

Le rôle des programmes d'orientation des nouveaux enseignants dans l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement universitaire

Rapport préparé par Carol A. Miles et Dragana Polovina-Vukovic, Université Carleton
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Avertissement :

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

Se référer au présent document comme suit :

Miles, C.A. et Polovina-Vukovic, D. (2012) *Le rôle des programmes d'orientation des nouveaux enseignants dans l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement universitaire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5
Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2012

Remerciements

Nous tenons à remercier Patrick Lyons, Andrea Noriega, Hilary Lee et les réviseurs anonymes du COQES pour leur aide, pour leurs précieux commentaires et leurs judicieuses suggestions dans la préparation de ce rapport. Nous remercions également les représentants des unités d'enseignement et d'apprentissage de toutes les universités ontariennes qui ont pris le temps de répondre à notre questionnaire.

La présente étude a été rendue possible grâce au généreux financement du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).

Table des matières

Résumé.....	6
I. Introduction	6
II. Renseignements sur le projet	8
III. Résultats du sondage	9
a) Unités d'enseignement et d'apprentissage dans les universités ontariennes... 9	
b) Orientation des nouveaux enseignants dans les universités ontariennes	11
c) Autres services, programmes et mécanismes de soutien offerts aux nouveaux enseignants.....	22
IV. Discussion	24
V. Conclusion	25
Bibliographie	26
Annexe A : Questionnaire du sondage	29

Liste des figures

Figure 1 : Nombre d'années d'existence du centre d'enseignement et d'apprentissage	10
Figure 2 : Effectif du centre d'enseignement et d'apprentissage	10
Figure 3 : Tenue d'un programme annuel d'orientation	12
Figure 4 : Année où le premier programme d'orientation des nouveaux enseignants a été organisé	12
Figure 5 : Programmes d'orientation offerts aux nouveaux enseignants permanents et aux chargés de cours	13
Figure 6 : Durée du programme d'orientation des nouveaux enseignants	15
Figure 7 : Financement du programme d'orientation des nouveaux enseignants	17
Figure 8 : Programme d'orientation des nouveaux enseignants – Cinq principaux sujets abordés	18
Figure 9 : Programme d'orientation des nouveaux enseignants – Tous les sujets abordés	19

Listes des tableaux

Tableau 1 : Coût du programme d'orientation par nouvel enseignant	16
---	----

Résumé

Le perfectionnement professionnel des nouveaux chargés de cours universitaires a bénéficié d'investissements considérables en ressources dans les universités canadiennes, mais l'incidence de ces efforts a rarement été évaluée ou étudiée. Depuis le milieu des années 1980, les universités ontariennes ont assisté et participé à la formation d'unités d'enseignement et d'apprentissage ayant pour mandat de veiller au perfectionnement professionnel des universitaires (Landolfi, 2007). Ces unités ont été chargées d'élaborer des programmes pour répondre aux besoins de nature pédagogique des chargés de cours universitaires en ayant pour objectif de les rendre plus efficaces (*idem*).

Avec la diminution des fonds disponibles, le soutien consenti par les universités aux unités centrales d'enseignement et d'apprentissage a fluctué. En conséquence, ces unités ont souvent été forcées de fonctionner sans le soutien financier adéquat et avec le minimum d'employés à plein temps. Les quatre plus petites unités présentement en exploitation ne comptent qu'entre un et trois employés.

Alors que la formation officielle des enseignants du niveau postsecondaire et la question de la conformité aux critères de formation obligatoire par le personnel enseignant sont des aspects largement acceptés depuis des années au niveau collégial (voir le volume 2 du présent rapport, qui sera publié en 2012), dans les universités, dans les milieux des professionnels enseignants et des responsables des orientations politiques, la question fait plus souvent l'objet de débats extrêmement controversés dans les deux camps.

Le contenu des programmes d'orientation des nouveaux enseignants (PONE) – programmes d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant en début de carrière – varie énormément d'une université ontarienne à l'autre. Certains programmes se limitent à présenter de manière générale le contexte universitaire local et/ou à remettre aux nouveaux enseignants une liste de ressources à consulter selon leurs besoins; d'autres mettent l'accent sur des habiletés pédagogiques particulières et organisent des ateliers sur divers problèmes et stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Étonnamment, sur les 20 universités ontariennes sondées, seulement deux établissements n'ont pas encore un programme d'orientation des nouveaux enseignants bien qu'ils possèdent un centre d'enseignement et d'apprentissage. Les nouveaux enseignants qui arrivent dans ces universités reçoivent une orientation générale de la part du Cabinet du recteur et du service d'embauche des enseignants ainsi que de leur faculté. Voici d'autres conclusions de cette étude :

- La plupart des universités ontariennes (72 %) intègrent à leurs activités d'orientation autant les chargés de cours contractuels que les enseignants à temps plein.
- Le programme d'orientation n'est obligatoire pour tous les enseignants nouvellement embauchés que dans deux universités ontariennes. Dans les autres établissements, où la participation au PONE est volontaire, le taux de participation varie de 40 % à 85 %.
- Sur le plan des coûts associés à l'orientation des nouveaux enseignants, les données varient d'un établissement à l'autre : quelques établissements n'y consacrent que la modeste somme de 1 000 \$ (une minorité) alors que d'autres y investissent annuellement quelque 35 000 \$.¹

Les cinq activités distinctes que comprend généralement le PONE des universités ontariennes sont, dans l'ordre :

- a) accueil/conversation avec le vice-recteur ou le vice-président à l'Enseignement;
- b) politiques et procédures relatives aux études,

¹ Coûts totaux du PONE. Les renseignements Coûts par nouvel enseignant sont présentés au tableau 1, à la page 12.

- c) méthodes de gestion de classe,
- d) utilisation de la technologie dans l'enseignement; et
- e) table ronde/discussion en groupe avec des membres expérimentés du corps enseignant.

En plus du PONE, tous les établissements qui ont répondu au questionnaire organisent tout au cours de l'année des programmes à l'intention des nouveaux enseignants. Dix-sept établissements tiennent des ateliers structurés, à date fixe, des consultations individuelles et des ateliers de type conférence, en plus de fournir une aide pour la conception et la restructuration de programme. La plupart des établissements (16) offrent également des ateliers et des consultations sur l'intégration des technologies dans l'enseignement; sept établissements proposent des programmes complets menant à un certificat d'enseignement et neuf ont des programmes de mentorat à l'intention des nouveaux enseignants. Aucun établissement n'offre des ateliers sur l'élaboration et la prestation de cours entièrement en ligne, ce qui est assez étonnant étant donné les efforts consacrés par le gouvernement provincial pour accroître les possibilités d'apprentissage en ligne au niveau postsecondaire.

Les plus grands obstacles auxquels font face les centres d'enseignement et d'apprentissage dans le soutien aux nouveaux enseignants sont, entre autres, les contraintes de temps du corps professoral, les ressources limitées dont ils disposent et, dans plusieurs universités, la dévalorisation de l'enseignement et de la pédagogie par rapport à la recherche.

I. Introduction

La plupart des universités modernes s'attendent que les membres de leur corps professoral soient non seulement des chercheurs compétents et qu'ils participent activement à la vie universitaire, mais aussi qu'ils soient efficaces en tant qu'enseignants (Daniel, 2008). Le livre blanc publié en 2003 par le gouvernement britannique illustre ce principe; *The Future of Higher Education*, énonce que « depuis trop longtemps, l'enseignement est le parent pauvre de l'éducation supérieure [et se donne comme objectif] de rééquilibrer le financement afin que de *nouvelles ressources* soient injectées dans le secteur, non seulement en fonction de la recherche et de l'effectif étudiant, mais aussi en fonction de la *solidité de l'enseignement*. » [Trad.] (*idem*). De même, en 2007, l'université Harvard a publié un condensé intitulé *Compact to Enhance Teaching and Learning at Harvard*, qui contient « un ensemble de réformes ambitieuses visant à revaloriser l'enseignement et à en élever la qualité, ce qui englobe une meilleure préparation des habiletés pédagogiques des étudiants du deuxième ou du troisième cycle et des *nouveaux enseignants en début de carrière* [...], et la reconnaissance du mérite en enseignement et en innovation pédagogique » (c'est nous qui soulignons) [Trad.].

La plupart des universités reconnaissent la nécessité d'offrir aux nouveaux enseignants une certaine forme d'orientation; or rares sont les études évaluant l'efficacité de ces programmes, bien que les renseignements non scientifiques confirment que les nouveaux enseignants qui reçoivent une formation pédagogique initiale en retireraient des avantages considérables et deviendraient souvent des leaders du perfectionnement en enseignement au sein de leur département (Brew et Ginns, 2010). Plusieurs études (notamment Lueddeke, 2003; Gibbs et Coffey, 2004) montrent que « le fait d'offrir une formation initiale en enseignement universitaire se traduit par un taux de satisfaction accru chez les étudiants et une plus grande utilisation des démarches pédagogiques centrées sur l'étudiant » [Trad.] (Brew et Ginns, 2010), mais les études portant sur l'efficacité des programmes destinés aux nouveaux enseignants sont nettement insuffisantes.

Le gouvernement ontarien ne possède pas de données sur le nombre d'établissements qui offrent des programmes particuliers à leurs nouveaux enseignants ni sur la composition, les points forts ou les problèmes des programmes d'orientation existants. On manque également de données/d'études sur les besoins des nouveaux et futurs enseignants, ce qui serait un point de départ important pour mieux comprendre les améliorations à apporter aux programmes destinés aux enseignants afin de répondre à leurs besoins. Une étude commanditée et publiée par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) suggère « qu'il est important que les universités élaborent des programmes pertinents d'enseignement et d'apprentissage pour favoriser le perfectionnement des enseignants et l'apprentissage des élèves [étant donné qu'un nombre impressionnant d'enseignants] a souligné la nécessité de promouvoir le perfectionnement en enseignement » [Trad.] (Evers et Hall, 2010, p. 2-3).

II. Renseignements sur le projet

Ce projet a permis de recueillir des données qui seront exploitées dans une base de données détaillée sur les moyens mis en œuvre par les universités ontariennes pour soutenir leurs enseignants novices. L'importance d'étudier ces programmes a été mise en évidence par les conclusions de Britnell, Brockerhoff-Macdonald, Carter, Dawson, Doucet, Evers, Hall, Kerr, Liboiron-Grenier, McIntyre, Mighty, Siddall et Wilson (2010), lesquels constatent « que la transition du statut d'étudiant de deuxième ou de troisième cycle à celui d'enseignant est relativement abrupte, et que ces novices n'obtiennent que peu ou pas de soutien pour apprendre à enseigner » (p. 14) [Trad.]. Britnell et autres poussent l'argument en signalant que, pour plus de 50 % des nouveaux enseignants, le programme d'orientation offert par leur établissement constitue leur première expérience de perfectionnement pédagogique.

En Ontario, le perfectionnement professionnel des enseignants universitaires est généralement assuré par les unités de perfectionnement pédagogique (centres d'enseignement et d'apprentissage) dont le premier rôle, selon Gosling (2009), est de favoriser le perfectionnement professionnel des enseignants – y compris des novices – relativement à leur rôle pédagogique.

Avant le lancement officiel de cette étude, le 22 octobre 2010, le COQES a parrainé une rencontre avec les représentants des unités d'enseignement et d'apprentissage de toutes les universités ontariennes. Cette réunion fut l'occasion pour les membres de l'équipe de recherche de présenter le projet, de recevoir de précieux commentaires, de clarifier la terminologie et de valider les questions du sondage. Toutes les suggestions des agents de perfectionnement pédagogiques ont été intégrées au questionnaire de l'étude.

Au début de 2011, on a invité les dirigeants/cadres supérieurs des unités d'enseignement et d'apprentissage de 20 universités ontariennes subventionnées à remplir le questionnaire : finalement, tous y ont répondu. Nous avons obtenu entre 16 et 20 réponses à la plupart des questions (soit un taux de 80 à 100 %). Comme le Collège militaire royal et l'université St. Paul dispensent des programmes hautement spécialisés et n'ont pas d'unités d'enseignement et d'apprentissage, nous n'avons pas cherché à sonder ces deux établissements.

III. Résultats du sondage

a) Unités d'enseignement et d'apprentissage dans les universités ontariennes

Les unités d'enseignement et d'apprentissage des universités ontariennes portent diverses appellations, comme c'est le cas aussi ailleurs dans le monde (voir, par exemple, Luzeckyj et Badger, 2010; Gosling, 2009). Dans notre échantillon, la plupart s'appellent « centre d'enseignement et d'apprentissage ». Un de ces centres comporte le terme « excellence en enseignement » dans son appellation, un autre utilise « innovation et enseignement du design » et, dans un cas, le nom comporte le terme « Leadership en apprentissage ».

La plupart de ces centres sont des unités organisationnelles autonomes, dirigées par des directeurs et relevant directement d'un vice-recteur et vice-président à l'Enseignement. Deux des centres visés par notre étude relèvent d'un vice-recteur adjoint (enseignement et d'apprentissage), et l'un est dirigé par un comité sénatorial.

La figure 1 illustre la durée d'existence des centres d'enseignement et d'apprentissage dans leur forme actuelle. Près de la moitié d'entre eux sont relativement récents – cinq ont été constitués dans leur forme actuelle il y a un an ou moins, et trois ont entre deux et cinq ans d'existence; les autres sont établis depuis plus longtemps, soit depuis six à dix ans, et même depuis plus de dix ans (12 établissements).

Les quatre plus petits centres comportent entre un et trois employés, alors que le plus important en compte 15 (voir la figure 2). Les écarts de taille pourraient s'expliquer en partie si l'on observait des différences considérables dans les objectifs et les attributions des centres d'enseignement et d'apprentissage, mais, puisque tel n'est pas le cas, il faudrait étudier la question pour comprendre l'ampleur de ces écarts. On peut supposer qu'ils sont liés au manque de normes et de lignes directrices dans les universités et/ou à l'échelle provinciale, et à la taille des établissements. Selon nos données, le ratio approximatif de postes d'agents de perfectionnement pédagogique par rapport à l'effectif du corps professoral à temps plein varie dans les universités ontariennes de 1:17 à 1:300. On trouve dans la documentation le même type d'écart en Grande-Bretagne, en Australie et en Afrique du Sud (par exemple, Gosling, 2009; Dearn, Fraser et Ryan, 2002).

Depuis combien de temps votre centre d'enseignement et d'apprentissage existe-t-il dans sa forme actuelle?

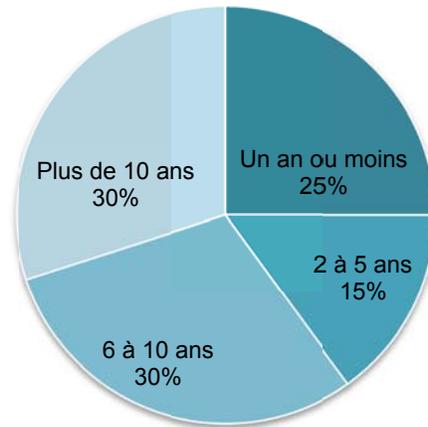


Figure 1 : Nombre d'années d'existence du centre d'enseignement et d'apprentissage

Combien d'employés travaillent à plein temps au centre d'enseignement et d'apprentissage?

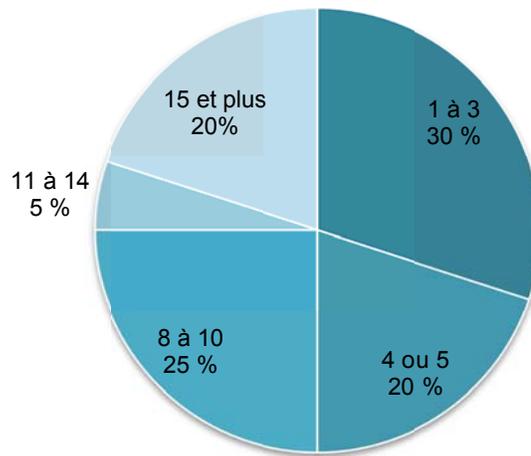


Figure 2 : Effectif du centre d'enseignement et d'apprentissage

L'étude ne cherchait pas à explorer les caractéristiques, les antécédents et la formation professionnelle des dirigeants des centres d'enseignement et d'apprentissage, mais notre échantillon montre que la majorité sont des femmes (dans 16 centres sur 20) qui possèdent un doctorat et plusieurs années d'expérience en perfectionnement pédagogique. La plupart ont le statut de cadre supérieur dans leur établissement et elles effectuent également des recherches et publient des documents sur le sujet.

Plusieurs employés des centres sont aussi activement engagés dans des travaux de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur et possèdent des connaissances spécialisées dans divers aspects du secteur de l'enseignement supérieur; ce sont donc des personnes qualifiées pour réaliser des programmes destinés aux nouveaux membres et aux membres expérimentés du corps professoral.

b) Orientation des nouveaux enseignants dans les universités ontariennes

Étant donné l'intensification de la concurrence entre les établissements postsecondaires, l'obligation redditionnelle financière des universités envers le gouvernement et le financement axé sur le rendement ainsi que le resserrement des exigences de compétences concrètes et mesurables à l'endroit des diplômés universitaires, la qualité de l'enseignement universitaire devient de plus en plus importante (Harrison, 2002). Pour réagir à ces pressions venant de l'extérieur ainsi qu'aux attentes des étudiants, plusieurs établissements d'enseignement supérieur, au Canada et ailleurs, ont créé des programmes d'orientation des nouveaux enseignants (PONE) et d'autres programmes destinés aux novices afin qu'ils acquièrent au moins certaines connaissances nécessaires de l'enseignement et des habiletés pédagogiques, qu'ils découvrent leur établissement et qu'ils se sentent encouragés à entreprendre leur carrière d'enseignant (Boice, 1992; Fink, 1992).

Pour étudier les diverses méthodes mises en œuvre pour préparer les novices à entreprendre leur carrière d'enseignant universitaire en Ontario, nous ne nous sommes pas limités à explorer les événements d'orientation, notre questionnaire portait aussi sur les autres services et mécanismes de soutien offerts aux nouveaux enseignants par les centres d'enseignement et d'apprentissage. Entre autres questions, nous avons demandé : la participation au PONE est-elle volontaire ou obligatoire? Quel public est visé par le programme : les enseignants à temps plein seulement et/ou les chargés de cours de session et les professeurs auxiliaires à temps partiel? Le programme est-il centralisé (autrement dit, est-ce le même programme qui est offert à tous les enseignants de l'université) ou décentralisé, soit des programmes distincts pour les novices de chaque collège ou département? Quelles sont les autres ressources à la disposition des nouveaux enseignants?

Sur les 20 établissements qui ont répondu au sondage, seulement deux n'ont pas un programme d'orientation des nouveaux enseignants annuel centralisé, alors que la vaste majorité tient un tel événement au début de chaque année scolaire.

L'université organise-t-elle chaque année un programme d'orientation centralisé à l'intention des nouveaux enseignants?

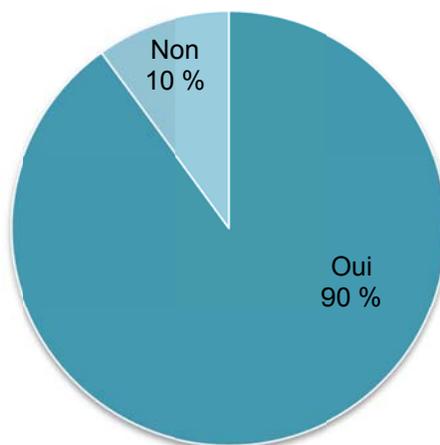


Figure 3 : Tenue d'un programme annuel d'orientation

Douze établissements (66 %) ont offert un programme d'orientation des nouveaux enseignants pour la première fois avant l'an 2000; le premier programme d'orientation des nouveaux enseignants organisé le plus tardivement le fut en 2008 (un établissement).

En quelle année avez-vous tenu votre premier programme d'orientation des nouveaux enseignants?

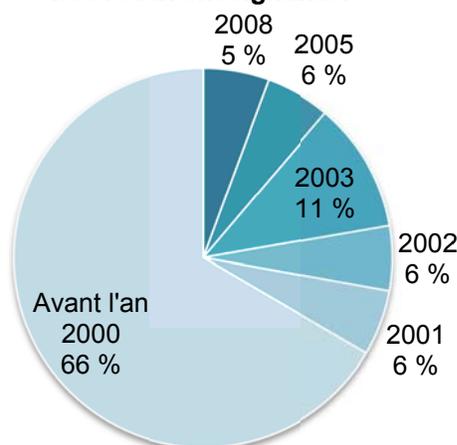


Figure 4 : Année où le programme d'orientation des nouveaux enseignants a été offert pour la première fois

La plupart des établissements (72 %) n'ont pas d'activités distinctes pour les chargés de cours contractuels; cinq d'entre eux (28 %) offrent des activités d'orientation spécialisées distinctes aux chargés de cours de session et contractuels (Figure 5). Comme la plupart des universités ontariennes font de plus en plus appel à des chargés de cours contractuels/de session, il est important de déterminer quels types

de programme d'orientation et d'activités de perfectionnement professionnel sont offerts à cette catégorie de membres du corps professoral postsecondaire dont l'importance est croissante. Certains chargés de cours sont des universitaires de carrière, mais d'autres sont des diplômés ayant récemment obtenu un doctorat qui acceptent ces contrats au cours pour se constituer un CV en enseignement; d'autres encore sont des professionnels qui occupent divers postes et dont la connaissance concrète d'un domaine est très prisée par les établissements qui les engagent. Certaines personnes ont enseigné à contrat pendant plusieurs années, à raison d'un ou de plusieurs cours par année. Les activités de perfectionnement pédagogique et d'orientation destinées aux récents titulaires d'un doctorat ou aux personnes de l'extérieur du milieu universitaire sont souvent cruciales afin d'assurer une qualité constante de l'expérience d'apprentissage des étudiants ontariens dans tous les cours.

Offrez-vous des programmes d'orientation distincts aux nouveaux enseignants à temps plein et aux chargés de cours à la session (contrats au cours)?

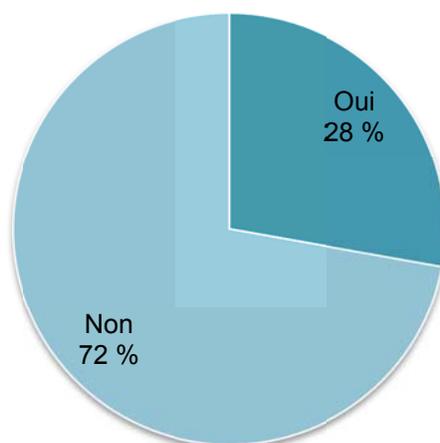


Figure 5 : Programmes d'orientation distincts offerts aux nouveaux enseignants permanents et aux chargés de cours

Quatre établissements qui ont répondu à la question tiennent aussi un programme d'orientation des nouveaux enseignants des écoles professionnelles (sciences infirmières, travail social, formation à la profession de sage-femme et sciences de la santé). Les PONE des écoles professionnelles relèvent habituellement du doyen et du chef de département; le cas échéant, les centres d'enseignement et d'apprentissage sont représentés au comité de planification.

La participation au PONE se fait sur une base volontaire dans 88 % des cas; par contre, deux établissements rendent le programme obligatoire pour tous les nouveaux membres du corps professoral. Le pourcentage des nouveaux enseignants qui participent volontairement au programme d'orientation varie de 40 % à 85 %; un établissement a précisé que ce pourcentage varie selon le nombre de novices recrutés, lequel fluctue d'une année à l'autre.

L'idée de rendre obligatoire la formation des nouveaux enseignants universitaires est très contestée. Comme le signalent Luzeckyj et Badger (2010), cette opposition est peut-être attribuable aux craintes de certains agents de perfectionnement pédagogiques et membres du corps professoral qu'une telle mesure ne restreigne la liberté des universités et que ces programmes pédagogiques génériques ne puissent répondre aux besoins particuliers dans l'enseignement de chaque discipline. Cette opinion est aussi

formulée par Dearn et autres (2002), qui déclarent : « tous les intervenants sont favorables au perfectionnement professionnel continu des enseignants, mais ils ont une opinion nettement ambivalente au sujet de la reconnaissance d'une profession d'enseignant universitaire » [Trad.] (p. 54). Les partisans d'une formation obligatoire, voire d'une reconnaissance formelle, de la profession d'enseignant universitaire invoquent que : « s'il faut des années pour former un enseignant du niveau secondaire [il serait normal d'avoir les mêmes exigences à l'égard des personnes] qui enseignent à des étudiants qui n'ont qu'un an de plus » [Trad.] (Alexi White, ancien directeur général de l'Alliance des étudiantes et étudiants de premier cycle de l'Ontario, dont les propos ont été cités dans un éditorial du *Globe and Mail* en 2011). Selon Derek Bok,² ex-recteur de l'Université Harvard (cité par Bethune, 2006, p. 37) : « il est étonnant que [...] les universités n'enseignent pas à enseigner à leurs futurs professeurs. Le milieu universitaire est le seul système professionnel qui n'apprend pas à ses novices comment faire ce qu'ils vont passer la plus grande partie de leur temps à faire » [Trad.]. De même, Tony Bates³, ex-directeur de la formation à distance à l'Université de la Colombie-Britannique et associé de recherche chez Contact Nord, le réseau d'éducation et de formation à distance de l'Ontario, invoque que : « la formation d'enseignants compétents aux niveaux postsecondaires est une mesure de développement économique autant qu'une question d'éducation [et les enseignants du niveau postsecondaire devraient recevoir] une formation pédagogique obligatoire, complète et systématique équivalente à celle que reçoivent les médecins et les pilotes avant d'entreprendre leur carrière » [Trad.] (Bates, 2011, p. 1).

Le programme d'orientation des nouveaux enseignants a généralement lieu au début de l'année scolaire. Ainsi, la majorité des répondants (90 %) organisent le programme à la fin du mois d'août, mais deux établissements tiennent le programme au début de septembre, juste avant le début des cours. La durée du PONE varie d'une université à l'autre, le programme le plus court dure une journée (dans huit établissements) et le plus long s'étend sur cinq jours ou plus (dans trois universités).

² Derek Bok est l'auteur de six ouvrages sur l'enseignement supérieur : *Beyond the Ivory Tower* (1982), *Higher Learning* (1986), *Universities and the Future of America*, *The Shape of the River* (1998), *Universities in the Marketplace* (2003) et *Our Underachieving Colleges* (2005).

³ Tony Bates a été conseiller auprès de l'UNESCO, de plusieurs ministères provinciaux de l'Éducation ainsi que de plusieurs collèges et universités du Canada. Il est aussi l'auteur de onze livres, dont le plus récent est *Managing Technology in Higher Education : Strategies for Transforming Teaching and Learning* (2011) qui fait suite à *Technology, e-Learning and Distance Education* (2005) et *Managing Technological Change: Strategies for College and Universities Leaders* (1999).

Comprenant les événements sociaux, quelle est la durée de votre programme d'orientation des nouveaux enseignants universitaires?

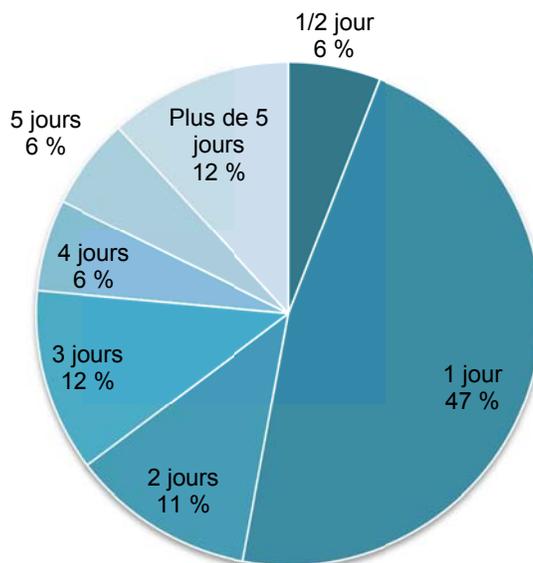


Figure 6 : Durée du programme d'orientation des nouveaux enseignants

Quinze établissements intègrent à leur PONE des événements sociaux et de réseautage, comme un déjeuner, un lunch et une réception avec le recteur ou la rectrice. Quelques universités (30 %) organisent aussi un barbecue ou un dîner pour les novices et leur famille, alors qu'un établissement tient une journée familiale à l'intention des nouveaux enseignants et des membres de leur famille, ce qui comprend une visite de la ville, etc.

Selon la documentation, tous ces événements sociaux peuvent contribuer au maintien en poste des enseignants « parce qu'ils sont généralement perçus comme un témoignage de l'importance et du soutien accordés par l'établissement au bien-être et au perfectionnement professionnel de ses enseignants. » [Trad.] (Fink, 1992, p. 6). Ils contribuent en outre à « établir des relations durables avec les autres membres du corps professoral du campus [et atténuent le sentiment de solitude et d'isolement que peuvent ressentir les novices, ce qui stimule] leur vitalité personnelle, sociale et professionnelle » [Trad.] (*idem*). L'analyse par Holyfield et Berry (2008, p. 1531) du programme d'orientation des nouveaux enseignants en dentisterie conclut que l'un des principaux objectifs d'un tel programme est de « promouvoir le réseautage et la collégialité entre les participants et de faire prendre conscience aux nouveaux venus de l'engagement et du soutien de l'établissement à leur endroit » [Trad.]. Une autre étude, menée celle-là par Garrison (2004), s'est penchée sur les points forts et les points faibles des programmes d'orientation offerts par les universités et les départements, et conclut que les deux éléments qui reviennent le plus fréquemment à titre de points forts sont l'interaction avec les nouveaux collègues puis, au deuxième rang, l'interaction avec les membres expérimentés du corps professoral.

En effet, la rétroaction la plus récente (été 2011) obtenue des nouveaux chargés de cours à l'une des universités confirme ces conclusions [Commentaires traduits] :

- « [Ce que j'ai le mieux aimé :] faire la connaissance des nouveaux enseignants. »
- « [Ce que j'ai le mieux aimé :] faire la connaissance d'autres nouveaux enseignants, entendre parler de l'organisation en général de l'université, de la population étudiante, du corps professoral et des ressources. »

- « J'ai apprécié cette occasion de faire la connaissance d'autres nouveaux enseignants. »
- « Cet événement m'a donné le sentiment d'être bienvenu et apprécié. Le dîner offert le dernier jour était très agréable. »

Comme nous le verrons plus loin, tous les autres centres d'enseignement et d'apprentissage des universités ontariennes font état de constatations et d'expériences similaires.

Seize établissements sur 20 ont répondu à la question sur les dépenses associées au PONE. Les données varient d'un établissement à l'autre; certains n'y consacrent que la modique somme de 1 000 \$ alors que d'autres investissent quelque 35 000 \$ par année dans cette initiative. Dans neuf établissements qui ont répondu à la question (56 %), le financement du PONE est prévu dans le budget de base du centre d'enseignement, lequel est reconduit automatiquement chaque année, alors que sept établissements (44 %) n'ont pas ce type de financement (figure 7). Le financement du PONE provient alors de diverses sources – p. ex., le bureau du vice-recteur à l'Enseignement et à la Recherche, le budget des conférences et événements ou le budget du centre d'enseignement et d'apprentissage – les fonds ne sont pas renouvelés annuellement et ne sont pas spécifiquement affectés à cet usage. Dix des vingt universités sondées ont fourni des renseignements sur le montant consacré annuellement à leur PONE ainsi que sur le nombre de participants au programme chaque année, ce qui permet d'établir les coûts par personne. Ces coûts varient considérablement d'un établissement à l'autre, allant de 1,50 \$ à 1 000 \$. À partir de cet échantillon de 10 universités, nous pouvons conclure que le coût moyen du programme par nouvel enseignant s'établit, à l'échelle de la province, à 279 \$.

Tableau 1 : Coût du programme d'orientation par nouvel enseignant⁴

Université	Budget du PONE (moyenne annuelle)	Nombre de participants (moyenne annuelle)	Coût moyen par participant
Université A	10 000 \$	40	250 \$
Université B	350 \$	10	35 \$
Université C	2 000 \$	33	61 \$
Université D	5 000 \$	70	71 \$
Université E	1 000 \$	65	1,50 \$
Université F	1 350 \$	25	54 \$
Université G	9 000 \$	26	346 \$
Université H	35 000 \$	35	1 000 \$
Université I	21 000 \$	23	913 \$
Université J	12 000 \$	20	600 \$
Ontario	96 700 \$	347	279 \$

⁴ Ces valeurs sont approximatives. Si le répondant indiquait un budget allant de 1 200 \$ à 1 500 \$, nous avons utilisé pour notre calcul un montant de 1 350 \$. De même, si le répondant indiquait un budget de 30 \$ à 50 \$, nous avons utilisé pour notre calcul un montant de 40 \$.

Le financement de votre programme d'orientation est-il spécifié et inclus dans le budget de base?

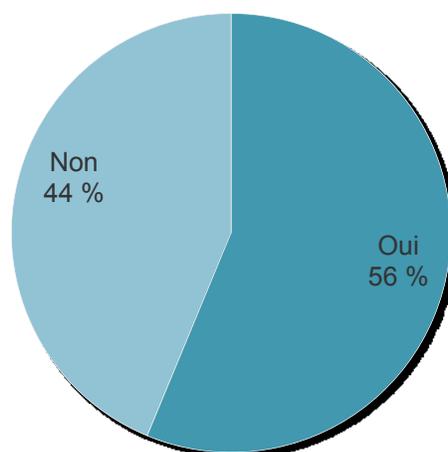


Figure 7 : Financement du programme d'orientation des nouveaux enseignants

Nous avons demandé aux agents de perfectionnement pédagogique de choisir l'énoncé décrivant le mieux le contenu de leur PONE. Quatre établissements ont déclaré que leur programme d'orientation porte principalement sur les habiletés pédagogiques. Dans huit établissements, les sujets abordés couvrent la recherche et l'enseignement, et comprennent des événements sociaux de réseautage. Dans deux établissements, le PONE est vu comme une orientation générale sur les ressources du campus, et une université offre maintenant deux événements d'orientation distincts, l'un sur la recherche et l'autre sur les habiletés pédagogiques.

Les cinq activités distinctes que comprend généralement le PONE des universités ontariennes sont :

- 1) accueil/conversation avec le vice-recteur ou le vice-président à l'Enseignement;
- 2) politiques et procédures relatives aux études,
- 3) méthodes de gestion de classe,
- 4) intégration de la technologie dans l'enseignement; et
- 5) table ronde/discussion avec des membres expérimentés du corps enseignant.

Moins de 50 % des universités (sept d'entre elles) intègrent à leur PONE une section distincte sur l'évaluation des étudiants et seulement 40 % initient les nouveaux enseignants à la conception des cours.

Cette information est d'autant plus significative, sachant que toutes les études antérieures (entre autres, Boice, 1992; Sorcinelli, 2002; Fink, 1990) ont montré que les « nouveaux enseignants ont fait état d'un *niveau élevé de stress* à la fin de leur première année d'enseignement, ce qu'ils attribuent, notamment, à *la lourdeur de la charge de travail*. » [Trad.] (Fink, 1990). Fink ajoute :

« Ce stress n'était toutefois pas associé au temps consacré à l'enseignement créatif; la majorité des enseignants passaient presque tout leur temps dans un rôle *magistral* [...]. Ils n'incitaient pas les étudiants [...] à s'exercer à la pensée critique; [...] à fonctionner avec des petits groupes pour encourager l'apprentissage coopératif, etc. Ils ne faisaient pas cela parce que *personne ne leur a appris à le faire*, ni mentionné qu'ils pouvaient et devraient ne pas se limiter à un rôle strictement magistral (c'est nous qui soulignons) » [Trad.] (p. 2).

Plus récemment, des observations semblables ont été publiées par Mark Zachary Taylor, professeur adjoint à l'institut de technologie de Georgie, qui, à propos des certificats d'aptitudes pédagogiques offerts aux étudiants du deuxième et du troisième cycle, déclarait dans un article publié dans le numéro d'octobre 2010 de la revue *Inside Higher Ed* :

« Les étudiants du deuxième et du troisième cycle n'apprennent pas à enseigner [...]. Le stéréotype voulant qu'un enseignant se présente en classe et transmette une somme de connaissances est tenace. L'élève est le gobelet, l'enseignant est la carafe qui remplit le gobelet de connaissances. Mais ce n'est pas ainsi que cela fonctionne [...]. Pour stimuler les élèves en classe, il faut poser des questions intéressantes et les faire participer [...] par la mise en œuvre de toutes ces techniques apprises au certificat d'aptitudes pédagogiques. » [Trad.] ("*Preparing Professors to Teach*", article signé Allie Grasgreen dans *Inside Higher Ed.*, 15 octobre 2010.)

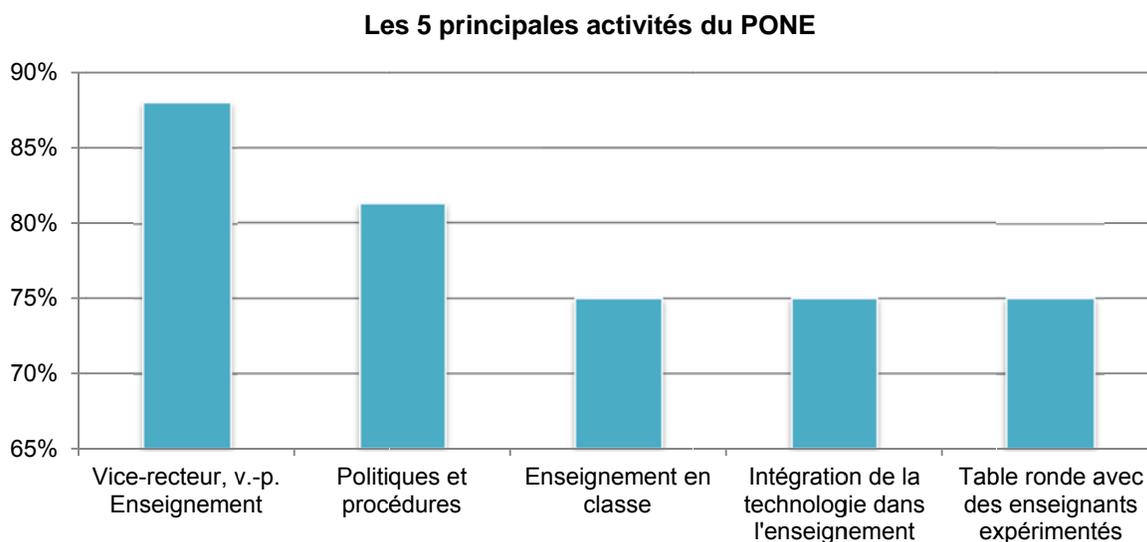


Figure 8 : Les cinq principales activités comprises dans le PONE

À titre de commentaire (réponse « Autres »), un établissement a signalé offrir un atelier sur l'enseignement aux cycles supérieurs et dans des classes nombreuses. Or, selon les réponses que nous avons reçues, cette pratique est rare dans les universités ontariennes.

Liste de tous les sujets abordés

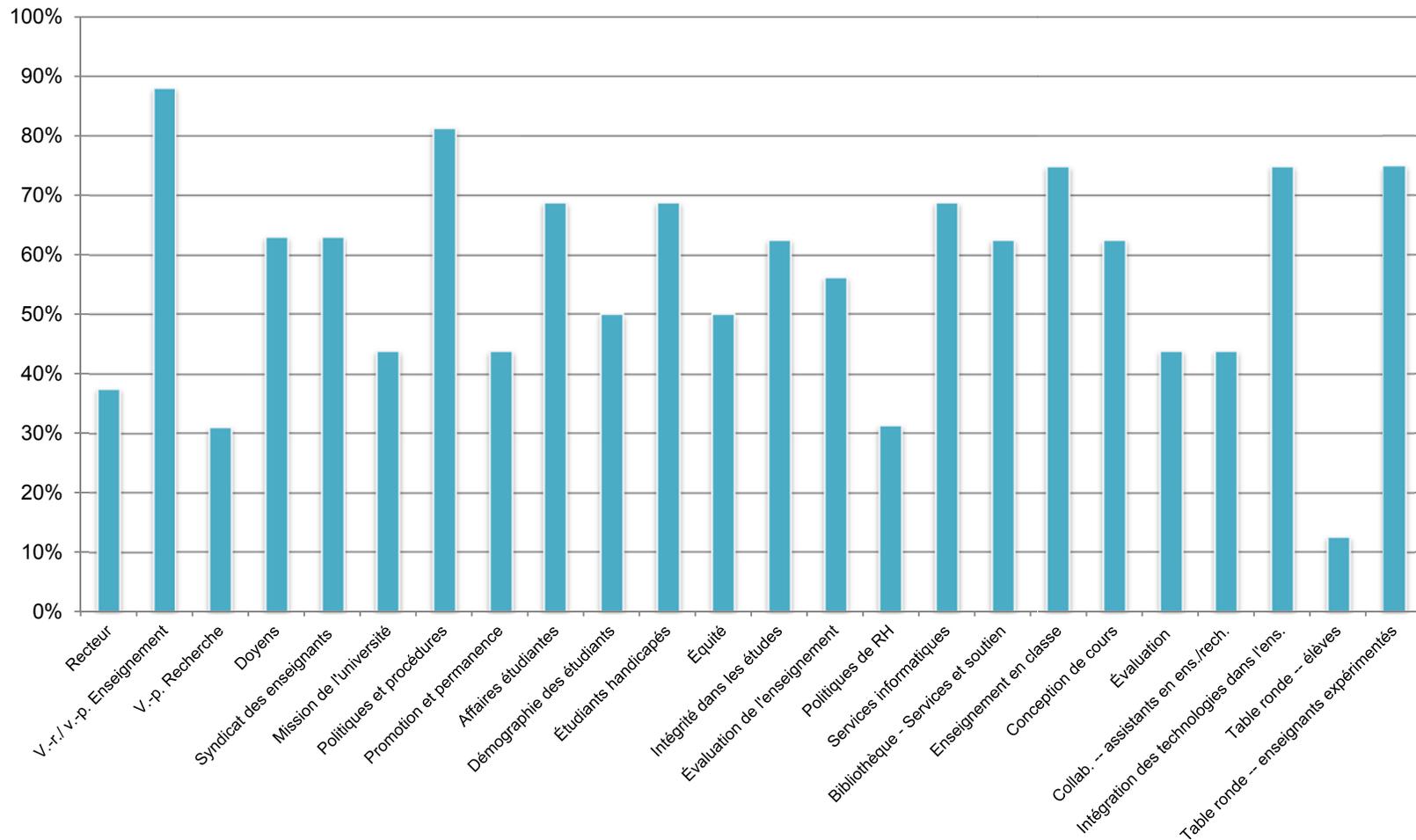


Figure 9 : PONE – Liste de tous les sujets abordés

John Murray (document consulté sur Internet en septembre 2011) soutient que les établissements d'enseignement supérieur ont tendance à concevoir leurs programmes de perfectionnement professionnel en fonction de l'efficacité perçue plutôt que selon des paramètres d'efficacité mesurables; cette pratique est intolérable.

C'est une pratique qui ne semble pas avoir cours en Ontario. Sur les 10 établissements qui ont répondu à la question sur les motivations sous-jacentes à la conception du programme, toutes procèdent régulièrement à une évaluation des ateliers et des programmes par un sondage auprès des participants au programme d'orientation. Un centre organise même des groupes de discussion avec les nouveaux enseignants. Six universités recueillent une rétroaction informelle auprès des novices et un établissement demande à son personnel de faire une analyse réflexive critique.

Dans tous les établissements sauf un,⁵ les commentaires étaient extrêmement positifs. Les enseignants apprécient l'occasion de réseautage et de formation de liens avec les membres du corps professoral qui leur est offerte et qui leur permet d'obtenir des conseils de leurs collègues expérimentés ainsi que des renseignements sur les ressources mises à leur disposition pour les aider dans leurs activités pédagogiques. À la question « D'après les commentaires que vous recevez des nouveaux enseignants, quelle est leur réaction générale à la programmation de votre PONE? », voici les réponses que nous avons reçues :

- « Ils ont apprécié cette occasion d'apprendre et de partager avec les membres du corps professoral, de les suivre dans l'établissement, de réfléchir à ce qu'ils doivent faire pour préparer la session. »
- « Ils favorablement réagi à l'orientation – excellent moyen de faire en sorte que les novices se sentent à l'aise dans l'établissement. »
- « D'après les réponses aux questionnaires d'évaluation, les réactions sont très positives. Dans les versions précédentes du programme (avant 2003), des conférenciers venaient, à tour de rôle, présenter une orientation générale pendant 15 minutes. Lorsque l'accent a été mis sur l'enseignement et d'apprentissage, les participants se sont montrés plus intéressés à discuter de stratégies pédagogiques, notamment d'enseignement dans des classes nombreuses et de l'intégration des technologies dans l'enseignement. »
- « Les commentaires sont extrêmement positifs. Parmi les éléments le plus souvent mentionnés, signalons : le réseautage avec les collègues du campus, l'occasion d'intégrer la famille, la collaboration des collègues universitaires à la préparation de l'événement (y compris la haute direction), les ressources offertes (plusieurs personnes ont souligné l'utilité du guide électronique). »
- « Les gens sont généralement très satisfaits. Au départ, ils craignent de devoir consacrer beaucoup de temps à cette initiative, mais ensuite, ils en redemandent. Ils apprécient que leur insertion dans le milieu universitaire se fasse de manière parfois très concrète et à d'autres moments consiste en une initiation à la culture de l'établissement. En général, les gens sont incroyablement satisfaits. »
- « Très haut taux de satisfaction – 92 %. »

D'après les réponses au questionnaire d'évaluation, les nouveaux enseignants apprécient énormément les ateliers sur les politiques en matière d'enseignement et sur l'intégration des technologies dans l'enseignement, le réseautage avec d'autres sections du campus et l'établissement de liens avec les autres membres du personnel enseignant et avec le personnel des centres d'enseignement et d'apprentissage.

⁵ Le seul commentaire plus ou moins négatif reçu de la part de nouveaux enseignants après une activité du PONE peut être résumé par la réponse suivante au questionnaire : « Orientation faite sous la forme d'un incessant va-et-vient; les [nouveaux enseignants] sont exposés à un tourbillon de nouveaux visages. »

En dépit de ces commentaires positifs, il demeure nécessaire d'approfondir l'incidence à long terme des PONE et autres programmes portant sur l'enseignement et d'apprentissage des étudiants, et de tenter de déterminer si ces programmes ont une incidence sur le maintien en poste des enseignants. Selon les agents de perfectionnement pédagogique, il serait souhaitable d'offrir des ateliers plus poussés en matière de conception de cours, d'organiser des programmes de mentorat, d'inclure la voix des étudiants et de consacrer plus de temps et de ressources pour créer des communautés réflexives de nouveaux enseignants dans le cadre du PONE, mais le manque de financement et de temps empêche souvent la réalisation de ces initiatives.

Lorsqu'on a demandé aux agents de perfectionnement pédagogique quels sont les éléments qui ne font pas partie de leur PONE actuel, mais qu'ils estiment pertinents et souhaiteraient voir intégrés au programme voici leurs réponses :

- « Un repas avec des enseignants émérites; rétablir une communauté d'apprentissage. »
- « Nous réaménageons constamment nos programmes pour répondre aux besoins des nouveaux enseignants et nous sommes très satisfaits de la formule actuelle. »
- « Soutien à l'enseignement et à la recherche, et développement de carrière (p. ex. : préparation en vue d'une permanence, etc.); nécessité d'aborder la résolution des conflits et d'offrir une orientation sur les politiques pour un milieu de travail respectueux. »
- « Ateliers plus exhaustifs, sur deux ou trois jours. »
- « Nous aimerions beaucoup un programme semblable à celui de Mary Deane Sorcinelli à l'Université du Massachusetts (Amherst), où les enseignants reçoivent de petites subventions pour quoi que ce soit qu'ils souhaitent établir dans leur nouvelle université – comme emmener un enseignant d'expérience au restaurant –, elle offre également du mentorat par les pairs en groupe; nous adorerions pouvoir offrir une telle initiative. »
- « Affectation de mentors aux nouveaux enseignants et établissement de collectivités réflexives de nouveaux enseignants pour assurer le soutien à long terme après le PONE. »
- « Intégration de la voix des étudiants. »

Les problèmes les plus criants qu'éprouvent les centres d'enseignement et d'apprentissage dans le soutien aux nouveaux enseignants relativement à leurs besoins pédagogiques sont :

1. Manque de ressources :

- « Comme nous n'avons pas d'agent de perfectionnement pédagogique, nous comptons que des enseignants d'expérience se portent volontaires pour offrir du soutien aux nouveaux enseignants. »
- « Le centre de perfectionnement pédagogique ne compte qu'une seule personne, son directeur. »

2. Manque de temps :

- « Manque de temps pour tenir des événements et manque de temps chez les enseignants pour y participer. »
- « Mauvais moment : comme ce sont des novices, ces personnes ont énormément de choses à faire – recherche, plans de cours, réunions, etc. »

3. Valeur perçue de l'enseignement par rapport à la recherche :

- « Le plus grave problème consiste à modifier certains messages émanant des départements au sujet du temps investi dans l'enseignement »; « en compétition avec l'obligation de recherche et

de publication en vue d'une promotion et d'une permanence – aspects très importants pour les nouveaux enseignants. Plusieurs (mais pas tous) ont tendance à repousser leur entrée dans l'enseignement jusqu'à ce que leurs programmes de recherches et leur dossier de publication soient bien établis, dans un souci de promotion et de permanence. Il est difficile de persuader les nouveaux membres du corps professoral que l'enseignement est aussi important que les autres fonctions aux fins de leur dossier de promotion et permanence; et, comme les représentants de plusieurs autres centres, j'admets que les gens se constituent un dossier d'enseignement la semaine précédant la présentation de leur dossier de promotion et permanence. »

c) Autres services, programmes et mécanismes de soutien offerts aux nouveaux enseignants

En plus du PONE, tous les établissements qui ont répondu au sondage offrent divers programmes aux nouveaux enseignants durant toute l'année. Dix-sept universités organisent des ateliers structurés, à date fixe, des consultations individuelles, des ateliers de type conférence et offrent une aide à la conception/restructuration de programme. La plupart (16 établissements) organisent des ateliers et des consultations sur l'intégration de la technologie dans l'enseignement; sept établissements proposent des programmes complets menant à un certificat en enseignement, et neuf universités ont des programmes de mentorat. Globalement, il semble qu'on pourrait offrir davantage de modules en ligne sur des sujets reliés à l'enseignement et à l'apprentissage; ce qui assurerait aux enseignants un accès flexible à des ressources qu'ils pourraient utiliser où et quand cela leur convient pour parfaire leurs connaissances en pédagogie. Seulement deux établissements offrent ce type de modules. Il existe d'autres services de soutien : des ressources en ligne, des groupes de discussion, une aide à l'élaboration de cours, et l'évaluation de l'enseignement par l'observation en classe (figure 10).

Étonnamment, aucun établissement n'offre un cours sur l'enseignement exclusivement en ligne. C'est pourquoi certains auteurs soutiennent que « le modèle actuel de perfectionnement professionnel en enseignement supérieur est rompu. » [Trad.] (Bates, 2011, p. 1). Sachant qu'aujourd'hui 11 % des inscriptions dans le système d'enseignement postsecondaire de l'Ontario visent des cours entièrement donnés en ligne (Ontario, 2011), on peut donner raison à Bates (2011) qui déclare que « l'enseignement en ligne [...] n'est plus une activité marginale; dans un avenir rapproché, si ce n'est déjà fait, ce type d'enseignement occupera une grande place dans le portefeuille de cours de la plupart des chargés de cours » et « le passage à l'apprentissage en ligne exige des enseignants et chargés de cours un niveau pédagogique beaucoup plus élevé. » [Trad.] (*idem*). De plus, comme Bates le recommande, « l'enseignement en ligne doit être considéré comme un élément intégrant du perfectionnement professionnel [...], et les centres de perfectionnement des enseignants devraient être incorporés aux unités de soutien aux technologies pédagogiques dans les centres d'enseignement et d'apprentissage » [Trad.] (*idem*).

Quels sont les services et activités fournis aux nouveaux enseignants par le centre d'enseignement d'apprentissage pour les aider à améliorer leurs habiletés pédagogiques?

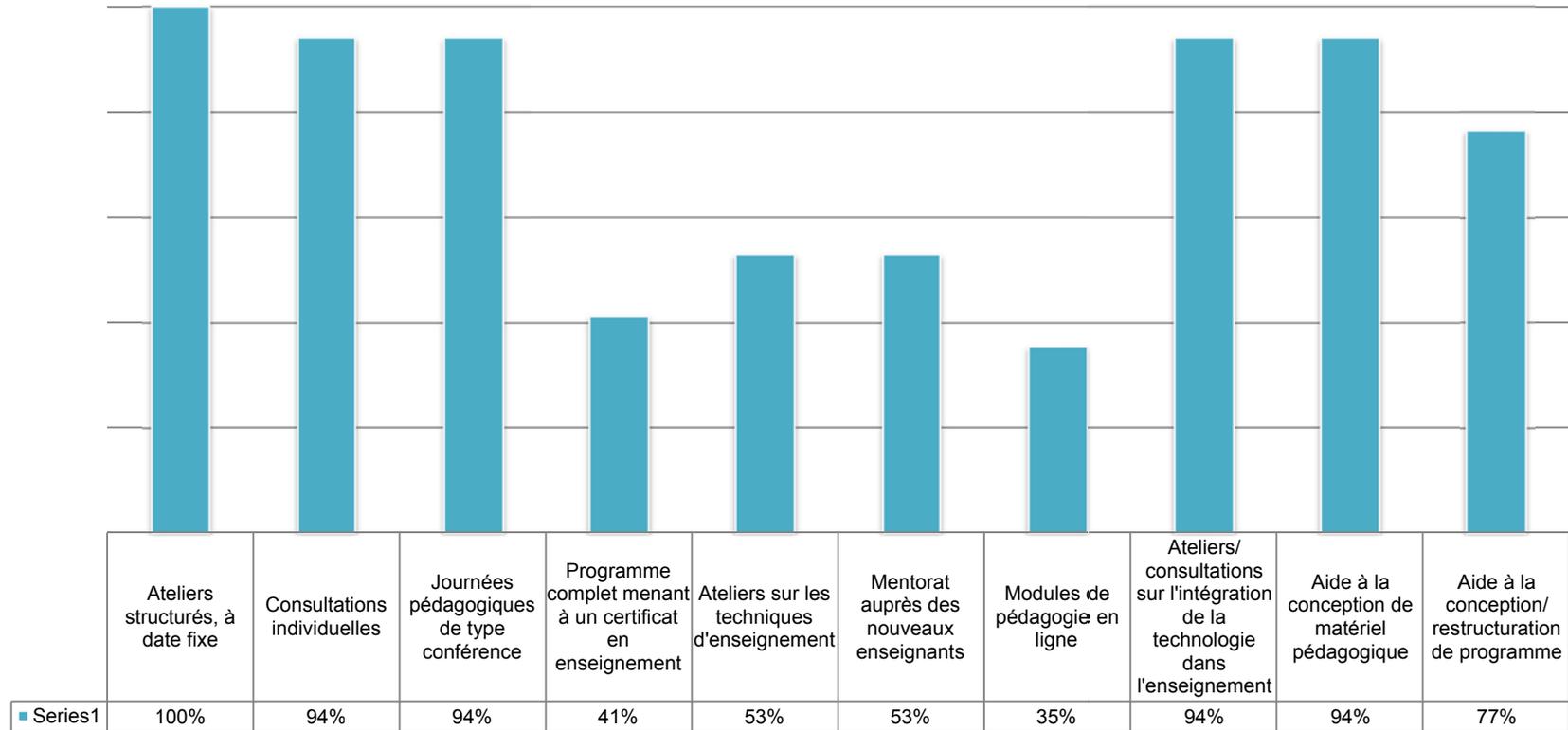


Figure 10 : Programmes offerts en vue d'améliorer les habiletés pédagogiques

IV. Discussion

Dans le travail essentiel de préparation des nouveaux enseignants à leurs fonctions pédagogiques, L. Dee Fink (1992) propose que les critères suivants soient intégrés à tout programme d'orientation exemplaire :

- 1) Le programme doit informer les novices sur les services de soutien qui sont à leur disposition et leur offrir une solide information sur leurs rôles en matière d'enseignement et de recherche et sur le plan administratif, et leur transmettre le sens des valeurs, des objectifs et de la vision de leur université.
- 2) Le programme devrait fournir des occasions de réseautage et de rencontre avec les autres membres du corps professoral, nouveaux et expérimentés.
- 3) Le programme devrait être ouvert au plus vaste public possible.
- 4) Le programme devrait proposer des idées et des conseils en matière d'enseignement en s'appuyant sur les meilleures théories et pratiques pédagogiques.
- 5) Le programme ne devrait pas surcharger les nouveaux enseignants d'informations; il devrait plutôt chercher à atténuer leur anxiété.

Comment se comparent les programmes d'orientation offerts dans les universités ontariennes aux recommandations de Fink?

Pour ce qui est de la diversité de l'information sur les services de soutien offerts dans l'établissement, la présentation des valeurs et des visions de l'université, et l'explication des multiples rôles que doivent jouer les nouveaux universitaires (en tant qu'enseignants, chercheurs et sur le plan administratif), on peut dire que les centres ontariens d'enseignement et d'apprentissage s'acquittent assez bien de leur tâche en ce qui concerne l'insertion et l'orientation des nouveaux enseignants. Les ateliers ont une large portée et présentent un bon équilibre entre les thèmes pédagogiques et les sujets de nature générale concernant les politiques et procédures en vigueur dans l'établissement.

Les programmes d'orientation des nouveaux enseignants réussissent bien à créer des occasions de réseautage et à favoriser l'établissement de relations durables entre collègues. De l'avis tant des enseignants que des agents de perfectionnement pédagogique, l'une des plus importantes caractéristiques de ces programmes est de permettre aux novices d'interagir avec leurs pairs et avec des enseignants expérimentés.

Le taux de participation pourrait toutefois être amélioré : en moyenne, le programme d'orientation des nouveaux enseignants rejoint environ 61 % des nouveaux enseignants, et même 40 % dans certains établissements; seulement quatre établissements où la participation au programme est volontaire obtiennent un taux supérieur (75 % et plus). Sur les 20 universités visées par l'étude, seulement deux ont réussi à rejoindre tous les nouveaux enseignants parce que leur programme d'orientation est obligatoire, mais même dans ces situations, l'impact réel du programme n'est pas clair.

S'agissant des recommandations de Fink sur l'établissement de programmes proposant les meilleures pratiques et les meilleurs conseils fondés sur de solides théories pédagogiques, certaines universités ontariennes se tirent bien d'affaire. Même si le programme d'orientation de la majorité des établissements visés par notre étude comporte des ateliers pédagogiques, ceux-ci ne durent qu'une journée dans huit établissements. On peut donc se demander dans quelle mesure il est possible de couvrir en profondeur tout un éventail d'aspects pédagogiques et d'en discuter dans si peu de temps. Ce qui est encourageant, par contre, c'est que plusieurs centres offrent des ateliers sur divers thèmes d'enseignement tout au long de l'année et, surtout, que sept établissements offrent un programme complet menant au certificat en enseignement alors que huit universités ont mis sur pied un programme de mentorat dans le cadre duquel des enseignants expérimentés encadrent les novices. D'une part, les programmes de mentorat assurent un soutien collégial continu aux nouveaux enseignants et un contexte non menaçant pour

discuter et réfléchir sur leur enseignement, et pour explorer des méthodes pédagogiques novatrices dans leur discipline durant toute l'année scolaire, d'autre part, les programmes menant à un certificat en enseignement durent normalement quelques mois. Ces cours encouragent les participants à se concentrer sur leur propre mode d'enseignement et à approfondir divers thèmes pédagogiques, et comprennent souvent des séances de microenseignement. À la fin du programme, un certificat officiel est décerné aux participants.

V. Conclusion

On constate une compréhension et des valeurs communes concernant le rôle du perfectionnement professionnel en pédagogie pour les nouveaux enseignants des universités ontariennes, mais il n'existe toujours pas de lignes directrices et d'attentes communes relativement à des programmes d'insertion de base en vue d'initier les débutants aux principes d'enseignement et d'apprentissage. Les programmes d'insertion actuels varient quant à leur contenu, à leur durée et à leur mode de prestation. Il serait avantageux pour le secteur d'élaborer des lignes directrices communes, ce qui permettrait de mieux préparer les universitaires à enseigner aux cycles supérieurs. Les dirigeants des établissements d'enseignement, les membres du corps professoral et les agents de perfectionnement pédagogique devraient intensifier leurs efforts et discussions sur la professionnalisation de l'enseignement universitaire. De plus, il y aurait lieu d'envisager de définir des normes consensuelles sur la qualité de l'enseignement.

Il est important aussi d'adopter des mécanismes pour mieux évaluer l'impact à long terme des programmes d'orientation et des autres programmes axés sur l'enseignement et l'apprentissage des étudiants, et de tenter de déterminer si ces programmes entraînent des changements positifs dans les pratiques pédagogiques. Il serait aussi important d'élaborer des mesures et de mener des études longitudinales – voire même au niveau provincial – afin qu'on ne se limite pas à des sondages sur la satisfaction des usagers pour évaluer les programmes d'orientation et les autres programmes et services destinés des nouveaux enseignants ainsi que les améliorations pédagogiques qui en découlent. Le manque de mesures adéquates et la diversité des programmes et services offerts dans les universités ontariennes rendent les comparaisons difficiles et ne permettent pas d'évaluer adéquatement leur efficacité.

Les unités d'enseignement et d'apprentissage devraient bénéficier de meilleures ressources pour pouvoir offrir au personnel enseignant un programme complet et continu de perfectionnement professionnel dans le cadre du système global d'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Ontario. Comme le disait Fink (1992) il y a de cela près de deux décennies, « les avantages potentiels sont élevés; les coûts, à titre d'investissement dans les compétences professionnelles du corps professoral, sont faibles » [Trad.].

Bibliographie

- AHLBERG, A. (2008). "Teaching and learning in hard science research environments: views of academics and educational developers", *Higher Education Research & Development*, vol. 27, n° 2, p. 133-142.
- BATES, T. (2011). *Why the current professional development model is broken*, accessible à <http://www.tonybates.ca/2011/08/01/why-the-current-professional-development-model-is-broken/>
- BETHUNE, B. (2006). "Teaching the teachers", *MacLean's*, février 2006.
- BOICE, R. (1992). *The New Faculty Member*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BREW, A., et P. GINNS (2010). *Assessment and Evaluation in Higher Education*, téléchargé du site du Réseau canadien de documentation pour la recherche
- BRITNELL, J., B. BROCKERHOFF-MACDONALD, L. CARTER, D. DAWSON, L. DOUCET, F. EVERS, S. HALL, D. KERR, L. LIBOIRON-GRENIER, G. McINTYRE, J. MIGHTY, G. SIDDALL, et J. WILSON (2010). *University Faculty Engagement in Teaching Development Activities : Phase II = Participation du corps professoral au perfectionnement de l'enseignement – Étape II*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).
- COQES (2010). *Third Annual Review and Research Plan = Rapport d'étude et programme de recherche – troisième publication annuelle*.
- DANIEL, C. (2008). *The Educational Attributes of Some of the World's "Top 50" Universities*, accessible à http://www.uwa.edu.au/university/governance/executive/education-archive/speech_on_world_class_universities
- DEARN, J., K. FRASER, et Y. RYAN (2002). *Investigation into the provision of professional development for university teaching in Australia : A discussion paper*, accessible à www.dest.gov.au/
- EVERS, F., et S. HALL (2010). *University Faculty Engagement in Teaching Development Activities : Phase I = Participation du corps professoral au perfectionnement de l'enseignement—Étape 1 : Étude documentaire*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).
- FINNIE, R., et A. USHER (2005). *Measuring the Quality of Post-secondary Education: Concepts, Current Practices and a Strategic Plan*, accessible à <http://www.cprn.org/doc.cfm?doc=1208&l=en>
- FINK, L. D. (1990). "New faculty members: The professoriate of tomorrow", *Journal of Staff, Program, and Organization Development*, vol. 8, n° 4, p. 235-245.
- FINK, L. D. (1992). "Orientation Programs for New Faculty", dans M. D. Sorcinelli, et A. E. Austin (eds), *Developing New and Junior Faculty*, n° 50, dans la collection New Directions for Teaching and Learning, Jossey-Bass, été 1992.
- GARRISON, P. C. (2004). *Exploring New Faculty Orientation: The Good, the Bad, and Making It Better*, accessible à <http://www.usca.edu/essays/vol132005/Garrison.pdf>

- GIBBS, G. et M. COFFEY (2004). "The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students", *Active Learning in Higher Education*, vol. 5, n° 1.
- GOSLING, D. (2009). *Report on the Survey of Directors of Academic Development in South African Universities*, accessible à <http://stbweb02.stb.sun.ac.za/ctl/documents/Report%20on%20Survey.pdf>
- GRASGREEN, A. (2010). "Preparing Professors to Teach", *Inside Higher Ed*, 15 octobre 2010, accessible à <http://www.insidehighered.com/news/2010/10/15/mit#ixzz1fbk93Xmh>
- HARRISON, J. (2002). *The Quality of University Teaching: Faculty Performance and Accountability*, accessible à http://www.csshe-scees.ca/pf/PF_21_Harrison.pdf
- HOLYFIELD, L. J. et W. C. Berry (2008). "Designing an Orientation Program for New Faculty", *Journal of Dental Education*, vol. 72, n° 12, p. 1531-1543.
- LANDOLFI, E. (2007). Postsecondary Centres for Teaching and Learning: A Canadian Perspective, accessible à <http://www.ufv.ca/Assets/TLC/Brown+Bags/landolfi.pdf>
- LUEDDEKE, R. (2003). "Professionalising teaching practices in higher education", *Studies in Higher Education*, vol. 27, n° 1.
- LUZECKYJ, A. et L. BADGER (2010). *Literature Review for Preparing Academics to Teach in Higher Education*, accessible à http://www.flinders.edu.au/pathe/DBI_Guidelines.pdf
- MURRAY, J. (date inconnue). *Why Faculty Development? Enhancing Faculty Knowledge in the Community College*, (resource Web), accessible à <http://www.texascollaborative.org/MurrayAug05/evaluating.php>
- MURRAY, S., et V. VOAKES (2006). *Teaching Quality : A Balance of Scholarly Priorities and Need for Innovation*, accessible à http://www.ousa.ca/uploaded_files/pdf_files/Policy
- Ontario (2011). *Fact Sheet Summary of Ontario eLearning Surveys of Publicly Assisted PSE Institutions*, Toronto, ministère de la Formation et des Collèges et Universités.
- SORCINELLI, M.D. (1988). "Satisfactions and Concerns of New University Teachers", dans J. Kurfiss (eds), *To Improve the Academy*, vol. 7, Stillwater, Oklahoma, New Forums Press.
- SORCINELLI, M.D. (2002). "New Conceptions of Scholarship for New Generation of Faculty Members", *New Directions for Teaching and Learning*, n° 90, p. 41-48.
- STES, A., M. CLEMENT, et P. VAN PETEGEM (2007). "The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact", *International Journal for Academic Development*, vol. 12, n° 2, p. 99-109.
- Task Force on Teaching and Career Development, Harvard University (2007). *A Compact to Enhance Teaching and Learning at Harvard*, accessible à <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic665403.files/>
- The Globe and Mail (2011). *Editorial: Canadian universities must reform or perish*, Toronto, octobre 2011.

TURNER, J. L., et R. BOICE (1989). "Experiences of New Faculty", *Journal of Staff, Program and Organization Development*, vol. 7, n° 2, p. 51-57.

WATTERS, J. J. et C.M. DIEZMANN (2005). *Accrediting university teachers: Contrasting the intended and experienced programme*, accessible à www.leeds.ac.uk/educol/documents/151340.doc

Annexe A : Questionnaire de l'étude

I. RENSEIGNEMENTS SUR L'UNIVERSITÉ

1. Quelle université représentez-vous?

2. Quel est l'effectif étudiant approximatif de votre université (en équivalence au temps plein)?

3. Quel est approximativement l'effectif enseignant à temps plein de votre université?

4. Quel est le nombre approximatif de chargés de cours à temps partiel (enseignants à la session ou contractuels) qui travaillent à votre université?

II. RENSEIGNEMENTS SUR LE CENTRE D'ENSEIGNEMENT

1. Y a-t-il, dans votre établissement, une unité ou un centre consacré explicitement au soutien du perfectionnement en enseignement et à l'amélioration des habiletés pédagogiques?

Oui

Non

2. Comment s'appelle votre centre d'enseignement?

3. Qui dirige ce centre et quel est son titre?

4. De qui relève cette personne? (Poste)

5. Depuis combien de temps le centre d'enseignement existe-t-il dans sa forme actuelle?

Un an ou moins

2 à 5 ans

6 à 10 ans

Plus de 10 ans

6. Combien d'employés à temps plein compte votre centre d'enseignement?

1 à 3

4 à 5

6 à 7

8 à 10

11 à 14

15 et plus

7. S'il n'y a pas, dans votre établissement, une unité centrale vouée au soutien des enseignants dans leur pratique pédagogique, quelles sont les unités qui assument une

partie de cette responsabilité? Décrivez brièvement la situation dans votre université en la matière.

III. RENSEIGNEMENTS SUR LES ACTIVITÉS DE VOTRE PROGRAMME D'ORIENTATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS (PONE)

1. Votre université organise-t-elle chaque année un événement d'orientation centralisé à l'intention des nouveaux enseignants?

- Oui
- Non

2. Depuis quelle année ce programme est-il offert?

3. À qui le PONE est-il offert?

- Aux nouveaux enseignants à temps plein
- Aux nouveaux enseignants à temps plein et aux nouveaux chargés de cours
- Autres (veuillez préciser)

4. Existe-t-il des programmes d'orientation distincts pour les nouveaux enseignants à temps plein et pour les nouveaux chargés de cours à la session? (Si oui, veuillez répondre aux questions qui suivent en ne tenant compte que du programme destiné aux nouveaux enseignants à temps plein.)

- Oui
- Non

5. L'université organise-t-elle un PONE à part dans les écoles professionnelles (médecine, droit, dentisterie, pharmacie)?

- Oui
- Non

6. Quels sont les programmes professionnels qui tiennent un PONE à part dans votre université?

7. Veuillez indiquer qui est la personne responsable au premier chef de l'organisation et de la prestation de ces programmes indépendants. Veuillez aussi mentionner si votre centre d'enseignement participe, d'une manière ou d'une autre, à la planification ou à la prestation du programme.

8. Quand a lieu votre programme d'orientation des nouveaux enseignants au cours de l'année (veuillez indiquer les dates ou la période par rapport au début de l'année)? Si l'université organise plus d'un PONE chaque année, veuillez indiquer à quel moment chacun a lieu.

9. De la première activité à la dernière, y compris les événements sociaux, combien de temps dure le programme d'orientation des nouveaux enseignants à votre université?

- ½ jour

1 jour	<input type="checkbox"/>
2 jours	<input type="checkbox"/>
3 jours	<input type="checkbox"/>
4 jours	<input type="checkbox"/>
5 jours	<input type="checkbox"/>
> 5 jours	<input type="checkbox"/>

10. La participation au PONE est-elle volontaire ou obligatoire pour les nouveaux enseignants?

Volontaire	<input type="checkbox"/>
Obligatoire	<input type="checkbox"/>

11. Environ combien de nouveaux enseignants participent aux activités du PONE? (Indiquez la moyenne des dernières années.)

12. Quel est, en moyenne, le pourcentage approximatif de nouveaux enseignants qui participent aux activités du PONE? (Sachant que ces données varient probablement d'une année à l'autre, répondez au mieux de vos connaissances.)

13. Quel montant approximatif votre université consacre-t-elle chaque année au programme d'orientation des nouveaux enseignants?

14. À quel(s) poste(s) budgétaire(s) sont imputées les dépenses liées au PONE?

15. Le financement du PONE est-il distinctement mentionné et compris dans le budget de base de votre centre d'enseignement (ou dans le budget d'une autre section universitaire) qui est automatiquement reconduit chaque année? (Plutôt qu'un montant devant chaque année faire l'objet d'une demande ou être prélevé à même votre budget général.)

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

16. Parmi les énoncés suivants, lequel décrit le mieux le contenu de votre PONE?

C'est une orientation générale sur les ressources du campus.	<input type="checkbox"/>
Il couvre les ressources du campus, la recherche et les habiletés pédagogiques.	<input type="checkbox"/>
Il couvre les ressources du campus, la recherche et les habiletés pédagogiques, et comporte des événements sociaux et de réseautage.	<input type="checkbox"/>
Il est principalement axé sur les habiletés pédagogiques.	<input type="checkbox"/>
C'est surtout un événement social et de réseautage.	<input type="checkbox"/>
Autres (veuillez préciser)	<input type="checkbox"/>

17. Dans la liste qui suit, veuillez cocher tous les sujets/activités qui constituent des activités à part dans votre programme d'orientation des nouveaux enseignants (cochez toutes les réponses pertinentes et indiquez les autres sujets à la rubrique « Autres ».)

Accueil/conversation avec le recteur	<input type="checkbox"/>
--------------------------------------	--------------------------

Accueil/conversation avec v.-p. ou vice-recteur à l'Enseignement	<input type="checkbox"/>
Accueil/conversation avec le v.-p. Recherche	<input type="checkbox"/>
Accueil/conversation avec des doyens	<input type="checkbox"/>
Accueil/conversation avec les représentants du syndicat ou de l'association	<input type="checkbox"/>
Mission, objectifs et plan stratégique de l'université	<input type="checkbox"/>
Politiques et procédures relatives aux études	<input type="checkbox"/>
Politiques et/ou conseils en matière de promotion et permanence	<input type="checkbox"/>
Services du bureau des affaires étudiantes	<input type="checkbox"/>
Discussion en profondeur sur les caractéristiques démographiques des étudiants	<input type="checkbox"/>
Services et soutien offerts par la bibliothèque	<input type="checkbox"/>
Mesures d'adaptation pour les étudiants ayant une incapacité	<input type="checkbox"/>
Les questions d'équité sur le campus	<input type="checkbox"/>
Politiques et conseils pour assurer l'intégrité dans les études	<input type="checkbox"/>
Évaluation de l'enseignement sur le campus	<input type="checkbox"/>
Politiques et procédures des Ressources humaines	<input type="checkbox"/>
Services et soutien informatiques	<input type="checkbox"/>
Méthodes de gestion de classe	<input type="checkbox"/>
Conception de cours	<input type="checkbox"/>
Évaluation des étudiants	<input type="checkbox"/>
Collaboration avec les assistants en enseignement et en recherche	<input type="checkbox"/>
Intégration de la technologie dans l'enseignement	<input type="checkbox"/>
Table ronde avec des étudiants	<input type="checkbox"/>
Table ronde avec des enseignants d'expérience	<input type="checkbox"/>
Autres (veuillez préciser)	<input type="checkbox"/>

18. Veuillez décrire tous les événements sociaux ou de réseautage faisant partie de votre programme d'orientation des nouveaux enseignants.

19. Y a-t-il un autre aspect que vous souhaiteriez mentionner à propos de la structure ou du contenu de votre programme d'orientation des nouveaux enseignants?

20. De quelle manière votre unité évalue-t-elle l'efficacité du programme d'orientation des nouveaux enseignants? (Veuillez cocher toutes les réponses pertinentes.)

Sondage auprès des participants	<input type="checkbox"/>
Rétroaction informelle de la part des participants	<input type="checkbox"/>
Groupes de discussion	<input type="checkbox"/>
Il n'y a pas d'évaluation	<input type="checkbox"/>
Autre (veuillez préciser)	<input type="checkbox"/>

21. D'après les commentaires que vous recevez des nouveaux enseignants, quelle est leur réaction générale à la programmation de votre PONE? Veuillez estimer leur taux de satisfaction en fonction de tous les aspects du PONE, concernant sa structure autant que l'applicabilité de l'information transmise.

22. Quels sont, selon vous, les éléments de votre programme d'orientation des nouveaux enseignants que les nouveaux enseignants apprécient le plus?

23. Quels sont les éléments qui ne font pas partie de votre PONE actuel, mais que vous estimez pertinents et que vous souhaiteriez voir intégrés au programme?

IV. PROGRAMMATION CONTINUE À L'INTENTION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

1. Quels services et activités offerts par votre unité/centre visent à perfectionner les habiletés pédagogiques des nouveaux enseignants? (Veuillez cocher toutes les réponses pertinentes.)

- | | |
|---|--------------------------|
| Ateliers structurés, à date fixe | <input type="checkbox"/> |
| Consultations individuelles | <input type="checkbox"/> |
| Journées pédagogiques de type conférence | <input type="checkbox"/> |
| Programme complet menant à un certificat en enseignement | <input type="checkbox"/> |
| Ateliers sur les techniques d'enseignement | <input type="checkbox"/> |
| Programmes de mentorat des nouveaux enseignants | <input type="checkbox"/> |
| Modules pédagogiques en ligne | <input type="checkbox"/> |
| Séances et consultation sur l'intégration de la technologie dans l'enseignement | <input type="checkbox"/> |
| Aide à la conception de matériel pédagogique | <input type="checkbox"/> |
| Aide à la conception/restructuration de programme | <input type="checkbox"/> |
| Séances sur l'enseignement en ligne | <input type="checkbox"/> |
| Autres (Veuillez préciser.) | <input type="checkbox"/> |

2. Outre les activités officielles du programme d'orientation des nouveaux enseignants, votre unité offre-t-elle d'autres programmes destinés exclusivement aux nouveaux enseignants au cours de l'année? Veuillez décrire ces initiatives.

3. Quels autres services de soutien ou programmes (à part ceux qui sont fournis par votre unité) sont offerts dans votre université aux nouveaux enseignants?

4. Quelles sont les plus grandes difficultés auxquelles votre unité fait face dans le soutien pédagogique aux nouveaux enseignants?

V. EN CONCLUSION

1. Y a-t-il d'autres renseignements concernant le soutien offert dans votre université aux nouveaux enseignants en début de carrière que vous aimeriez mentionner aux fins de la présente étude?

2. Avec qui devrions-nous communiquer pour avoir des renseignements au sujet de vos réponses et pour discuter des activités d'orientation des nouveaux enseignants offertes dans votre université?

Merci de votre collaboration!

