Au départ, je n'étais pas prête à laisser aller l'enseignement à mes étudiantes et mes étudiants. Toutefois, la mise en place d'ateliers destinés

---

<sup>24</sup> Le renforcement, selon Vacher (2022), réfère au maintien et à l'intensification sans modification d'une idée, d'une hypothèse, d'une émotion.

aux enseignantes et enseignants m'a permis de continuer à enseigner, mais différemment. Ainsi, les personnes enseignantes deviennent mes étudiantes et mes étudiants dans les ateliers et cela me permet de garder ce lien d'échange et d'accompagnement précieux pour moi. J'ai toujours été émerveillée par le visage d'une personne qui comprend un concept. Je retrouve cette fascination avec les personnes enseignantes débutantes que j'accompagne dans leur insertion professionnelle.

Mon identité professionnelle est en reconstruction en ce moment. Je peux affirmer sans hésitation que le D. Éd. m'a permis de développer une multitude de compétences. Toutefois, je ne sais pas encore jusqu'où ces nouvelles compétences vont m'amener. L'avenir nous le dira!

En août, cela fera une année que j'occupe des fonctions de conseillère pédagogique. Toutefois, je ne me sens pas en insertion professionnelle. Je me sens pleinement fonctionnelle pour assumer mon rôle. Je pense que la formation suivie et tous les projets réalisés ont contribué à développer mon expertise pédagogique pour assumer ce rôle. Mon expertise est reconnue par mes collègues qui redirigent les enseignantes et enseignants débutants vers moi afin de bénéficier d'un accompagnement répondant à leurs besoins. Les membres de la communauté collégiale se portent volontaires pour collaborer avec moi sur divers dossiers afin de faire évoluer le Collège. Ils ont pu voir les choses avancer au fil de mes projets et ils reconnaissent mon leadership.

Depuis la conférence à l'AQPC en juin 2022 et l'*Assemblée Performa* d'octobre 2022, plusieurs personnes conseillères pédagogiques dans le réseau ont fait appel à moi afin d'échanger sur les besoins de soutien du personnel enseignant débutant, les façons de les outiller ainsi que pour partager les ressources vulgarisées développées. Je pense que mon expertise commence à être



reconnue dans le réseau et que cela pourra encore prendre de l'expansion maintenant que je vais avoir davantage de temps libre!

## CONCLUSION

Dans cette conclusion, les points saillants, limites et leviers des projets réalisés dans le cadre du parcours doctoral sont abordés. Nous terminons cette conclusion par les futures actions potentielles.

### 1. POINTS SAILLANTS DES PROJETS RÉALISÉS DANS LE CADRE DU PARCOURS DOCTORAL

#### 1.1 Points saillants du projet 1

Dans le cadre du premier projet, nous avons travaillé à documenter et comprendre le processus d'insertion professionnelle vécu par le personnel enseignant débutant, au régulier et à la FC, ainsi que leurs besoins de soutien. Lors de sept (7) groupes de discussion d'une durée moyenne d'une heure trente, nous avons rencontré des personnes enseignantes débutant au collégial (n = 12), œuvrant à temps partiel et à temps plein, afin d'identifier leurs besoins de soutien. Ces personnes étaient issues de programmes techniques ciblés en raison de leur offre de programmes de formation au régulier et à la FC, soient : Soins infirmiers, Techniques administratives, Animation 3D et synthèse d'image, Informatique. Lors d'entrevues semi-dirigées d'une durée moyenne d'une heure, les personnes (n = 21) ayant un rôle à jouer dans l'insertion professionnelle du personnel enseignant issu des programmes ciblés ont été rencontrées afin de documenter le processus vécu. Nous avons ainsi rencontré des personnes DAÉ (n = 4), conseillères pédagogiques (n = 7), coordonnatrice à la DSEFC (n = 1), coordonnatrice à la DRH (n = 1), coordonnatrices de département (n = 6), membres de l'exécutif syndical (n = 2). Les personnes ayant participé au

projet ont ainsi pu s'approprier les besoins de soutien des enseignantes et enseignants du Cégep Limoilou, mieux comprendre leurs réalités, et déployer des efforts afin de permettre leur intégration harmonieuse dans le milieu.

Au niveau de la documentation du processus d'insertion professionnelle, plusieurs points saillants ont été notés : 1. Les processus étaient davantage adaptés pour une personne débutant à temps plein au régulier que pour la réalité (soit de nombreuses personnes débutant à temps partiel à la FC); 2. Les cheminements décrits étaient parsemés de discontinuités dans les parcours professionnels en raison de l'instabilité de la tâche (contrats seulement à l'automne, à temps partiel au collège) et des événements liés au cycle de la vie humaine (naissance, congé-maladie de longue durée), ce qui n'était pas considéré dans le processus en place; 3. L'information sur l'embauche de nouvelles personnes enseignantes circulait de manière variable auprès des personnes pouvant contribuer à une insertion professionnelle harmonieuse.

Au niveau des besoins de soutien, nous pouvons affirmer qu'ils sont variables d'une personne à l'autre. Le contexte dans lequel la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant déploiera ses compétences exercera une influence sur son sentiment d'autoefficacité. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant peut être amené à se concentrer davantage sur son développement disciplinaire, pédagogique ou technologique en lien avec les besoins des étudiantes et des étudiants dans sa classe, son profil (ses études, son expérience professionnelle), le soutien offert par l'équipe d'appartenance, la localisation du programme d'études dans son cycle de vie, le niveau d'appropriation des guides, programmes et politiques de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, le type de contrat qui a été proposé, etc. Pour qu'une personne enseignante ait un

sentiment d'autoefficacité élevé, il faut qu'elle développe des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation liées à des savoir-faire disciplinaires ainsi qu'à des savoirs théoriques. Elle doit également déployer un savoir-faire pédagogique et numérique tout en adoptant un savoir-être permettant de développer un lien pédagogique avec ses étudiantes et ses étudiants.

## **1.2 Points saillants du projet 2**

Dans le cadre du deuxième projet, nous avons travaillé à la mise en place de modalités d'accueil et d'accompagnement du personnel enseignant débutant en adéquation avec les besoins de soutien identifiés dans le premier projet. La documentation des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial a été une assise importante du projet 2 car ces besoins étaient peu documentés dans la littérature à cet ordre d'enseignement.

Les ressources développées ont été coconstruites de manière collaborative avec plusieurs personnes du milieu. L'équipe de collaboratrices et collaborateurs a inclus : deux (2) personnes à la DRH, trois (3) personnes du comité exécutif du syndicat du collège, une dizaine (10) de personnes conseillères pédagogiques, trois (3) personnes des services adaptés, deux (2) personnes du service de psychologie, deux personnes œuvrant à la bibliothèque, la personne-ressource pour les personnes étudiantes internationales ou issues de l'immigration récente. La coconstruction d'activités favorisant le développement pédagogique du personnel enseignant débutant au collégial a permis de mobiliser toutes ces personnes qui ont su être des agents de changement dans le milieu. Une attention a été portée à la cyclicité des activités proposées afin de prendre en considération les ruptures dans les cheminements professionnels du personnel enseignant débutant au collégial.

De plus, les activités étaient proposées à des moments spécifiques – soit sur l’heure du dîner et en fin de journée – afin que les personnes en situation de double emploi puissent en bénéficier sans avoir à se déplacer ou prendre congé. Des groupes de discussion, d’une durée d’environ une heure trente, ont été réalisés avec toutes les personnes conseillères pédagogiques (n = 7) et des personnes responsables des affectations (n = 7) intéressées à évaluer la qualité des ressources développées.

Nous avons développé un calendrier d’activités en quatre (4) phases afin d’avoir le temps de préparer les ateliers et pour pouvoir répéter ceux qui rejoindraient un plus grand nombre de personnes. Nous avons ainsi offert seize (16) ateliers différents, quarante (40) fois et rejoint soixante-deux (62) personnes différentes pour un total de deux-cent-cinquante-six (256) participations aux ateliers proposés entre juin et décembre 2022. Les ateliers se continuaient de janvier à juin 2023, avec neuf (9) nouveaux ateliers et la répétition de plusieurs ateliers offerts à la session d’automne 2022.

L’utilisation d’un questionnaire mesurant le sentiment d’autoefficacité à deux moments afin de déceler la professionnalité émergente chez le personnel enseignant débutant a permis de démontrer une évolution positive. Vingt-deux (22) personnes ont rempli le questionnaire d’autoefficacité pré-intervention (au temps 1) et onze (11) personnes ont rempli le questionnaire post-intervention (au temps 2). Pour pouvoir remplir une seconde fois le questionnaire, les personnes participantes devaient avoir suivi au moins trois (3) ateliers de développement pédagogique et une période minimale de trois (3) mois devait s’être écoulée, au cours de laquelle elles avaient occupé au moins une charge de cours.

D'autres facteurs contextuels (liés à l'environnement, aux individus, au contexte et aux affordances) ayant un impact sur la professionnalité émergente chez les enseignantes et les enseignants débutant au Cégep Limoilou ont pu être identifiés, soient : 1) Précarité d'emploi et salaire; 2) Charge de travail élevée; 3) Inadéquation entre les affectations et l'expertise disciplinaire et pédagogique; et 4) Décalage entre l'accompagnement souhaité et celui reçu au sein du collège.

### **1.3 Savoirs professionnels dégagés des projets 1 et 2**

Le parcours doctoral a permis le développement de plusieurs savoirs professionnels. Le premier identifié est le fait de s'approprier une vision partagée des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au collégial. Pour faire émerger cette vision partagée, plusieurs actions-clés ont été réalisées, soient : 1) d'associer l'insertion professionnelle au développement professionnel dans une perspective cyclique; 2) de développer une vision commune des besoins de soutien du personnel enseignant débutant au Cégep Limoilou; et 3) d'offrir un espace de communication et de partage. Plusieurs retombées ont pu être observées dans le milieu, notamment la reconnaissance du besoin d'activités cycliques et des discontinuités dans les cheminements professionnels, le développement d'un questionnaire d'autoefficacité basé sur les dimensions de besoins de soutien identifiées, la prise de responsabilité de plusieurs personnes afin de mettre en place des modalités d'accueil et d'accompagnement, la valorisation de l'expertise à l'interne et l'arrimage aux besoins réels vécus dans le milieu et l'adhésion à une vision commune.

Le second savoir professionnel identifié est celui d'avoir développé une lucidité professionnelle dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant. Pour faire émerger

cette lucidité professionnelle dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant, plusieurs actions-clés ont été réalisées, soient : 1) d'offrir un espace de collaboration à chaque personne intéressée à participer; mais également 2) d'offrir un espace d'échange pour s'assurer que les activités développées répondent aux besoins de soutien. Plusieurs retombées concrètes ont pu être observées dans le milieu, soient l'accès à des ressources de qualité et la cristallisation de la mémoire collective, le développement pédagogique des personnes impliquées dans le projet, la valorisation de l'expertise à l'interne et le développement d'une compréhension commune des enjeux d'accompagnement au sein du milieu.

Ces savoirs professionnels se sont développés dans une famille de situations afin d'accompagner et de soutenir le développement pédagogique du personnel enseignant débutant au collégial afin d'ultimement favoriser la réussite éducative des étudiantes et des étudiants.

## 2. LIMITES ET LEVIERS

Si le parcours doctoral était à refaire, nous croyons qu'il serait important d'avoir un appui lors de la collecte de données afin qu'une personne externe puisse interagir avec les participantes et participants (Van der Maren, 2008). Nous sommes consciente qu'en ayant réalisé l'intervention, la collecte et l'analyse nous-même, le contrôle externe sur la qualité des données peut être remis en question. Toutefois, nous avons mis en place des stratégies de mitigation, notamment en faisant valider les verbatims et les résultats par les personnes participantes.

Ayant participé à chaque étape du projet, nous pouvons avoir induit des biais notamment en lien avec la désirabilité sociale des personnes participantes mais aussi en attirant des personnes

partageant notre vision de l'apprentissage. Nous sommes lucide concernant les paradigmes dans lesquels nous nous situons qui transparaissent dans les choix de contenus et de modalités des activités proposées. Nous avons choisi une formule pragmatique pour rejoindre un grand nombre de personnes (courte, en ligne, le midi et en fin de journée) tout en allant à l'essentiel, mais en rendant des ressources disponibles pour l'approfondissement de concepts pour celles et ceux qui le désirent. Nos choix laissent également transparaître une conception constructiviste de l'apprentissage car nous axons les ateliers sur un processus de formation de connaissance réalisé activement par chaque personne (Ménard et St-Pierre, 2014). L'angle constructiviste suggère des balises au personnel enseignant concernant les conditions pertinentes pour favoriser la réussite éducative, afin que les étudiantes et les étudiants « construisent réellement des connaissances et développent des compétences » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 11).

Nous avons recueilli diverses données dans le cadre de ce parcours doctoral. Nous considérons qu'elles doivent être analysées en gardant en tête le biais de désirabilité sociale présent tout au long du projet. Nous croyons toutefois que les personnes participantes ont pu s'exprimer librement, notamment en lien avec leur sentiment d'autoefficacité car nous avons pu relever une évolution (positive ou négative) entre les passations de questionnaires. Nous aurions également pu faire appel à un groupe témoin qui n'aurait pas suivi d'ateliers thématiques afin de comparer l'évolution du sentiment d'autoefficacité. D'autres méthodes et indicateurs auraient pu être utilisés pour mesurer la professionnalité émergente, comme l'observation en classe ou l'entrevue semi-dirigée.



Le changement de poste de la praticienne-chercheuse a pu favoriser la prise de recul entre celle-ci et les personnes participant au projet. Toutefois, sa présence au sein de l'équipe du développement pédagogique a pu ajouter un biais de désirabilité sociale, qui était moins présent aux autres étapes du parcours doctoral. Les personnes conseillères pédagogiques avaient été consultées pendant le premier projet, mais la praticienne-chercheuse était enseignante à ce moment. Lors de la collecte de données du deuxième projet, la praticienne-chercheuse faisait partie de l'équipe.

Plusieurs personnes n'ont pas pu remplir les critères afin de passer une seconde fois le questionnaire d'autoefficacité. Le temps accordé pour remplir les conditions de passation représente une limite du projet. Le nombre de personnes enseignantes ayant rempli le questionnaire à deux reprises aurait pu être plus élevé afin d'avoir une plus grande représentativité. Les personnes qui ont maintenu le cap pendant la durée du projet sont probablement les personnes les plus engagées dans leur nouvelle profession, ce qui représente un biais dans les données recueillies.

Nous croyons tout de même avoir pu nuancer ces éléments afin d'en faire ressortir les forces et les limites dans la section dédiée aux résultats du projet, notamment par les diverses sources d'information (ex : groupes de discussion avec des personnes conseillères pédagogiques; questionnaires passés au personnel enseignant; journal de bord de la praticienne-chercheuse).

Au niveau du calendrier d'activités proposé, nous avons atteint des limites mais nous croyons que l'expérimentation a tout de même été bénéfique afin de recueillir certaines informations au niveau de l'intérêt et de la disponibilité des gens. Ainsi, certaines activités auraient

pu être offertes plus ou moins souvent et la plage-horaire du jeudi rejoignait moins de personnes que celle du mardi.

Au niveau des facteurs contextuels favorisant la professionnalité émergente, plusieurs éléments ont pu être documentés mais nous avons peu de contrôle sur ceux-ci. Nous avons dorénavant en main des informations qui pourront nourrir une réflexion en profondeur de la part des départements lors de leur répartition de cours mais également de la part de la DÉ dans son utilisation des ressources afin d'atténuer l'instabilité dans les affectations offertes.

Ainsi, parmi les leviers pour mettre en place des projets similaires, nous pouvons nommer la liste des besoins de soutien du personnel enseignant débutant ainsi que le questionnaire permettant de déceler des indices de professionnalité émergente.

### 3. FUTURES ACTIONS

Nous considérons que les retombées du projet sont nombreuses et qu'elles pourront être observées au fil du temps. Étant donné les ramifications de ce projet, nous croyons que nous avons semé des graines afin d'induire des changements. De multiples collaborations sont nées au sein du Collège, notamment entre la FC, le régulier et les métiers d'art mais également dans le réseau collégial avec un partage d'expertise et de ressources en lien avec l'insertion professionnelle. Afin de pallier le fait que chaque collègue réinvente ses propres outils pour expliquer certains concepts aux enseignantes et enseignants débutants, ou n'en aient pas, les ressources créées sont rendues disponibles avec une licence *creative commons*, pour en maximiser la transférabilité.

Parmi les pistes de futures actions, notons que cette recherche a rejoint un plus grand nombre de personnes enseignantes de la formation spécifique que de la formation générale. Est-ce que le projet a attiré une plus grande proportion de personnes issues de programmes techniques car celles-ci arrivent avec peu de formation pédagogique? La question mériterait d'être creusée. Est-ce qu'une personne ayant peu d'expérience disciplinaire sera plus disposée à réaliser ces apprentissages? Il pourrait être intéressant d'analyser les profils des personnes enseignantes, par exemple en fonction de leur discipline mais également de leurs études et expériences préalables afin d'en dégager certains constats quant au sentiment d'autoefficacité à l'embauche et à son évolution sur une plus longue période.

Notons, en terminant, que le dossier du développement professionnel a continué d'évoluer au sein du Cégep Limoilou et que le questionnaire d'autoefficacité a considérablement évolué au fil des derniers mois afin de mieux s'adapter aux réalités autant de la formation spécifique que de la formation générale. Une dimension y a également été ajoutée afin de mesurer le sentiment d'autoefficacité en lien avec la langue française.

Plusieurs partages ont débuté avec des personnes conseillères pédagogiques d'autres collèges et nous croyons qu'une mise en commun de ressources pourrait être possible afin d'outiller les personnes enseignantes débutant dans l'ensemble du réseau collégial.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, M. (2015). *Création d'un groupe de soutien au développement de l'identité professionnelle du nouveau personnel enseignant en techniques humaines* (Essai de Maitrise, Université de Sherbrooke).  
[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8963/Allard\\_Marlene\\_MEd\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8963/Allard_Marlene_MEd_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Bédard, D. (2017). L'*habitus* - L'expertise pédagogique en enseignement supérieur : les habitus de l'*homo pedagogicus*. Dans P. Pelletier et A. Huot (dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : Connaissances, compétences et expériences* (11-29). Presses de l'Université du Québec.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans B. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (17-33). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes* (37-63). Paris, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.3917/puf.duran.2009.01>

- Boudreault, H. (2009). *Compétence professionnelle*. DIDAPRO - Didactique professionnelle.  
<https://didapro.me/ressources/videos/competence-professionnelle/>
- Bourgeois, N. et Vasseur, F. (2012). L’insertion professionnelle des enseignants du collégial : Un cadre de référence pour la construction d’espaces de développement. *Pédagogie collégiale*, 25(2), 24-30. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21850/Bourgeois-Vasseur-25-2-2011.pdf?sequence=1>
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(11-2), 11-29.
- Butori, R. et Parguel, B. (2010). Les biais de réponse-Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur. *AFM*.
- Carle, S. (2020). Des résultats de recherche pour réfléchir à sa pratique pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 33(4), 17-22. <https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/carles-vol.33-4.pdf>
- Cégep Limoilou. (2006). *Projet éducatif du Cégep Limoilou: Le savoir, source de liberté*. Document inédit. <https://www.cegeplimoilou.ca/media/all/35891/Projet-educatif.PDF>
- Cégep Limoilou. (2019). *La coordination départementale et la coordination de programme* [Présentation Powerpoint]. Document inédit.
- Cégep Limoilou. (2022a). *Plan stratégique de développement 2022-2026*. <https://www.cegeplimoilou.ca/le-cegep/plan-strategique-de-developpement/>
- Cégep Limoilou. (2022b). *Plan de réussite du Cégep Limoilou 2022-2026*. Document inédit.

- Chenu, F. (2005). Les compétences et les familles de situations. Étude exploratoire de la complexité d'un jugement. *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 21.
- Clement, M., Di Napoli, R., Gilis, A., Buelens, H. et Frenay, M. (2011). Educational consultation for reflective-dialogic partnerships : a possible model. *Recherche et Formation*, 67, 31-47.  
<https://journals.openedition.org/rechercheformation/1371>
- Comité patronal de négociation des collèges (CPNC). (2005). *Entente 2005-2010 FNEEQ-CSN / Cégep : version administrative*. Montréal: CPNC.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. Québec, Canada : Gouvernement du Québec
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2019). *Les collèges après 50 ans: regard historique et perspectives*. [https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0510\\_Sommaire.pdf](https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0510_Sommaire.pdf)
- Crowne, D. et Marlowe, D. (1960). A New Scale of Social Desirability Independent of Psychopathology, *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354.

- De Ketele, J.-M. (2013a). Engagement professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (101-104), Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. DOI : <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0161>
- De Ketele, J.-M. (2013b). Introduction – L’engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L’engagement professionnel en éducation et formation* (7-22), Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M., Raucant, B., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (2017). L'accompagnement d'enseignants en début de carrière. Cadre conceptuel et analyse comparative de deux dispositifs. Dans P. Jonnaert, *Les apprentissages professionnels accompagnés* (177-220). Paris, France: De Boeck Supérieur.
- Desautels, N. (2013). *Conception d'un portail d'information pour faciliter l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au Collège de Maisonneuve* (Essai de Maitrise, Université de Sherbrooke).  
[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6886/Desautels\\_Nathalie\\_MEd\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6886/Desautels_Nathalie_MEd_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Donnay, J., et Charlier, E., (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur. Éditions du CRP.
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l’enseignement : conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 43(3), 309-326.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ [CSN]). (2016). *Les départements, assises de l'autonomie professionnelle en enseignement supérieur*.  
<https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2016-11-Formation-departements.pdf>

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ [CSN]). (2022a).  
*Personnel enseignant : Convention collective 2020-2023*. [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/CC\\_FNEEQ\\_2020-2023.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/CC_FNEEQ_2020-2023.pdf)

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ [CSN]). (2022b).  
*Un regard sur les départements* (5<sup>e</sup> édition) [Document inédit]. Document produit par l'équipe du regroupement cégep.

Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67(2011), 105-115.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>

Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N. Paul, J.-J. et Kolmos, A. (2010) Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 63-76.

Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La cohérence – Mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec.



- Gentili, F. (2005). Comment définir l'identité professionnelle ?. Dans F. Gentili, *La rééducation contre l'école, tout contre: L'identité professionnelle des rééducateurs en question* (17-57). ERES.
- Glaserfeld, E. (2004). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ?. Dans E. von Glaserfeld, P. Jonnaert et D. Masciotra (Éds.). *Constructivisme : Choix contemporains: hommage à Ernst von Glaserfeld* (145-154). Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves*. Les Éditions JFD.
- Huot, A. (2013). *La perception des problématiques de rôle chez les coordonnateurs dans les départements de soins infirmiers dans les cégeps* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). <http://archipel.uqam.ca/6411/1/D2573.pdf>
- Jonnaert, P. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Paris, France: De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3<sup>e</sup> Éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Jorro, A. (2011a). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans *La professionnalité émergente* (7-16), Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

- Jorro, A. (2011b). Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. Dans *La professionnalité émergente* (51-63), Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2013). Développement professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (75-79), Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. DOI : <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0161>
- Jorro, A. (2017). Les apprentissages professionnels accompagnés : comment les stagiaires s'en saisissent?. Dans P. Jonnaert, *Les apprentissages professionnels accompagnés* (25-40). Paris, France: De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. et Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & Éductions*, 7(7), 115–131. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1413>
- Jouan, J. (2015). *Description des pratiques d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire* (Essai de Maitrise, Université de Sherbrooke). [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11381/Jouan\\_Jocelyne\\_MEd\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11381/Jouan_Jocelyne_MEd_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kaddouri, M. (2019). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche et formation*, 90(1), 103-115.

- Kozanitis, A., Demougeot-Lebel, J. et Daele, A. (2016). Le soutien pédagogique individuel. Dans A. Daele et S. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur* (24-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Langevin, L., Grandtner, A. M., et Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université: un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664.
- Langford, S., Narayan, A. et Von Glahn, N. (2016). Revisiting the Technology and Student Learning Debates: Critical Issues and Multiple Perspectives. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 9(2).
- Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*.  
[https://206.167.74.47/xmlui/bitstream/handle/11515/33174/728660\\_PAREA\\_Lauzon\\_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://206.167.74.47/xmlui/bitstream/handle/11515/33174/728660_PAREA_Lauzon_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin. *Soins cadres*, 41, 1-3.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues*. Éditions Eyrolles.
- Leduc, D., Ménard, L. et Le Coguiec, É. (2014). Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3). <https://journals.openedition.org/ripes/855>

- Levené, T. (2013). Trajectoires professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (319-324), Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0161>
- Lussier, S. et Tremblay, K. (2016). Professionnal integration : the Collège de Maisonneuve experiment. *Pédagogie collégiale*, 26(4), 1-5.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 12(2).  
<https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/download/37/37>
- Ménard, L. (2021). La motivation au coeur de l'apprentissage. Dans B. Raucent, C. Denis, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven, C. Jacqmot et C. Lison, *Accompagner les étudiants* (86-105). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ménard, L., Hoffmann, C., Boucher, S. et Riopel, M. (2020). Effets de la formation et de l'accompagnement pédagogiques sur le niveau de centration sur l'apprentissage des nouveaux professeurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). <https://journals.openedition.org/ripes/2527>
- Ménard, L., Legault, F. et Dion, J.S. (2012). 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), 212-231.

Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). Paradigmes et théories qui guident l'action. Dans L. Ménard et L. St-Pierre, *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p.19-34). Canada: AQPC.

Ministère de l'Éducation. (2023). *Conditions et modalités pour la délivrance d'une tolérance d'engagement*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE\\_guide\\_tolerance.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE_guide_tolerance.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>

Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui: Conditions, modalités et perspectives* (p. 189-237). Montréal, Canada : Les éditions JFD.

Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://journals.openedition.org/activites/3801>

Nass, C., Moon, Y. et Carney, P. (1999). Are People Polite to Computers? Responses to Computer-Based Interviewing Systems. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 1093-1110.

- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels: trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16. [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21612/Nault\\_20\\_2.pdf?sequence=1](https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21612/Nault_20_2.pdf?sequence=1)
- Noreau, A. (2019). *DED907 – T1.Problématisation de la situation professionnelle* [Document inédit]. Université de Sherbrooke.
- Noreau, A. (2022a). *Comment les enseignants du collégial sont-ils outillés pour favoriser la réussite éducative?* [vidéo]. 89<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/89/contribution/comment-enseignants-du-collegial-sont-ils-outilles-favoriser>
- Noreau, A. (2022b). *Comment le personnel enseignant débutant au collégial est outillé pour favoriser la réussite éducative?* [Communication orale]. Dans Actes du 41<sup>e</sup> colloque de l'AQPC : « Recalcul en cours : à la recherche de nouveaux itinéraires », les 8, 9 et 10 juin 2022. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/38422>
- Noreau, A. (2022c). *Point 10. Quels sont les besoins du personnel enseignant débutant au collégial et comment les outiller sans les noyer?* [Communication orale]. Assemblée Performa, octobre 2022. <https://view.genial.ly/635297bce81536001374a5b4>
- Noreau, A. (2023a). *Comment favoriser la professionnalité émergente du personnel enseignant débutant au collégial?* [Session par affiche]. 90<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/90/contribution/comment-favoriser-professionnalite-emergente-du-personnel>

Noreau, A. (2023b). *Co-construction d'activités favorisant le développement pédagogique du personnel enseignant débutant au collégial*. Dans 3<sup>e</sup> colloque des personnes finissantes du doctorat professionnel en éducation, les 21 et 22 avril 2023.

Ordinaire. (s.d.). Dans *Le Robert*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ordinaire>

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (231-314). Paris: Armand Colin.

Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La Revue de CFDT*, 39(1), 1-10.

Perez-Roux, M.-T. (2013). Transition professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (325-328), Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0161>

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : Ed. ESF.

Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)

Rakoto-Raharimanana, H. et Monin, N. (2019). Reconversion, bifurcation ou réorientation professionnelle? Le cas des professeurs des écoles. *Recherche et formation*, 90(1), 73-86.

Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*.

Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.3917/dbu.romai.2012.01>

Roussel, J.-F. (2017). Chapitre 27. Le transfert des apprentissages. Dans P. Carré et P. Caspar (Dir), *Traité des sciences et des techniques de la formation : 4<sup>e</sup> édition* (537-549). Paris :

Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0537>

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (15-49). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., 337-360). Québec, Canada : PUQ.

Sévigny, S. (2015). *Insertion professionnelle en soins infirmiers: une communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage* (Essai de Maitrise, Université de Sherbrooke).

[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9623/Sevigny\\_Sonia\\_MEd\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9623/Sevigny_Sonia_MEd_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Tunjera, N., Tiba, C. A., Condy, J. et Chigona, A. (2016). Pre-Service Teachers' Acquisition of Technology Skills in a Digital Storytelling Project. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3091-3098). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).



Université de Sherbrooke. (2021). Balises de l'activité synthèse (DED 923). Sherbrooke, Faculté d'éducation.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133–155.  
<https://doi.org/10.7202/012361ar>

Vacher, Y. (2022). *Construire une pratique réflexive (2<sup>e</sup> édition)*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2008). La formation à la recherche des enseignants au Québec. *Recherche et formation*, 59, 78-88. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.639>

Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C., Héту, M., Lavoie et S., Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (187-208). Paris, France : De Boeck & Larcier.

## **ANNEXE A. CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE (PROJET 1)**

### **OBJECTIFS DU PROJET**

Ce premier projet vise à faire un état des lieux concernant les mesures d'insertion professionnelle et les besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au Cégep Limoilou pour, dans le cadre d'un deuxième projet, mettre en place un processus d'accompagnement des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants en adéquation avec les besoins de soutien identifiés. Les objectifs spécifiques de ce premier projet sont :

1. Documenter le processus d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants au Cégep Limoilou (au régulier et à la formation continue)
2. Identifier les besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au Cégep Limoilou.

### **PHASE DE PLANIFICATION**

- Prendre rendez-vous avec les participantes et participants ;
- Entrevue dans les bureaux des participantes et participants;
- Utiliser ma tablette pour enregistrer avec le dictaphone;
- Apporter des feuilles et des crayons pour le journal de bord;
- Acheminer les définitions en lien avec la rencontre (insertion professionnelle, besoins de soutien) et les questions de l'entrevue;
- S'asseoir face au participant avec la tablette au centre.

### **PHASE D'ACCUEIL**

- Expliquer les raisons de la participation au projet;
- Expliquer le contexte de la recherche;
- Expliquer la contribution de la participante ou du participant au projet;
- Expliquer le déroulement de l'entrevue et son but;
- Informer des mesures afin d'assurer la confidentialité;
- Faire signer le formulaire de consentement.

### **CORPS DE L'ENTREVUE**

#### **THÈME 1 : INTÉGRATION À L'EMPLOI**

- 1.1 À quel moment êtes-vous mis au courant de l'entrée en fonction d'une nouvelle enseignante ou d'un nouvel enseignant ? De quelle manière ?
- 1.2 Décrivez-moi les tâches que vous effectuez dans le cadre de votre travail en lien avec leur accueil et leur insertion professionnelle.

## **THÈME 2 : SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE (FAMILIARISATION AVEC L'ORGANISATION)**

2.1 Existe-t-il des documents dont vous vous servez afin d'informer les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants des tâches et des comportements qui sont attendus d'eux (ex : évaluations, absences) ? Lesquels et dans quels buts ?

- La définition des rôles (coordination de programme, coordination de département, répondant/répondante à la formation continue, conseiller/conseillère pédagogique FC/régulier)
- La convention collective (vie départementale)
- La vie collégiale
- Les politiques (ex : gestion des plans de cours), le projet éducatif, le plan stratégique de développement.

2.2 Quelles mesures mettez-vous en place afin de favoriser l'intégration des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au Cégep Limoilou ? Comment les en informez-vous ?

## **THÈME 3 : PROFESSIONNALITÉ**

3.1 Quels moyens mettez-vous à la disposition des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants afin de favoriser le développement de leur maîtrise du rôle d'enseignant ?

- Maîtrise du contenu disciplinaire
- Planification et pilotage de situations d'enseignement-apprentissage
- Évaluation des apprentissages
- Gestion de classe
- Adaptation des interventions aux EEBP/SH
- Alignement technopédagogique des activités
- Rédaction des plans de cours
- Élaboration de programmes et plans-cadres

## **THÈME 4 : DIMENSION PERSONNELLE ET PSYCHOLOGIQUE (BESOINS PERSONNELS ET PSYCHOLOGIQUES)**

4.1 Quel support offrez-vous aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants en lien avec leurs besoins en soutien émotionnel et affectif ? Comment les informez-vous de ces mesures ?

## **CONCLUSION DE L'ENTREVUE**

- Remerciements;
- Laisser une copie du formulaire de consentement;
- Acheminer verbatim pour validation.

## **ANNEXE B. CANEVAS DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LE PERSONNEL**

### **ENSEIGNANT (PROJET 1)**

#### **OBJECTIFS DU PROJET**

Ce premier projet vise à faire un état des lieux concernant les mesures d'insertion professionnelle et les besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au Cégep Limoilou pour, dans le cadre d'un deuxième projet, mettre en place un processus d'accompagnement des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants en adéquation avec les besoins de soutien identifiés. Les objectifs spécifiques de ce premier projet sont :

1. Documenter le processus d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants au Cégep Limoilou (au régulier et à la formation continue)
2. Identifier les besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au Cégep Limoilou.

#### **PHASE DE PLANIFICATION**

- Identifier les participantes et participants et les solliciter par courriel ;
- Prendre rendez-vous avec les participantes et participants intéressés;
- Réserver un local convivial pour les échanges (ex : Confucius);
- Apporter une collation;
- Préparer les feuilles de questions et formulaires de consentement;
- Entrevue dans les bureaux des participantes et participants;
- Utiliser ma tablette pour enregistrer les échanges avec le dictaphone;
- Apporter des feuilles et des crayons pour le journal de bord;
- Acheminer les définitions en lien avec la rencontre (insertion professionnelle, besoins de soutien) et les questions.

#### **PHASE D'ACCUEIL**

- Informer sur les règles de confidentialité à respecter;
- Expliquer les raisons de la participation au projet;
- Expliquer le contexte de recherche;
- Expliquer la contribution des participantes et participants au projet;
- Expliquer le déroulement du groupe de discussion et ses objectifs;
- Informer des mesures afin d'assurer la confidentialité;
- Présenter les définitions;
- Faire signer le formulaire de consentement.

#### **CORPS DU GROUPE DE DISCUSSION**

##### **THÈME 1 : INTÉGRATION À L'EMPLOI**

- 1.1 Lors de votre entrée en fonction au Cégep Limoilou, décrivez comment votre expérience de travail ou de formation vous avaient outillé afin de donner les cours qui vous ont été assignés ?
- 1.2 Avez-vous déjà refusé des affectations de cours ? Pourquoi ?
- 1.3 Avez-vous eu des affectations similaires ou différentes d'une session à l'autre ? Décrivez votre intégration en emploi dans ces conditions.
- 1.4 Seriez-vous en mesure de donner un ratio temps de préparation vs heures de cours à vos débuts ? Est-ce que ce ratio était adéquat selon vous ? Expliquez.

- 1.5 Avez-vous des besoins de soutien en lien avec votre intégration en emploi que nous n'avons pas abordé jusqu'ici ? Selon votre expérience d'intégration en emploi au Cégep Limoilou, cette institution met-elle en place des moyens pour combler ces besoins de soutien ? Si oui, lesquels, si non, lesquels le Cégep devrait mettre en place ?

### **THÈME 2 : SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE**

3. Y a-t-il des intervenants-clés qui ont favorisé votre insertion professionnelle? Si oui, qui et comment ? Qu'ont-ils fait de spécial ?
4. Est-ce que certains documents vous ont été particulièrement utiles lors de vos débuts au collégial afin de vous informer sur les normes organisationnelles? Lesquels et pourquoi (seriez-vous en mesure de les partager avec nous)?
5. Avez-vous ressenti des besoins de soutien en lien avec votre socialisation organisationnelle ? Existe-t-il des moyens en place pour combler ces besoins de soutien ? Si oui, lesquels ?
6. Dans un monde idéal, quelle pourrait être la meilleure structure d'accueil et d'insertion professionnelle pour les enseignants au Cégep Limoilou. Pourriez-vous la décrire ?

### **THÈME 3 : PROFESSIONNALITÉ**

- 3.1 Décrivez le soutien obtenu afin de préparer vos premiers plans de cours en adéquation avec les plans-cadres.
- 3.2 Quel support avez-vous obtenu afin de préparer des activités d'enseignement et d'apprentissage afin de rejoindre la diversité de vos étudiantes et étudiants. Pourriez-vous en discuter avec nous ?
- 3.3 Avez-vous vécu des situations de gestion de classe difficile ? Comment avez-vous géré ces situations et auprès de qui avez-vous pu obtenir du support ?
- 3.4 Avez-vous reçu des lettres des services adaptés et qu'avez-vous fait avec ces informations ? Ont-elles influencé vos activités d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation ?
- 3.5 Avez-vous eu des besoins en lien avec l'utilisation du numérique ? Pourriez-vous décrire ces besoins ? Vers qui vous êtes-vous tournées pour obtenir du soutien ?
- 3.6 Avez-vous des besoins de soutien en lien avec votre rôle comme enseignante/enseignant que nous n'avons pas abordés jusqu'ici ? Existe-t-il des moyens en place par le Cégep pour combler ces besoins de soutien ? Si oui, lesquels, si non, lesquels le Cégep devrait mettre en place?

### **THÈME 4 : DIMENSION PERSONNELLE ET PSYCHOLOGIQUE**

- 4.1 Avez-vous des bons ou mauvais souvenirs à partager en lien avec votre entrée en fonction au Cégep Limoilou ?
- 4.2 Pensez à une expérience d'enseignement difficile que vous avez vécue, comment avez-vous pu la résoudre? Auprès de qui, où avez-vous trouvé de l'aide? *Avec du recul, de quel soutien auriez-vous eu besoin ? Comment un collègue ou le Cégep auraient pu mieux vous soutenir ?*

### **CONCLUSION DU GROUPE DE DISCUSSION**

- Remerciements;
- Rappel de préserver la confidentialité des échanges;
- Laisser une copie du formulaire de consentement;
- Récupérer les réponses aux questions démographiques;
- Acheminer le verbatim de la rencontre aux participantes et participants pour validation.

## **ANNEXE C. CANEVAS DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES PERSONNES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES (PROJET 2)**

### **OBJECTIFS DU PROJET**

Ce second projet de recherche-intervention vise la mise en place de modalités d'accueil et d'accompagnement du personnel enseignant débutant au collégial en adéquation avec les besoins de soutien identifiés dans le cadre du premier projet.

Les objectifs spécifiques de ce projet sont de :

1. Développer un référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement avec les personnes responsables de ces activités;
2. Mettre en œuvre les activités d'accueil et d'accompagnement par le biais d'un calendrier cyclique;
3. Documenter les indices de professionnalité émergente chez les enseignantes et enseignants débutants;
4. Décrire les autres facteurs contextuels (liés à l'environnement, aux individus, au contexte et aux affordances) favorisant la professionnalité émergente chez les enseignantes et les enseignants débutant au Cégep Limoilou.

### **PHASE DE PLANIFICATION**

- Identifier les participantes et participants et les solliciter par courriel (en incluant le formulaire de consentement en pièce jointe);
- Envoyer le Doodle aux personnes intéressées à participer pour planifier les rencontres;
- Envoyer le questionnaire démographique et le dossier contenant les ressources avec l'invitation aux rencontres;
- Envoyer un rappel une semaine avant la rencontre (incluant le lien vers le dossier et le questionnaire démographique);
- Utiliser les fonctions de Teams pour enregistrer en activant la transcription en français;
- Avoir mon journal de bord avec crayons sous la main.

### **PHASE D'ACCUEIL**

- Informer sur les règles de confidentialité à respecter;
- Expliquer les raisons de la participation au projet;
- Expliquer le contexte de recherche;
- Expliquer la contribution des participantes et participants au projet;
- Expliquer le déroulement du groupe de discussion et ses objectifs;
- Informer des mesures afin d'assurer la confidentialité;
- Présenter les définitions;
- S'assurer d'avoir les formulaires de consentement signés par chaque personne présente.

**CORPS DU GROUPE DE DISCUSSION****THÈME 1 : RÉFÉRENTIEL D'ACTIVITÉS D'ACCUEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT**

1.1 Des ressources vous ont été partagées. Décrivez les éléments qui pourront vous être utiles en lien avec votre rôle d'accompagnement du personnel enseignant?

1.2 Selon vos observations, quels éléments sont manquants ou pourraient être bonifiés?

**THÈME 2 : CALENDRIER CYCLIQUE**

2.1 Quels éléments du calendrier proposé favoriseront l'accueil et l'accompagnement du personnel enseignant débutant?

- Cyclicité
- Thèmes abordés

2.2 Dans un monde idéal, quelle pourrait être la meilleure structure d'accueil et d'insertion professionnelle pour les enseignants au Cégep Limoilou. *Pourriez-vous la décrire ?*

**THÈME 3 : PROFESSIONNALITÉ ÉMERGENTE**

3.1 Y a-t-il des ressources dans ce que vous avez reçu qui permettront de développement pédagogique du personnel enseignant? Lesquelles?

3.1 Dans votre pratique, pourriez-vous décrire des indices que vous avez pu observer qui permettent de déceler l'amorce de développement pédagogique du personnel enseignant?

**THÈME 4 : AUTRES FACTEURS CONTEXTUELS**

4.1 Décrivez les facteurs contextuels (liés à l'environnement, aux individus, au contexte, aux affordances) qui favorisent le développement pédagogique du personnel enseignant débutant au Cégep Limoilou.

**CONCLUSION DU GROUPE DE DISCUSSION**

- Remerciements;
- Rappel de préserver la confidentialité des échanges;
- Valider que les formulaires de consentement sont tous reçus;
- Valider que les questions démographiques ont été remplies;
- Acheminer le verbatim de la rencontre aux participantes et participants pour validation

## **ANNEXE D. CANEVAS DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES PERSONNES**

### **RESPONSABLES DES AFFECTATIONS (PROJET 2)**

#### **OBJECTIFS DU PROJET**

Ce second projet de recherche-intervention vise la mise en place de modalités d'accueil et d'accompagnement du personnel enseignant débutant au collégial en adéquation avec les besoins de soutien identifiés dans le cadre du premier projet.

Les objectifs spécifiques de ce projet sont de :

5. Développer un référentiel d'activités d'accueil et d'accompagnement avec les personnes responsables de ces activités;
6. Mettre en œuvre les activités d'accueil et d'accompagnement par le biais d'un calendrier cyclique;
7. Documenter les indices de professionnalité émergente chez les enseignantes et enseignants débutants;
8. Décrire les autres facteurs contextuels (liés à l'environnement, aux individus, au contexte et aux affordances) favorisant la professionnalité émergente chez les enseignantes et les enseignants débutant au Cégep Limoilou.

#### **PHASE DE PLANIFICATION**

- Identifier les participantes et participants et les solliciter par courriel (en incluant le formulaire de consentement en pièce jointe);
- Envoyer le Doodle aux personnes intéressées à participer pour planifier les rencontres;
- Envoyer le questionnaire démographique et le dossier contenant les ressources avec l'invitation aux rencontres;
- Envoyer un rappel une semaine avant la rencontre (incluant le lien vers le dossier et le questionnaire démographique);
- Utiliser les fonctions de Teams pour enregistrer en activant la transcription en français;
- Avoir mon journal de bord avec crayons sous la main.

#### **PHASE D'ACCUEIL**

- Informer sur les règles de confidentialité à respecter;
- Expliquer les raisons de la participation au projet;
- Expliquer le contexte de recherche;
- Expliquer la contribution des participantes et participants au projet;
- Expliquer le déroulement du groupe de discussion et ses objectifs;
- Informer des mesures afin d'assurer la confidentialité;
- Présenter les définitions;
- S'assurer d'avoir les formulaires de consentement signés par chaque personne présente.



## **CORPS DU GROUPE DE DISCUSSION**

### **THÈME 1 : RÉFÉRENTIEL D'ACTIVITÉS D'ACCUEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT**

1.1 Des ressources vous ont été partagées en lien avec l'accueil et l'accompagnement du personnel enseignant débutant au Cégep Limoilou. Y a-t-il des éléments qui pourront vous être utiles en lien avec votre rôle d'accompagnement du personnel enseignant?

1.2 Selon vos observations, quels éléments sont manquants ou pourraient être bonifiés?

### **THÈME 2 : CALENDRIER CYCLIQUE**

2.1 Y a-t-il des éléments du calendrier d'ateliers proposé que vous recommandez au personnel enseignant débutant? Lesquels

- Cyclicité
- Thèmes abordés

2.2 Dans un monde idéal, quelle pourrait être la meilleure structure d'accueil et d'insertion professionnelle pour les enseignants au Cégep Limoilou. *Pourriez-vous la décrire ?*

### **THÈME 3 : PROFESSIONNALITÉ ÉMERGENTE**

3.1 Parmi les volets de besoins de soutien identifiés, il y a le volet départemental/programme. Décrivez comment vous accompagnez les enseignantes et enseignants qui débutent au sein de votre département/programme pour développer leur professionnalité.

- Dans votre pratique, utilisez-vous des questionnaires pour donner des rétroactions aux enseignants?

3.2 En lien avec les besoins de soutien, y a-t-il des éléments qui ne sont pas identifiés selon vous?

### **THÈME 4 : AUTRES FACTEURS CONTEXTUELS**

4.1 Avez-vous d'autres éléments que vous souhaitez nous partager en lien avec les facteurs contextuels (liés à l'environnement, aux individus, au contexte, aux affordances) qui favorisent l'engagement du personnel enseignant débutant dans leur profession?

## **CONCLUSION DU GROUPE DE DISCUSSION**

- Remerciements;
- Rappel de préserver la confidentialité des échanges;
- Valider que les formulaires de consentement sont tous reçus;
- Valider que les questions démographiques ont été remplies;
- Acheminer le verbatim de la rencontre aux participantes et participants pour validation

**ANNEXE E. BESOINS DE SOUTIEN CLASSIFIÉS EN FONCTION DES DIMENSIONS  
DE MUKAMURERA ET AL. (2019)**

<p><b>Besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants en lien avec leur intégration à l'emploi</b></p> <p><b>Besoins de nature administrative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître leur supérieur hiérarchique et comprendre la relation avec la coordination</li> <li>• Visite des lieux</li> <li>• Comprendre la paye et le calcul des vacances <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taux à la DSEFC</li> <li>• Taux de remplacement (inclusions?)</li> </ul> </li> <li>• Fonctionnement et accès à la reprographie</li> <li>• Achat de matériel (livres, crayons, etc.), Coop</li> <li>• Accès à un bureau et clés de locaux</li> <li>• Stationnement, transport en commun</li> </ul> <p><b>Besoins en lien avec le contrat de travail</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrat de travail</li> <li>• Offre générale de service</li> <li>• Processus de répartition des cours</li> <li>• Priorité d'emploi</li> <li>• Conversion en charge annuelle</li> <li>• Comment devenir membre du syndicat, les réunions, la convention</li> </ul> <p><b>Besoin de connaître leurs droits et obligations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Horaire de travail (Formation continue vs enseignement régulier) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Assemblées départementales</li> <li>○ Rencontres de coordination à la formation continue</li> <li>○ Participation attendue aux activités et comités</li> </ul> </li> <li>• Calendrier scolaire (Blocs à la DSEFC vs sessions à l'enseignement régulier)</li> <li>• Absences <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Processus de déclaration d'absence</li> <li>○ Congés autorisés</li> </ul> </li> <li>• Rôles et responsabilités de chacun : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Coordination départementale</li> <li>○ Coordination de programme</li> <li>○ Conseillère ou conseiller pédagogique à la DSEFC vs à l'enseignement régulier</li> <li>○ Répondante ou répondant à la formation continue</li> <li>○ Direction adjointe à la DÉ</li> <li>○ API</li> <li>○ RAP</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants en lien avec la socialisation organisationnelle</b></p>

**Connaître les services offerts :**

- Aux étudiantes et étudiants
  - Aide financière
  - Soutien psycho-social
  - Services adaptés (EEBP/SH)
  - Aide à la réussite
  - Aide pédagogique individuel
  - Les Titans
  - Entrepreneuriat-études
- Aux enseignantes et enseignants
  - Programme d'aide aux employés
  - Services sportifs
  - Club social
  - Perfectionnement
  - Soutien informatique, pédagogique
  - Besoins d'équipements

**Explorer le cadre organisationnel (politiques et programmes)**

- PIÉA
- Gestion des programmes d'études
- Gestion des plans de cours
- Évaluation des enseignements (FC vs régulier)
- Droits d'auteurs et Copibec
- Le projet éducatif
- Répartition des rôles et responsabilités
- Support informatique, bâtisse

**Connaître le milieu de vie**

- Valeurs (environnement, accessibilité, humain, etc.)
- Jardins, abeilles, salon des employés, CPE
- Cafétéria
- Bibliothèque
- Histoire
- Programmes d'études offerts
- Activités de promotion du Cégep Limoilou
  - Portes ouvertes
  - Rencontres d'information à la DSEFC
  - Technogénial
  - Viens vivre Limoilou

**Identifier les responsabilités administratives, départementales et de programme**

- Contraintes horaires
- Remise des notes finales
- Contribution attendue dans les comités de programme (discipline contributive)
- Participation aux assemblées départementales
- Répartition des responsabilités au sein du département et du programme
- Processus de révisions de notes

**Besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants en lien avec la professionnalité**

**Appropriation du contenu disciplinaire**

- Adéquation entre le contenu enseigné et la formation ou l'expérience antérieurs
- Culture départementale de partage de contenus de cours (droits d'auteurs)
- Support dans la création du plan de cours et du matériel de cours
- Planification de situations d'enseignement-apprentissage
- Processus de gestion des plans de cours

**Mettre en place des pratiques pédagogiques préconisées au Cégep Limoilou**

- Notions d'approche-programme
  - Cours préalables, séquences de cours et maquettes (rencontres de coordination, comités-session, comités de cours)
  - Plans-cadres et capacités
  - Devis ministériel et compétences
  - Pondérations des heures de cours
  - Profils de cohortes
  - Visées de réussite des cours
- Paradigme d'apprentissage
- Pédagogie inclusive
  - Rôle et services de DESA
  - Responsabilités envers EEBP/SH
- Gestion de classe
  - Règles départementales
  - PIÉA
  - Cellulaires, jeux, etc.

**Appliquer adéquatement les pratiques évaluatives au Cégep Limoilou**

- Avoir des exemples
- Avoir du support pour la composition d'évaluation
- Quelles sont les balises?
- Examens papier? Quel type de rétroaction? Correction? Délais? Qu'est-ce qui est permis? À éviter?
- Remise de notes finales, comment ça fonctionne? Délais?
- Évaluation du français, comment ça fonctionne?
- Trucs de correction, conception de grilles et seuil de réussite
- Adapter le niveau au collégial

**Connaître les outils technologiques à la disposition des enseignants**

- Intranet institutionnel vs pédagogique
- Léa, Omnivoix (Saisie des notes par compétence et poids sur Léa)
- Moodle
- MonPortail/Brio
- Logiciels spécialisés des départements
- Fonctionnement de l'équipement spécialisé
- Site web du Cégep Limoilou

**Besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants en lien avec la dimension personnelle et psychologique**

**Gestion du stress inhérent à la précarité d'emploi**

- Support psychologique
  - Épuisement professionnel
  - Charge
  - Soutien des pairs, de la coordination, du supérieur hiérarchique
- Savoir ce qui est inclus dans le *Programme d'aide aux employés* (PAE)
- Soutien du SPPCL

**Besoin de développement professionnel continu**

- Offre de formation disciplinaire pour combler le manque d'adéquation entre la formation et tâche
- Rassuré, confirmé, encouragé à persévérer dans le métier
- Plan de perfectionnement individuel et collectif
- Avoir des journées pédagogiques (payées pour tous) dans le calendrier scolaire

**Créer un sentiment d'appartenance et réseauter entre collègues**

- Accueil de la DG
- Rencontrer son supérieur hiérarchique
- Rencontrer les collègues du département
- Occasions d'échanger avec des collègues d'autres départements
- Avoir accès à un bureau au sein du département d'attache

## ANNEXE F. BESOINS RECLASSIFIÉS EN FONCTION DES GROUPES IDENTIFIÉS POUR LES COMBLER

<b>Volet administratif</b>		
<b>Besoins identifiés au Cégep Limoilou (Noreau, 2020)</b>	Mukamurera et al. (2019)	Allard (2015)
<p><b>Besoins administratifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organigramme</li> <li>• Lieux physiques (bureau, locaux, stationnement, cafétéria, sport)</li> <li>• Paie/vacances</li> <li>• Information requise et outils essentiels pour être en mesure de commencer à travailler : horaire, bureau, clé, photocopie, courriel, boîte vocale, numéro d'employé, etc.</li> </ul>	<p><b>Intégration en emploi</b></p> <p>Conditions d'emploi (précarité d'emploi) Affectations spécifiques et conditions particulières de la tâche Nature, composantes et organisation de la tâche</p>	<p><b>Besoins administratifs</b></p> <p>Ressources et services (Familiarisation avec le collègue) Acquisition d'informations Librairie (Commande de livres) Ressources humaines (CI, contrats) Informatique Logistique (réservations de laboratoires, planification des examens finaux)</p>
<p><b>Contrat de travail</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrat de travail (Calcul de CI)</li> <li>• Processus de répartition des cours (affichages)</li> <li>• Priorité d'emploi</li> <li>• Horaire de travail (Formation continue vs enseignement régulier)</li> <li>• Calendrier scolaire</li> <li>• Rôles et responsabilités</li> </ul>	<p><b>Socialisation organisationnelle</b></p> <p>Familiarisation avec l'environnement de travail Intégration au sein de l'équipe Connaître et s'adapter au fonctionnement et à la culture de l'établissement d'enseignement de travail Connaissance des attentes institutionnelles à l'égard du nouvel enseignant</p>	
<p><b>Socialisation organisationnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Services offerts aux étudiantes et étudiants</li> <li>• Services offerts aux enseignantes et enseignants</li> <li>• Projet éducatif</li> <li>• Programmes d'études</li> <li>• Activités de promotion</li> </ul>		

<b>Volet pédagogique</b>			
<b>Besoins identifiés au Cégep Limoilou (Noreau, 2020)</b>	<b>Mukamurera et al. (2019)</b>	<b>Allard (2015)</b>	<b>Desautels (2013)</b>
<p><b>Cadre organisationnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation des enseignements</li> <li>PIÉA</li> <li>Droits d’auteurs</li> <li>Réussite</li> </ul>	<p><b>Professionnalité – Gestion de classe</b>  Maintien d’un climat propice à l’apprentissage en classe  Déterminer et appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés  Motiver les élèves qui montrent peu d’intérêt pour la matière et le travail scolaire  Mettre en place des mesures qui assurent le respect et l’équité à l’égard des différences (sociales, ethniques, culturelles, religieuses, intellectuelles, etc.) entre les élèves</p> <p><b>Professionnalité – Gestion des apprentissages</b>  Utilisation de différentes méthodes d’enseignement  Exploitation pédagogique des TIC dans l’enseignement et l’apprentissage des élèves  Assistance directe (aide) dans ma classe  Rétroaction sur mon enseignement en classe  Planification de l’enseignement et des situations d’apprentissage  Évaluation des apprentissages des élèves</p> <p><b>Professionnalité – Différenciation pédagogique</b>  Proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel  Répondre aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d’apprentissage  Favoriser l’intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d’apprentissage, d’adaptation ou un handicap  Présenter aux élèves en difficulté des tâches d’apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement  Gérer les différences dans la classe et le rythme d’apprentissage  Différenciation pédagogique en général</p>	<p><b>Besoins pédagogiques</b>  Préparation de cours  Ressources pédagogiques  Gestion du temps  Niveau des étudiants  Motivation des étudiants  Gestion de classe  Évaluation et notation</p>	<p><b>Cibles à atteindre</b>  13. Rencontre avec les professionnels de la pédagogie lors d’une activité d’information et de formation sur les principaux éléments de la culture pédagogique de l’établissement  14. Information sur la disponibilité des conseillers pédagogiques pour une rencontre individuelle afin de répondre à ses questions et fournir du soutien s’il y a lieu  15. Invitation à participer à des rencontres d’animation pédagogique avec des professeurs de toutes provenances pour discuter de situations pédagogiques et développer sa pensée réflexive  16. Invitation à réaliser des activités de perfectionnement (pédagogique, disciplinaire, TIC, autres) créditées ou non créditées</p>
<p><b>Connaissances pédagogiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Notions d’approche-programme</li> <li>Paradigme d’apprentissage</li> <li>Pédagogie inclusive</li> <li>Gestion de classe</li> <li>Pratiques évaluatives</li> </ul>			
<p><b>Connaissances technologiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intranet institutionnel vs pédagogique</li> <li>Léa, Omnivoix (Saisie des notes par compétence et poids sur Léa)</li> <li>Moodle</li> <li>MonPortail/Brio</li> <li>Logiciels spécialisés des départements</li> <li>Fonctionnement de l’équipement spécialisé</li> <li>Site web du Cégep Limoilou</li> </ul>			
<p><b>Connaissances disciplinaires</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adéquation entre le contenu enseigné et la formation ou l’expérience antérieurs</li> <li>Culture départementale de partage de contenus de cours (droits d’auteurs)</li> <li>Support dans la création du plan de cours et du matériel de cours</li> <li>Planification de situations d’enseignement-apprentissage</li> <li>Processus de gestion des plans de cours</li> </ul>			

<b>Volet départemental et programme</b>			
<b>Besoins identifiés au Cégep Limoilou (Noreau, 2020)</b>	Mukamurera et al. (2019)	Allard (2015)	Desautels (2013)
<p><b>Gestion du stress inhérent à la précarité d'emploi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adéquation entre le contenu enseigné et la formation ou l'expérience antérieurs</b></li> <li>• Support psychologique</li> <li>• Soutien du SPPCL</li> </ul>	<p><b>Dimension personnelle et psychologique</b>  Étre rassuré et confirmé dans ce que je fais  Écoute, empathie, encouragement, confiance en moi (soutien émotionnel) dans les moments difficiles ou lors de doutes  Gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles ou lors des doutes  Développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant)  Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession  Persévérance dans la profession enseignante  Maintien d'un rapport positif à la profession</p>	<p><b>Besoins sociaux</b>  Isolement (bureaux, soir, été)  Collégialité (manque de soutien actif, cohésion)  Manque de temps pour relations (activités sociales et départementales)</p>	<p><b>Cibles à atteindre</b>  17. Soutien dans le but d'élaborer un plan de développement professionnel  18. Invitation à poursuivre le jumelage amorcé à l'accueil  19. Reconnaissance sociale</p>
<p><b>Besoin de développement professionnel continu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offre de formation disciplinaire pour combler le manque d'adéquation entre la formation et tâche</li> <li>• Rassuré, confirmé, encouragé à persévérer dans le métier</li> <li>• Plan de perfectionnement individuel et collectif</li> <li>• Avoir des journées pédagogiques (payées pour tous) dans le calendrier scolaire</li> </ul>			
<p><b>Créer un sentiment d'appartenance et réseauter entre collègues</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accueil de la DG</li> <li>• Rencontrer son supérieur hiérarchique</li> <li>• Rencontrer les collègues du département</li> <li>• Occasions d'échanger avec des collègues d'autres départements</li> <li>• Avoir accès à un bureau au sein du département d'attache</li> </ul>			



## ANNEXE G. DESCRIPTION SOMMAIRE DES ATELIERS OFFERTS EN 2022

### **Atelier 1.1 – Démystifier le plan de cours**

Cet atelier a pour objectif de vous outiller dans la rédaction de votre plan de cours tout en vous familiarisant avec les politiques qui le balisent (*Politique de gestion des plans de cours ; Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*). Nous aborderons également les pratiques en termes d'évaluation des plans de cours et vous fournirons certains outils (grille d'auto-analyse des plans de cours). Vous serez en mesure d'identifier les sections qui proviennent du plan-cadre et saurez quelles portions vous pouvez modifier et pourquoi ?

### **Atelier 1.2 – Donner des rétroactions**

Cet atelier a pour objectif de vous familiariser avec les bonnes pratiques en termes de rétroactions aux personnes étudiantes afin de vous outiller de trucs et astuces pour y arriver aisément. Nous aborderons ainsi certains concepts-clés associés au sentiment d'efficacité personnelle des étudiantes et étudiants. L'objectif ultime : que vous puissiez maximiser les rétroactions de qualité sans que ça consomme tout votre temps.

### **Atelier 1.3 – Différencier les programmes d'études et clientèles**

Cet atelier vise à vous permettre de distinguer les programmes offerts au collégial, soient les attestations d'études collégiales (AEC) vs les diplômes d'études collégiales (DEC). Vous pourrez ainsi découvrir comment les programmes d'études sont créés, à qui ils sont offerts particulièrement et certaines notions de pédagogie et d'andragogie.

### **Atelier 1.4.1 – Évaluer (Partie 1) L'approche par compétences et l'évaluation par capacités**

Qu'est-ce qu'une compétence ? Que sont les capacités ? Dans cet atelier, nous regarderons la création d'un plan d'évaluation pour la session. Nous débiterons par identifier les éléments du plan-cadre devant être pris en considération afin que la note finale du cours soit bien plus qu'une sommation. Nous vous proposerons également diverses tendances pour évaluer par capacités ainsi que des outils pour créer vos grilles sommaires d'évaluations dans Omnivox.

### **Atelier 1.4.2 – Évaluer (Partie 2) Quoi, pourquoi, quand et comment?**

L'évaluation doit être au service de l'apprentissage. Qu'est-ce que ça veut dire ? Comment y arriver ? Quand évaluer ? Comment le faire de manière juste et équitable ? Cet atelier vise à comprendre les différents types d'évaluation et à différencier les bonnes pratiques des mauvaises en se basant sur la PIEA.

### **Atelier 1.5 – Gérer sa classe**

La gestion de classe... un sujet qu'on aborde peu au collégial mais qui a toute son importance. Établir des règles dès le début des cours peut vous aider à prévenir des comportements inadéquats. Cet atelier permettra d'aborder certains concepts, notamment les notions d'enseignement efficace, afin de vous aider à poser les bases pour une saine gestion de classe.

### **Atelier 1.6 – Se familiariser avec les outils technologiques offerts au collègue**

Omnivox, LÉA, MIO, Teams... cet atelier permet de faire un tour d'horizon des outils disponibles au collègue. Nous vous proposerons certaines bonnes pratiques d'utilisation, notamment en termes de communications, afin de permettre aux personnes étudiantes de s'y retrouver aisément d'un cours à l'autre.

Nous aborderons également les aspects de notes à entrer dans Omnivox, où récupérer votre horaire et vos listes d'étudiants.

### **Atelier 2.1 – Planifier son cours (Du plan-cadre à la séance de cours)**

Cet atelier vise à vous outiller de quelques définitions afin d'approfondir votre connaissance de certains concepts appliqués au collégial, soient : l'approche-programme et l'approche par compétences. Des outils de planification vous seront proposés lors de cet atelier afin de planifier vos activités d'apprentissage et d'évaluation dans une continuité et une cohérence grâce à un alignement pédagogique. Certains concepts liés aux théories de l'apprentissage seront abordés en surface afin d'avoir en tête les façons d'apprendre pour bien planifier les activités.

### **Atelier 2.2 – Accompagner les personnes étudiantes à besoins particuliers ou en situation de handicap**

L'approche inclusive est partie intégrante des valeurs du Cégep Limoilou. Mais... ça veut dire quoi ? Comment l'appliquer ? Quelles sont les bonnes pratiques et principes à mettre en place ? Une conseillère en services adaptés vient échanger avec vous sur les principes et pratiques en place à Limoilou afin de vous informer et déconstruire certaines idées préconçues concernant la clientèle à besoins particuliers ou en situation de handicap.

### **Atelier 2.3 – Rendre les étudiantes et étudiants actifs en classe, oui mais comment?**

Plusieurs pratiques pédagogiques sont réputées avoir un impact positif sur les apprentissages. Les pédagogies actives en font partie. Comment rendre les étudiants actifs dans leurs apprentissages ? Des exemples concrets vous seront proposées, notamment avec l'apprentissage par problèmes (APP) en faisant un lien avec le processus-type d'apprentissage.

### **Atelier 2.4 – Accompagner les personnes étudiantes internationales ou issues de l'immigration récente**

Cet atelier a pour objectif d'aborder les enjeux vécus par les personnes étudiantes internationales et issues de l'immigration récente. Une spécialiste de la question viendra échanger avec vous sur les réalités vécues par nos étudiantes et étudiants qui arrivent en sol québécois... des frais de scolarité en passant par le choc culturel. En prévision de la rencontre, nous vous demandons d'amorcer une réflexion concernant vos préoccupations par rapport l'inclusion de cette population étudiante en classe.

### **Atelier 2.5 – Accompagner les étudiantes et étudiants en stage**

Vous avez un contrat avec des heures d'accompagnement en stage et vous vous questionnez ? Quelles sont les attentes ? Quels suivis doivent être faits auprès du groupe et au niveau des entreprises ? Devez-vous aller en entreprise pour visiter ? Devez-vous demander aux superviseurs de stage d'attribuer une note à vos étudiantes et étudiants ? Comment garder le contact avec eux ? Cet atelier abordera ces concepts afin de mieux vous outiller dans ces tâches.

### **Atelier 2.6 – Distinguer les types d'affectations à Limoilou**

Un pourcentage de tâche au régulier vous a été proposé ? Un temps complet au régulier ? Une CFC à la formation continue ? Une charge de cours ? Qu'est-ce qui distingue ces affectations et quelles conditions de travail viennent avec chacune ? Lors de cet atelier, nous tenterons de répondre à vos questions !

**Atelier 4.1 – Introduction à l’enseignement en ligne**

Cet atelier vous permettra de différencier les types de cours en ligne, de connaître les politiques du Cégep qui y sont liées et d’adopter des bonnes pratiques pour bien préparer ses premiers cours dans ce format.

**Atelier 4.2 – Favoriser la participation dans les cours en ligne**

Vous vous adressez à des écrans noirs sur Teams ? Vous entendez une mouche voler chaque fois que vous posez des questions à votre groupe en synchrone ? Vous avez l’impression d’agir comme un somnifère lorsque vous partagez votre écran pour débiter une présentation ? Venez réfléchir aux différentes méthodes pour favoriser la participation dans vos cours en ligne.

**Atelier 4.3 – Évaluer dans les cours en ligne**

Comment évaluer dans les cours en ligne ? Quels sont les modes d’évaluation ? Comment transposer une évaluation en classe pour la donner en ligne ? Quels outils technologiques peuvent vous faciliter la vie ? Voici les concepts qui seront abordés dans cet atelier.

## ANNEXE H. RÉSULTATS AU QUESTIONNAIRE D'AUTOEFFICACITÉ PASSÉ AU PERSONNEL ENSEIGNANT (TEMPS 1)<sup>25</sup>

### Réponses au Temps 1

*Répondez aux énoncés suivants en choisissant le chiffre qui correspond à votre degré d'accord avec l'énoncé.*

A : Totalement d'accord

B : Plutôt d'accord

C : Plutôt en désaccord

D : Totalement en désaccord

E : Ne s'applique pas / Incapable de répondre

### Dimension organisationnelle

Énoncé 1 à 7	Temps	A	B	C	D	E
Je peux distinguer les différents types d'affectations qui me sont proposées ainsi que les conditions de travail s'y rattachant (assurances, vacances, taux horaire).	T1	5 22,7%	5 22,7%	8 36,4%	4 18,2%	0 0%
	T2	1 9,1%	5 45,5%	4 36,4%	1 9,1%	0 0%
Je connais les articles de la <i>Politique institutionnelle des apprentissages</i> (PIEA) applicables dans ma planification de cours.	T1	3 13,6%	12 54,5%	4 18,2%	2 9,1%	1 4,5%
	T2	3 27,3%	6 54,5%	2 18,2%	0 0%	0 0%
Je sais comment la <i>Politique de gestion de plans de cours</i> est appliquée au sein du département/programme où j'œuvre.	T1	4 18,2%	8 36,4%	8 36,4%	1 4,5%	1 4,5%
	T2	3 27,3%	4 36,4%	4 36,4%	0 0%	0 0%
J'ai pris connaissance du guide <i>Enseigner à Limoilou</i> .	T1	8 36,4%	4 18,2%	2 9,1%	7 31,8%	1 4,5%
	T2	9 81,8%	1 9,1%	1 9,1%	0 0%	0 0%
J'ai lu le <i>Projet éducatif</i> du Cégep Limoilou et j'y adhère.	T1	6 27,3%	2 9,1%	5 22,7%	5 22,7%	4 18,2%
	T2	4 36,4%	2 18,2%	4 36,4%	1 9,1%	0 0%
Je connais les services offerts au cégep (sportifs, etc.) dont je peux bénéficier (ex : services sportifs, jardin sur le toit, stationnement, garderie).	T1	4 18,2%	6 27,3%	6 27,3%	5 22,7%	1 4,5%
	T2	1 9,1%	3 27,3%	6 54,5%	1 9,1%	0 0%
Je suis en mesure d'aiguiller mes étudiants lorsqu'ils ont besoin de services (ex : orientation, aide pédagogique individuel, psychologique, services adaptés).	T1	3 13,6%	12 54,5%	5 22,7%	2 9,1%	0 0%
	T2	4 36,4%	5 45,5%	1 9,1%	1 9,1%	0 0%

<sup>25</sup> Le questionnaire a été créé avant la mise en place de la *Politique linguistique* de l'Université de Sherbrooke. Ainsi, certaines formulations ne sont pas formulées en rédaction inclusive.

**Dimension disciplinaire**

Énoncé 8 à 13	Temps	A	B	C	D	E
Je considère que ma formation m'a outillé afin de donner les cours qui m'ont été assignés.	T1	9 40,9%	10 45,5%	3 13,6%	0 0%	0 0%
	T2	3 27,3%	6 54,5%	2 18,2%	0 0%	0 0%
Je considère que mon expérience de travail m'a bien préparé à donner les cours qui m'ont été assignés.	T1	11 50,0%	9 40,9%	1 4,5%	1 4,5%	0 0%
	T2	4 36,4%	7 63,6%	0 0%	0 0%	0 0%
Je considère que les affectations proposées sont en adéquation avec mon expertise.	T1	11 50,0%	7 31,8%	3 13,6%	1 4,5%	0 0%
	T2	8 72,7%	3 27,3%	0 0%	0 0%	0 0%
J'arrive à transposer mon expertise en des contenus de cours vulgarisés pour mes étudiants.	T1	12 54,5%	8 36,4%	1 4,5%	1 4,5%	0 0%
	T2	4 36,4%	6 54,5%	1 9,1%	0 0%	0 0%
Je suis capable de répondre aux questions difficiles de mes étudiants en lien avec la matière.	T1	12 54,5%	7 31,8%	1 4,5%	0 0%	2 9,1%
	T2	5 45,5%	4 36,4%	1 9,1%	0 0%	1 9,1%
J'ai pu compter sur le matériel de cours de mes collègues pour préparer mon cours.	T1	9 40,9%	5 22,7%	5 22,7%	1 4,5%	2 9,1%
	T2	5 45,5%	0 0%	3 27,3%	1 9,1%	2 18,2%

**Dimension pédagogique***Approche-programme et documents utiles*

Énoncé 14 à 16	Temps	A	B	C	D	E
Je suis en mesure d'expliquer l'apport de mon cours au programme d'études dans lequel il se donne.	T1	12 54,5%	9 40,9%	1 4,5%	0 0%	0 0%
	T2	8 72,7%	2 18,2%	1 9,1%	0 0%	0 0%
J'arrive à situer mon cours par rapport à d'autres cours du programme pour que les étudiants puissent relier ce qu'ils apprennent à ce qu'ils ont vu ou ce qu'ils verront.	T1	11 50%	7 31,8%	3 13,6%	0 0%	1 4,5%
	T2	8 72,7%	2 18,2%	1 9,1%	0 0%	0 0%
Je connais les compétences issues du devis ministériel associées à mon cours.	T1	9 40,9%	8 36,4%	4 18,2%	0 0%	1 4,5%
	T2	4 36,4%	5 45,5%	2 18,2%	0 0%	0 0%

*Planification du cours*

<b>Énoncé 17 à 20</b>	<b>Temps</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
J'arrive à situer la matière que j'enseigne par rapport à d'autres éléments du cours pour que les étudiants puissent relier ce qu'ils apprennent à ce qu'ils ont vu ou ce qu'ils verront.	T1	8 36,4%	11 50,0%	3 13,6%	0 0%	0 0%
	T2	5 45,5%	6 54,5%	0 0%	0 0%	0 0%
Je suis en mesure d'élaborer un plan de cours en adéquation avec un plan-cadre.	T1	7 31,8%	11 50,0%	3 13,6%	0 0%	1 4,5%
	T2	3 27,3%	6 54,5%	1 9,1%	1 9,1%	0 0%
Je peux planifier la séquence d'apprentissage et d'évaluation pour mon cours.	T1	7 31,8%	11 50,0%	3 13,6%	0 0%	1 4,5%
	T2	3 27,3%	7 63,6%	1 9,1%	0 0%	0 0%
Je prends en considération le profil des étudiants dans ma planification de cours.	T1	10 45,5%	2 9,1%	9 40,9%	0 0%	1 4,5%
	T2	5 45,5%	4 36,4%	1 9,1%	0 0%	1 9,1%

*Prestation de cours*

<b>Énoncé 21 à 28</b>	<b>Temps</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
Je réussis à respecter la pondération de mon cours (heures de théorie vs heures de laboratoire).	T1	3 13,6%	8 36,4%	8 36,4%	0 0%	3 13,6%
	T2	3 27,3%	6 54,5%	1 9,1%	0 0%	1 9,1%
Je suis en mesure de préparer des supports (notes de cours, présentation PowerPoint, etc.) pour aider mes étudiants à comprendre la matière.	T1	10 45,5%	11 50,0%	1 4,5%	0 0%	0 0%
	T2	5 45,5%	5 45,5%	1 9,1%	0 0%	0 0%
Je suis à l'aise pour préparer des activités qui mettent mes étudiants en action pour favoriser l'intégration des apprentissages.	T1	5 22,7%	13 59,1%	3 13,6%	0 0%	1 4,5%
	T2	3 27,3%	5 45,5%	3 27,3%	0 0%	0 0%
Je prépare régulièrement des exercices variés afin de favoriser l'inclusion.	T1	4 18,2%	8 36,4%	8 36,4%	0 0%	2 9,1%
	T2	3 27,3%	5 45,5%	3 27,3%	0 0%	0 0%
Je me sens à l'aise avec les outils technologiques (Omnivox, LÉA, MIO) pour distribuer les contenus de cours et résultats des étudiants.	T1	13 59,1%	7 31,8%	1 4,5%	0 0%	1 4,5%
	T2	8 72,7%	2 18,2%	1 9,1%	0 0%	0 0%
Je me sens à l'aise avec les outils technologiques (Teams, Zoom) pouvant supporter la formation à distance.	T1	13 59,1%	8 36,4%	1 4,5%	0 0%	0 0%
	T2	5 45,5%	5 45,5%	0 0%	0 0%	1 9,1%
	T1	8	9	2	0	3

Je procède à des interventions afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage.		36,4%	40,9%	9,1%	0%	13,6%
	T2	6 54,5%	2 18,2%	1 9,1%	0 0%	2 18,2%
J'estime être en mesure de maintenir l'ordre et la discipline dans la classe.	T1	13 59,1%	7 31,8%	0 0%	0 0%	2 9,1%
	T2	6 54,5%	3 27,3%	1 9,1%	0 0%	1 9,1%

### Encadrement des personnes étudiantes

Énoncé 29 à 32	Temps	A	B	C	D	E
J'amène mes étudiantes et étudiants à croire qu'ils peuvent bien faire leurs travaux.	T1	7 31,8%	10 45,5%	1 4,5%	0 0%	4 18,2%
	T2	8 72,7%	2 18,2%	0 0%	0 0%	1 9,1%
J'amène mes étudiantes et étudiants à valoriser ce qu'ils ont à apprendre.	T1	12 54,5%	7 31,8%	1 4,5%	0 0%	2 9,1%
	T2	6 54,5%	4 36,4%	0 0%	0 0%	1 9,1%
J'arrive généralement à identifier les obstacles et les leviers à l'apprentissage dans les cours que j'enseigne.	T1	7 31,8%	8 36,4%	4 18,2%	0 0%	3 13,6%
	T2	4 36,4%	5 45,5%	1 9,1%	0 0%	1 9,1%
J'estime offrir un encadrement et un soutien adéquats aux étudiants.	T1	8 36,4%	9 40,9%	2 9,1%	0 0%	3 13,6%
	T2	6 54,5%	4 36,4%	0 0%	0 0%	1 9,1%

### Évaluation des apprentissages

Énoncé 33 à 40	Temps	A	B	C	D	E
Je fournis des critères d'évaluation détaillés avec l'énoncé de travail.	T1	5 22,7%	9 40,9%	5 22,7%	0 0%	3 13,6%
	T2	3 27,3%	5 45,5%	3 27,3%	0 0%	0 0%
Je prépare des évaluations portant sur les aspects importants de la matière.	T1	9 40,9%	10 45,5%	0 0%	0 0%	3 13,6%
	T2	6 54,5%	4 36,4%	1 9,1	0 0%	0 0%
Je connais les délais de correction en fonction des types de travaux.	T1	9 40,9%	7 31,8%	4 18,2%	2 9,1%	0 0%
	T2	7 63,6%	1 9,1%	2 18,2%	1 9,1%	0 0%
Je sais comment donner des rétroactions complètes à mes étudiants afin qu'ils puissent s'améliorer.	T1	5 22,7%	10 45,5%	6 27,3%	0 0%	1 4,5%
	T2	6 54,5%	3 27,3%	2 18,2%	0 0%	0 0%

Je peux expliquer à mes étudiants comment l'évaluation par compétences est appliquée dans mes cours.	T1	7 31,8%	10 45,5%	5 22,7%	0 0%	0 0%
	T2	7 63,6%	3 27,3%	1 9,1%	0 0%	0 0%
Je planifie des évaluations qui sont en cohérence avec les apprentissages réalisés pendant le cours.	T1	11 50,0%	9 40,9%	0 0%	0 0%	2 9,1%
	T2	7 63,6%	4 36,4%	0 0%	0 0%	0 0%
Je suis en mesure d'exercer un jugement juste et équitable basé sur un ensemble de données (production, processus et propos).	T1	8 36,4%	12 54,5%	0 0%	0 0%	2 9,1%
	T2	4 36,4%	5 45,5%	0 0%	1 9,1%	1 9,1%
Je suis en mesure d'évaluer individuellement des étudiantes et étudiants qui collaborent dans le cadre d'un travail d'équipe.	T1	2 9,1%	6 27,3%	6 27,3%	3 13,6%	5 22,7%
	T2	2 18,2%	1 9,1%	3 27,3%	1 9,1%	4 36,4%

### Dimension collaborative

Énoncé 41 à 45	Temps	A	B	C	D	E
Je suis à l'aise pour participer aux portes ouvertes.	T1	7 31,8%	7 31,8%	6 27,3%	0 0%	2 9,1%
	T2	6 54,5%	3 27,3%	2 18,2%	0 0%	0 0%
J'ai pu collaborer avec les <i>Services adaptés</i> afin d'accompagner mes étudiantes et étudiants à besoins particuliers ou en situation de handicap.	T1	6 27,3%	6 27,3%	1 4,5%	0 0%	9 40,9%
	T2	6 54,5%	2 18,2%	2 18,2%	0 0%	1 9,1%
J'ai pu collaborer avec l' <i>Aide pédagogique individuel</i> lorsque des étudiantes ou étudiants ont eu des difficultés dans mon cours et que cela avait des répercussions sur cheminement.	T1	6 27,3%	5 22,7%	2 9,1%	0 0%	9 40,9%
	T2	5 45,5%	2 18,2%	2 18,2%	0 0%	2 18,2%
Je suis en mesure d'expliquer ce que le RAP (Responsable de l'accompagnement programme) fait pour aider les étudiantes et étudiants du programme.	T1	4 18,2%	4 18,2%	8 36,4%	2 9,1%	4 18,2%
	T2	4 36,4%	3 27,3%	1 9,1%	2 18,2%	1 9,1%
Je me sens outillé pour encadrer mes étudiants lorsque je reçois une lettre des services adaptés.	T1	5 22,7%	6 27,3%	4 18,2%	5 22,7%	2 9,1%
	T2	3 27,3%	2 18,2%	4 36,4%	1 9,1%	1 9,1%

### Dimension rétroactions sur l'enseignement

Énoncé 46 à 49	Temps	A	B	C	D	E
J'ai fait passer des questionnaires aux étudiantes et étudiants afin d'obtenir une rétroaction sur mon enseignement.	T1	2 9,1%	7 31,8%	5 22,7%	3 13,6%	5 22,7%
	T2	1 9,1%	1 9,1%	1 9,1%	6 54,5%	2 18,2%



Le questionnaire de fin de bloc m'a été utile afin de connaître les points à améliorer dans mon enseignement.	T1	1 4,5%	5 22,7%	5 22,7%	0 0%	11 50,0%
	T2	1 9,1%	1 9,1%	1 9,1%	1 9,1%	7 63,6%
Je sais où trouver des ressources afin d'assurer mon développement professionnel continu.	T1	5 22,7%	7 31,8%	6 27,3%	4 18,2%	0 0%
	T2	4 36,5%	3 27,3%	2 18,2%	2 18,2%	0 0%
J'ai pu compter sur mon supérieur immédiat pour me donner des rétroactions sur le travail effectué.	T1	8 36,4%	3 13,6%	4 18,2%	2 9,1%	5 22,7%
	T2	3 27,3%	3 27,3%	2 18,2%	1 9,1%	2 18,2%

# ANNEXE I. ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (PROJET 1)



Sherbrooke, le 02 mars 2020

## **Attestation de conformité éthique Doctorat professionnel en éducation**

La Faculté d'éducation certifie avoir examiné la proposition de projet suivante :  
« *Portrait de l'insertion professionnelle et des besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au Cégep Limoilou* » de **Mme Anne Noreau**, doctorante, dirigée par la professeure Sawsen Lakhali de l'Université de Sherbrooke et codirigée par M. Philippe Aubé, directeur des études au Cégep de Limoilou.

**La Faculté estime que le projet proposé est conforme aux principes éthiques énoncés dans le document** « *Balises relatives à une demande d'attestation facultaire de conformité éthique* ».

**La présente attestation est valide pour la durée du projet, à moins d'une modification majeure exigeant une nouvelle demande.**

Mme Christiane Blaser  
Responsable du programme de doctorat professionnel en éducation

# ANNEXE J. ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (PROJET 2)



Sherbrooke, le 23 février 2022

Mme Anne Noreau  
Chargée de cours  
ÉDUCATION Performa  
Université de Sherbrooke

**N/Réf. 2020-2537/Noreau**

## **Objet : Renouvellement de l'approbation éthique de votre projet de recherche**

Madame,

En référence à votre projet de recherche intitulé « **Processus d'insertion professionnelle pour le personnel enseignant débutant au collégial** », le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales a le plaisir de vous informer que l'approbation éthique de votre projet est **renouvelée**. Les documents suivants ont été examinés :

- Formulaire de suivi annuel (Suivi annuel - F5-ESS-11051)

Cette approbation étant **valide jusqu'au 02 mars 2023**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

**Le comité vous rappelle qu'en raison de la pandémie de COVID-19, si des activités de recherche en présentiel devaient avoir lieu dans le cadre du présent projet, vous devez impérativement vous assurer auprès du vice-décanat à la recherche de votre faculté que l'autorisation du milieu de recherche que vous avez obtenue, ainsi que le protocole de respect des mesures sanitaires que vous prévoyez sont suffisants et conformes.**

Le comité vous souhaite le plus grand succès dans la poursuite de vos travaux et vous prie de recevoir, Madame, ses salutations distinguées.

Mme Ariane Tessier  
Coordonnatrice à l'éthique de la recherche

pour Éric Yergeau, président  
Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales  
Université de Sherbrooke

# ANNEXE K. ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DU CÉGEP LIMOILOU

## (PROJET 1)



### ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

#### RECHERCHE IMPLIQUANT LES ÊTRES HUMAINS

Projet : **Portrait de l'insertion professionnelle et des besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au Cégep Limoilou**

Nom du chercheur principal : **Anne Noreau**

Ce projet de recherche a été examiné en conformité avec la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep Limoilou par le comité d'éthique de la recherche.

Après examen des informations et des documents qui lui ont été transmis, le Comité a constaté que ce projet respecte les principes d'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Date de décision : **12 mars 2020**  
Date d'expiration de l'approbation : **12 mars 2021**  
Numéro d'approbation : **1920-08 / 12-03-2020**

Marie-Ève Roussel, présidente  
recherche@cegeplimoilou.ca  
Comité d'éthique de la recherche du Cégep Limoilou

#### MESURES DE SUIVI ASSOCIÉES À L'APPROBATION ÉTHIQUE

Informez le Comité par écrit et dans les meilleurs délais des situations suivantes si elles se présentent:

- de **toute modification au projet**, comme il a été approuvé en ce jour, qui comporterait des changements dans le choix des participants, dans le recrutement, dans la manière d'obtenir leur consentement, de réaliser la collecte des données ou encore, dans les risques ou inconvénients encourus par la participation, et ce, préalablement à l'application de ce changement;
- de **toute modification** qui serait apportée à un **instrument utilisé pour le recrutement** (annonces, affiches, etc.), pour confirmer le **consentement** (formulaire de consentement, feuillet d'information, etc.) ou pour effectuer la **collecte** des données (questionnaire, grille d'entrevue, etc.) en fournissant la nouvelle version du document concerné, où les modifications auront été mises en évidence, préalablement à son utilisation;
- de **tout événement imprévu et sérieux** (ex.: détresse psychologique d'un participant, menace proférée à l'égard d'une personne, effets secondaires ou imprévus ou indésirables d'un produit, d'un médicament ou d'un test, etc.) qui surviendrait dans le déroulement d'une activité du présent projet et qui impliquerait un participant;
- de **l'interruption prématurée de ce projet de recherche** pour une raison quelconque qu'il soit financé ou non, y compris en raison de la suspension ou de l'annulation de l'approbation d'un organisme subventionnaire.

Tant que la collecte des données ne sera pas définitivement terminée, présenter annuellement une **demande de renouvellement** de l'approbation en fournissant un rapport de projet dans un délai de 2 à 3 semaines avant la date de fin de l'approbation.

# ANNEXE L. ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DU CÉGEP LIMOILOU

## (PROJET 2)



### ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

#### RECHERCHE IMPLIQUANT LES ÊTRES HUMAINS

Projet : *Portrait de l'insertion professionnelle et des besoins de soutien des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au Cégep*

Nom du chercheur principal : **Anne Noreau**

Ce projet de recherche a été examiné en conformité avec la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep Limoilou par le comité d'éthique de la recherche.

Après examen des informations et des documents qui lui ont été transmis, le Comité a constaté que ce projet respecte les principes d'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Date de décision : **8 juin 2022**

Date d'expiration de l'approbation : **8 juin 2023**

Numéro d'approbation : **2122-13 / 08-06-2022**

Marie-Ève Roussel, présidente

ethique@cegeplimoilou.ca

Comité d'éthique de la recherche du Cégep Limoilou

#### MESURES DE SUIVI ASSOCIÉES À L'APPROBATION ÉTHIQUE

Informez le Comité par écrit et dans les meilleurs délais des situations suivantes si elles se présentent :

- de **toute modification au projet**, comme il a été approuvé en ce jour, qui comporterait des changements dans le choix des participants, dans le recrutement, dans la manière d'obtenir leur consentement, de réaliser la collecte des données ou encore, dans les risques ou inconvénients encourus par la participation, et ce, préalablement à l'application de ce changement;
- de **toute modification** qui serait apportée à un **instrument utilisé pour le recrutement** (annonces, affiches, etc.), pour confirmer le **consentement** (formulaire de consentement, feuillet d'information, etc.) ou pour effectuer la **collecte** des données (questionnaire, grille d'entrevue, etc.) en fournissant la nouvelle version du document concerné, où les modifications auront été mises en évidence, préalablement à son utilisation;
- de **tout événement imprévu et sérieux** (ex.: détresse psychologique d'un participant, menace proférée à l'égard d'une personne, effets secondaires ou imprévus ou indésirables d'un produit, d'un médicament ou d'un test, etc.) qui surviendrait dans le déroulement d'une activité du présent projet et qui impliquerait un participant;
- de **l'interruption prématurée de ce projet de recherche** pour une raison quelconque qu'il soit financé ou non, y compris en raison de la suspension ou de l'annulation de l'approbation d'un organisme subventionnaire.

Tant que la collecte des données ne sera pas définitivement terminée, présenter annuellement une **demande de renouvellement d'approbation éthique** en fournissant le formulaire prévu à cet effet dans un délai de 2 à 3 semaines avant la date de fin de l'approbation.