



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

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

Julie Gregory et Maggie Cusson,
l'Université Carleton



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

Se référer au présent document comme suit :

Gregory J. et M. Cusson (2013). *Le rôle des programmes d'orientation des nouveaux enseignants dans l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement collégial*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



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. © Imprimeur de la reine pour l'Ontario, 2013

Remerciements

Nous tenons à remercier les représentants des 20 universités et des 23 collèges publics de l'Ontario qui ont gracieusement pris le temps de répondre à notre questionnaire en ligne sur lequel s'appuient les conclusions initiales du présent rapport.

Nous remercions également Dragana Polovina-Vukovic, Samah Sabra et les réviseurs anonymes du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) de leurs commentaires constructifs et invitant à la réflexion, sur les premières versions du rapport.

La présente étude a été rendue possible grâce au généreux financement du COQES.

Table des matières

Remerciements	i
Table des matières.....	1
Liste des figures	2
Résumé	3
Introduction	4
Questions de recherche et méthodologie	5
Étude documentaire	6
Résultats du sondage	8
Unités d'enseignement et d'apprentissage des collèges publics de l'Ontario	8
Programmes d'orientation des nouveaux enseignants des collèges publics de l'Ontario	10
Autres services, programmes et mécanismes de soutien offerts aux nouveaux enseignants	17
Discussion	19
Résumé et recommandations	22
Bibliographie	25
Annexe A : Questionnaire de l'étude	27
Annexe B : Renseignements détaillés sur la taille et l'effectif des établissements.....	32

Liste des figures

Figure 1 : Nombre d'années d'existence du centre d'enseignement et d'apprentissage	9
Figure 2 : Effectif à temps plein du centre d'enseignement et d'apprentissage	10
Figure 3 : Année où le PONE a été offert pour la première fois	11
Figure 4 : Public cible du PONE – enseignants à temps plein et enseignants à temps partiel	12
Figure 5 : Caractère volontaire ou obligatoire du PONE	13
Figure 6 : Durée du programme d'orientation des nouveaux enseignants.....	14
Figure 7 : Meilleure description du contenu du PONE.....	15
Figure 8 : Principaux sujets et activités du PONE	Error! Bookmark not defined.
Figure 9 : Tous les sujets et activités des PONE.....	16
Figure 10 : Autres services offerts en vue d'améliorer les habiletés pédagogiques.....	18

Résumé

Les conclusions présentées dans ce deuxième rapport s'appuient sur celles du premier, *Le rôle des programmes d'orientation des nouveaux enseignants dans l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement universitaire*, qui mettait l'accent sur les programmes d'orientation des nouveaux enseignants (PONE) offerts dans 20 universités publiques de l'Ontario. Les données de cette première étude nous donnent un aperçu de la composition, des points forts et des inconvénients de l'éventail de services offerts pour encourager le perfectionnement pédagogique des membres du corps professoral des universités de l'Ontario.

Le deuxième rapport examine la disponibilité de PONE dans les 24 collèges communautaires publics de l'Ontario¹. À l'instar du premier rapport, il présente des résultats de recherche reposant sur des données recueillies par un questionnaire en ligne et il mise sur ces données pour aller au-delà des questions relatives à la fréquence des PONE dans le secteur des collèges communautaires publics de l'Ontario pour discuter également des services plus généraux de perfectionnement en enseignement offerts aux enseignants de ce secteur.

Les principales conclusions² du présent rapport sont les suivantes :

- tous les collèges ayant participé au sondage organisent chaque année des PONE centralisés;
- 16 répondants ont indiqué qu'un PONE obligatoire était en place;
- 22 répondants ont précisé que le financement de leur PONE était reconduit chaque année dans le budget de base de leur centre respectif d'enseignement et d'apprentissage (ou l'équivalent).

Par rapport à d'autres services de perfectionnement pédagogique, nous avons constaté ce qui suit :

- tous les collèges de l'Ontario qui ont répondu au sondage offrent des activités de perfectionnement pédagogique à leurs enseignants tout au long de l'année. Les plus fréquentes sont les consultations individuelles, les ateliers structurés, à date fixe, et une aide à la conception ou à la restructuration de programmes d'études.
- la majorité des établissements ayant participé au sondage offrent en ligne des séances d'enseignement et des consultations portant sur l'intégration de la technologie dans l'enseignement.
- les principaux obstacles aux efforts des collèges ontariens pour aider au perfectionnement pédagogique des nouveaux enseignants sont liés au manque de temps des enseignants et au peu de ressources consacrées à la dotation et au financement de leurs unités d'enseignement et d'apprentissage.

¹ Dans le présent rapport, le terme « *collège communautaire*... désigne les établissements qui traditionnellement n'ont pas octroyé de baccalauréats et dont les programmes sont normalement d'une durée maximale de trois ans » et le terme « *université* est utilisé... pour désigner les établissements qui ont traditionnellement été autorisés à octroyer des baccalauréats et des grades supérieurs, constituant la majorité des attestations d'études octroyées » [Trad.] (Skolnik, 2011, p. 354, souligné dans l'original).

² Les constatations sont fondées sur des données compilées en 2012.

Introduction

Sachant que « les membres du corps professoral des collèges sont employés comme *enseignants* à temps plein sans avoir à répondre à des attentes liées à la réalisation de recherches et sans que leur rémunération, leur emploi, l'obtention de la permanence ou de promotions en dépendent », certains craignent que trop peu de ressources soient disponibles aux enseignants des collèges de l'Ontario pour encourager le perfectionnement de cet art [Trad.] (Fisher, 2009, paragr. 32, souligné dans l'original; Fedderson, 2008). Plus précisément, des chercheurs soutiennent que si les collèges veulent attirer et maintenir dans leurs rangs de bons enseignants – peut-être notamment ceux qui ont été nouvellement engagés ou qui n'ont pas de formation formelle en éducation – ils doivent leur fournir les services qui les socialiseront dans leur rôle d'enseignant et qui appuieront celui-ci (Maciejewski et Matthews, 2010; Miller, 1997). Malgré ce consensus, il existe peu de recherches sur les programmes et services offerts aux personnes embauchées pour enseigner dans les collèges canadiens (Fisher, 2006; Lowry et Froese, 2011).

En outre, rares sont les recherches sur les avantages des programmes et services d'initiation des nouveaux enseignants là où ils sont disponibles. Ensemble, ces constatations mettent en lumière une lacune inquiétante. Comme le suggèrent Twombly et Townsend (2008), si nous voulons vraiment axer nos efforts sur l'étudiant-apprenant, nous devons soumettre de façon continue les programmes et services devant encourager le perfectionnement des compétences pédagogiques des enseignants à des évaluations et à des examens minutieux. De tels efforts aideront tant à assurer la satisfaction et le succès des étudiants et des professeurs qu'à nous informer du caractère approprié ou de la transférabilité de tels programmes et services au sein des contextes postsecondaires et entre eux.

C'est dans ce but que nous présentons ici des données sur les programmes d'orientation des nouveaux enseignants (PONE) et les services connexes offerts dans les collèges communautaires publics de l'Ontario. Nous espérons que notre présentation et notre analyse de ces données susciteront des discussions sur l'envergure de la formation et du soutien que reçoivent les membres du corps enseignant des collèges de l'Ontario au début de leur carrière. Plus généralement, nous espérons que ces données fourniront des éléments de référence pour les considérations actuelles sur les recoupements entre le perfectionnement professionnel des enseignants et les expériences des étudiants en matière d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que sur leurs liens aux pratiques et tendances plus globales des établissements.

Questions de recherche et méthodologie

Le but de ce rapport est de dresser l'inventaire détaillé des façons dont les collèges publics de l'Ontario appuient leurs professeurs nommés pour la première fois à un poste d'enseignement. Les questions de recherche sont les suivantes :

- Quels programmes et services les collèges publics de l'Ontario organisent-ils pour les membres nouvellement nommés de leur personnel enseignant?
- Quelle est la structure de ces programmes et quels sujets couvrent-ils le plus souvent?
- À quelles difficultés les efforts des collèges de l'Ontario se heurtent-ils pour appuyer le perfectionnement pédagogique de leur personnel enseignant?

Avant le lancement officiel de cette étude, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a parrainé une réunion avec des représentants d'unités d'enseignement et d'apprentissage de toutes les universités ontariennes, dont le travail est de promouvoir le perfectionnement professionnel et pédagogique du personnel enseignant, ce qui comprend les nouveaux enseignants. Durant cette réunion, les auteurs du [premier rapport](#) ont eu l'occasion de discuter avec les participants au premier volet du projet de recherche. Toutes les suggestions formulées à l'intention des membres de la première équipe de recherche, concernant des précisions terminologiques et la validation des questions, ont été intégrées par la suite au questionnaire en ligne dans le but de faciliter cette étude (voir l'annexe A).

Afin de prendre appui sur les constatations du [premier rapport](#) d'une manière qui renvoie directement aux collèges de l'Ontario, deux autres tâches ont été entreprises. En premier lieu, les membres de l'équipe de recherche ont demandé à certaines de leurs personnes-ressources du secteur collégial d'examiner notre instrument de sondage en ligne et d'en commenter la transférabilité du contexte universitaire au contexte collégial. Cette consultation a mené à des changements minimes du libellé de l'instrument. Ainsi, pour le sondage auprès des collèges, le mot « collègue » a remplacé « université » et le terme « enseignant à temps partiel » a remplacé « chargé de cours de session ». La pertinence des questions du sondage auprès des universités demeurerait la même pour le secteur collégial, fournissant ainsi une bonne base pour l'établissement de comparaisons entre les deux contextes institutionnels.

En second lieu, une invitation à répondre au sondage a été envoyée aux représentants des unités d'enseignement et d'apprentissage en février 2012, dans certains cas le vice-président à l'enseignement ou le chef des ressources humaines, de 24 collèges communautaires publics de l'Ontario. Un collège n'a pas participé à l'étude, malgré de nombreuses invitations. Parmi les 23 autres collèges, 22 ont répondu à toutes les questions et un collège n'a répondu que partiellement. Nous avons donc eu un taux de retour de 96 %. Nous avons obtenu de 20 à 23 réponses à la plupart des questions, pour un taux de réponse de 87 % à 100 %.

Étude documentaire

Dans le cadre de leur étude comparative de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que des innovations en matière de recherche, Croker et Usher (2006, p. iv) ont constaté que les « collèges en particulier accordaient beaucoup d'importance à l'innovation en matière d'enseignement et d'apprentissage ». Plus précisément, ils ont découvert qu'il est fréquent que les collèges communautaires, dans l'ensemble du pays, soient dotés de « carrefour institutionnel d'innovation » qui se consacrent notamment « au soutien des pratiques exemplaires... dans le domaine du perfectionnement du personnel enseignant, au soutien à l'enseignement, aux modèles de programme d'études et à l'intégration des technologies de l'apprentissage » [Trad.] (p. 19, souligné dans l'original). Ces constatations correspondent aux recherches qui soulignent les différences historiques entre les mandats des universités et des collèges communautaires canadiens, celui des collèges étant axé sur l'enseignement et celui des universités sur la recherche » [Trad.] (Skolnik, 2002; 2011).

Elles correspondent également aux constatations voulant que l'enseignement efficace « de la pensée critique et pour la pensée critique » soit non seulement un élément fondamental des missions des collèges communautaires, mais également un sujet qui passionnent leurs enseignants (Barnes, 2005, p. 6; Barnes, 1997). Selon cette logique, une des principales raisons pour lesquelles les membres du personnel enseignant se préoccupent de leur perfectionnement professionnel est qu'ils souhaitent être mieux préparés et plus efficaces dans leur enseignement. Comme le font remarquer Grabove et autres (2012), s'il est vrai que les enseignants des collèges accordent une telle importance au perfectionnement de leurs compétences en enseignement, s'ils s'y consacrent, alors « les efforts de renforcement de leur capacité des centres d'enseignement et d'apprentissage des collèges peuvent être confrontés à des obstacles moins importants que leurs homologues des universités » [Trad.] (p. 7).

Au-delà de cette hypothèse, ce qui est clair c'est que la qualité de l'enseignement reçu par les étudiants du niveau collégial de l'Ontario intéresse de plus en plus un éventail d'intervenants. Comme l'expliquent clairement McCloy et Liu (2010), le montant de financement reçu par les collèges ontariens, par exemple, est lié à des indicateurs de rendement clés, comme le niveau de satisfaction des diplômés et les taux d'emploi. Plus précisément, une de leurs principales constatations est que les niveaux de satisfaction des diplômés des collèges dépendent non seulement de leur capacité de trouver un emploi de qualité, mais également de l'acquisition de la capacité de raisonnement critique (p. 5) et de « différents [autres] aspects de la qualité de l'éducation, comme la qualité de l'enseignement [et] le contenu du cours » [Trad.] (p. 6).

À cet égard, nous sommes tenus de mentionner Fedderson (2008), qui souligne qu'il est important de ne pas prendre pour une seule et même chose satisfaction des étudiants et enseignement efficace. Selon lui, la satisfaction est une mesure clé de l'efficacité uniquement dans la perspective des entreprises ou des établissements. Pour veiller à ce que nos collèges valorisent et exercent avec expérience leur rôle axé sur l'étudiant-apprenant, nous devons aller au-delà des questions relatives à la satisfaction des étudiants comme telle pour « évaluer l'incidence des initiatives en matière d'enseignement et d'apprentissage sur les comportements réels d'enseignement et l'apprentissage étudiant... [ainsi que] les changements à long terme des cultures de l'enseignement et de l'apprentissage sur les campus » [Trad.] (Grabove et autres, 2012, p. 9).

En écho à cette affirmation, un certain nombre de chercheurs soutiennent que trop peu d'attention et de ressources sont consacrées à se poser des questions précises et à recevoir des questions directes au sujet des besoins, des points forts ou des inconvénients spécifiques à l'enseignement collégial (Townsend, Donaldson et Wilson, 2009; Townsend et Twombly, 2007). Plus particulièrement, Twombly and Townsend

(2008) font remarquer que « une grande partie des études sur le corps enseignant des collèges communautaires accepte la présomption selon laquelle ce sont des établissements d'enseignement et les hypothèses relatives aux enseignants qui vont de pair avec cette présomption » – c'est-à-dire que ce sont d'excellents enseignants et qu'ils sont dévoués [Trad.] (p. 19). Ils poursuivent en disant qu'il manque à ces études des considérations explicites visant à déterminer si les programmes de perfectionnement du personnel enseignant améliorent ses compétences en enseignement et en apprentissage et de quelle manière (p. 20).

Compte tenu de tout ce qui précède, nous pouvons nous demander à quelles difficultés se heurtent les efforts des membres du personnel enseignant et des employés des collèges pour améliorer l'enseignement et en encourager l'efficacité. Relativement à l'amélioration de l'enseignement, Lowry et Froese (2001) définissent une gamme de facteurs déterminants, y compris sans toutefois s'y limiter « la diversité de la population étudiante, tant du point de vue de la maturité scolaire que de celui des différences culturelles, et la fragmentation de la population étudiante et du corps professoral en membres à temps partiel, à temps plein et en de nombreuses autres variations » [Trad.] (p. 5). À un niveau plus général, selon Luzecky et Badger (2010) les cinq facteurs suivants influent sur l'offre de programmes professionnels de perfectionnement en enseignement au sein des établissements postsecondaires sur la scène internationale : perceptions politico-économiques changeantes de l'importance et de la nécessité de telles initiatives; variété des cours et des programmes, et écarts entre les établissements et les contextes nationaux; application ponctuelle de modèles et de méthodes qui incitent rarement à l'apprentissage transformationnel; absence générale de preuves de l'efficacité de tels programmes; limites de temps et conflits entre le calendrier des programmes d'études et l'horaire des enseignants.

Dans le cas particulier du contexte ontarien, Howard et Taber (2010) soulignent que les conceptions « traditionnelles » des collèges communautaires sont remises en question. Ainsi, non seulement certains collèges de la province sont-ils maintenant autorisés à octroyer le baccalauréat, mais globalement on leur demande de plus en plus de produire des étudiants à la fine pointe des tendances socioéconomiques provinciales et nationales évolutives (p. 35). Une des conséquences de l'intersection de ces facteurs, selon Howard et Taber, est que « le perfectionnement des membres du personnel enseignant est de plus en plus reconnu comme un élément important du succès des collèges communautaires » [Trad.] (p. 36).

C'est avec ces études en toile de fond que nous présentons les données qui suivent sur l'histoire des unités d'enseignement et d'apprentissage des collèges communautaires publics de l'Ontario. Des données additionnelles portent sur le public ciblé, le caractère, le financement et le contenu des programmes d'orientation des nouveaux enseignants et d'autres services offerts pour appuyer les membres du corps professoral des collèges communautaires de l'Ontario qui souhaitent perfectionner leurs compétences en enseignement. Enfin, nous présentons des données qui mettent en évidence certains des défis que doivent relever les collèges de l'Ontario dans le cadre de leurs efforts pour appuyer le perfectionnement pédagogique des enseignants.

Résultats du sondage

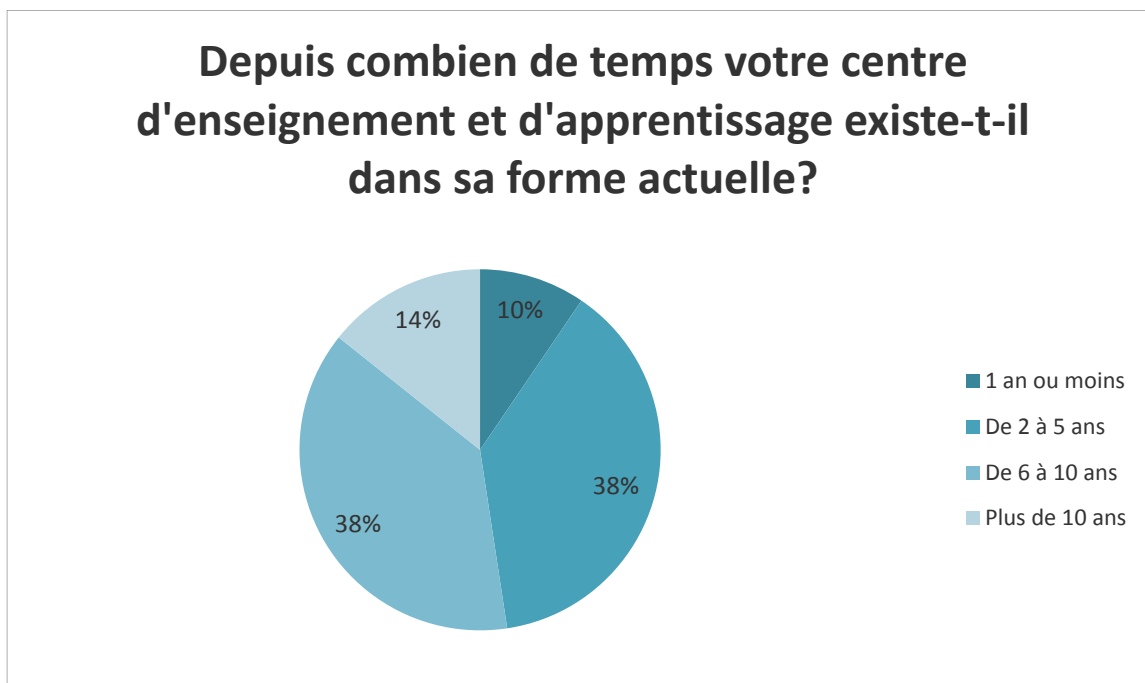
Unités d'enseignement et d'apprentissage des collèges publics de l'Ontario

Des 23 collèges communautaires représentés dans notre étude, tous, sauf deux, (ou 91 %) se sont dotés d'une unité centralisée dont la mission explicite est d'aider au perfectionnement en enseignement des membres du corps professoral³. Ces unités portent différents noms selon les établissements. À l'instar des universités (voir [le premier rapport](#)), le nom le plus fréquemment utilisé par 22 % de notre échantillon de collèges communautaires de l'Ontario est centre d'enseignement et d'apprentissage ou un dérivé de celui-ci (centre d'apprentissage et d'enseignement, etc.). Dans sept cas, ces unités sont également responsables du perfectionnement professionnel permanent du personnel non enseignant du collège. Cette mission transparaît parfois dans le nom des unités : centre d'apprentissage organisationnel, organisation pour le perfectionnement du personnel, etc.) ou dans les commentaires des répondants comme celui-ci : « veuillez prendre note que le mandat [...] est d'assurer le perfectionnement professionnel de tous les groupes d'employés et comprend le développement organisationnel ».

Pour mieux comprendre les configurations de ces unités dans l'ensemble des collèges communautaires de l'Ontario, notre sondage posait des questions sur leur histoire et leur nombre d'employés. Pour ce qui est de l'histoire des unités, résumé à la figure 1, la majorité ont été établies dans leur forme actuelle il y a deux à cinq ans (huit répondants) ou six à dix ans (huit répondants). Seulement trois répondants (14 % de notre échantillon) ont indiqué que l'unité de perfectionnement en enseignement de leur établissement existait dans sa forme actuelle depuis plus de dix ans et deux répondants (9,5 %) ont mentionné que leur centre n'existait dans sa forme actuelle que depuis un an ou moins.

³ Dans les deux collèges où de telles unités n'existent pas, le perfectionnement en enseignement du personnel est confié respectivement à un consultant en enseignement et en apprentissage employé par le service du perfectionnement professionnel et par les Ressources humaines.

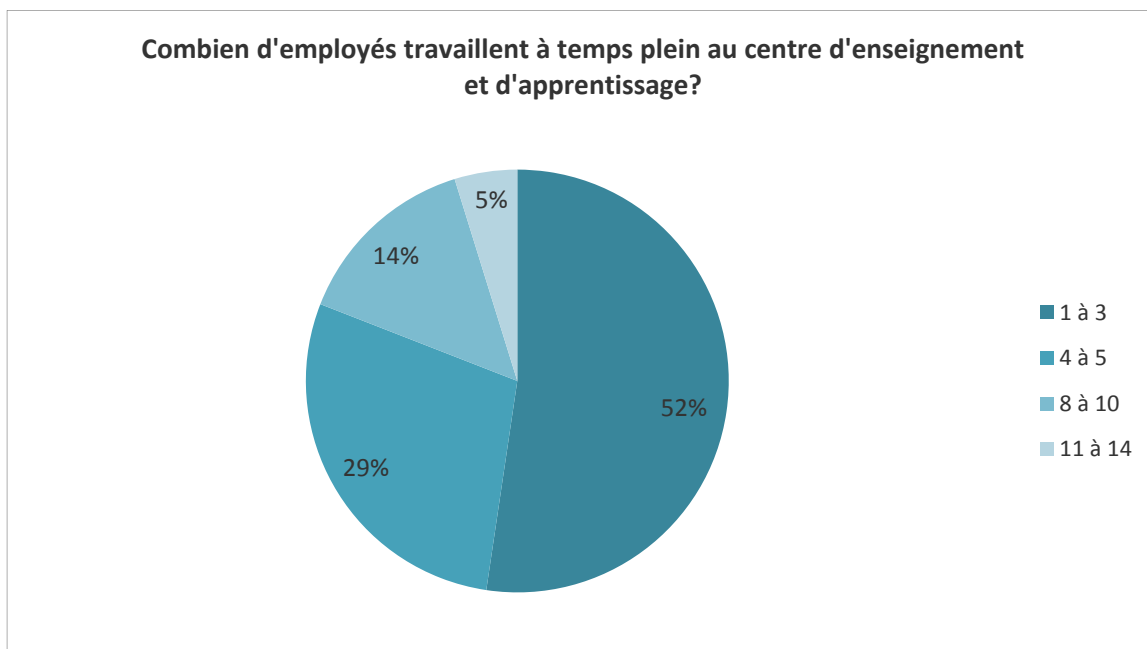
Figure 1 : Nombre d'années d'existence du centre d'enseignement et d'apprentissage



En ce qui concerne les effectifs, 81 % des collègues participants comptent au plus cinq employés à temps plein dans leur centre, la majorité (53 % ou 11 répondants) embauchent un et trois employés à temps plein. Un autre 19 % de répondants ont déclaré que leur unité respective employait de huit à quatorze personnes⁴. Aucun des répondants n'a indiqué que plus de quinze personnes étaient employées dans son unité de perfectionnement en enseignement. Cette information est illustrée à la figure 2.

⁴ Concernant ce nombre élevé, il importe de ne pas oublier que, dans certains cas, le perfectionnement du personnel enseignant relève des Ressources humaines par exemple. Puisque leurs responsabilités vont au-delà du perfectionnement pédagogique des enseignants, ces bureaux ont tendance à employer un plus grand nombre de personnes que les centres d'enseignement et d'apprentissage

Figure 2 : Effectif à temps plein du centre d'enseignement et d'apprentissage

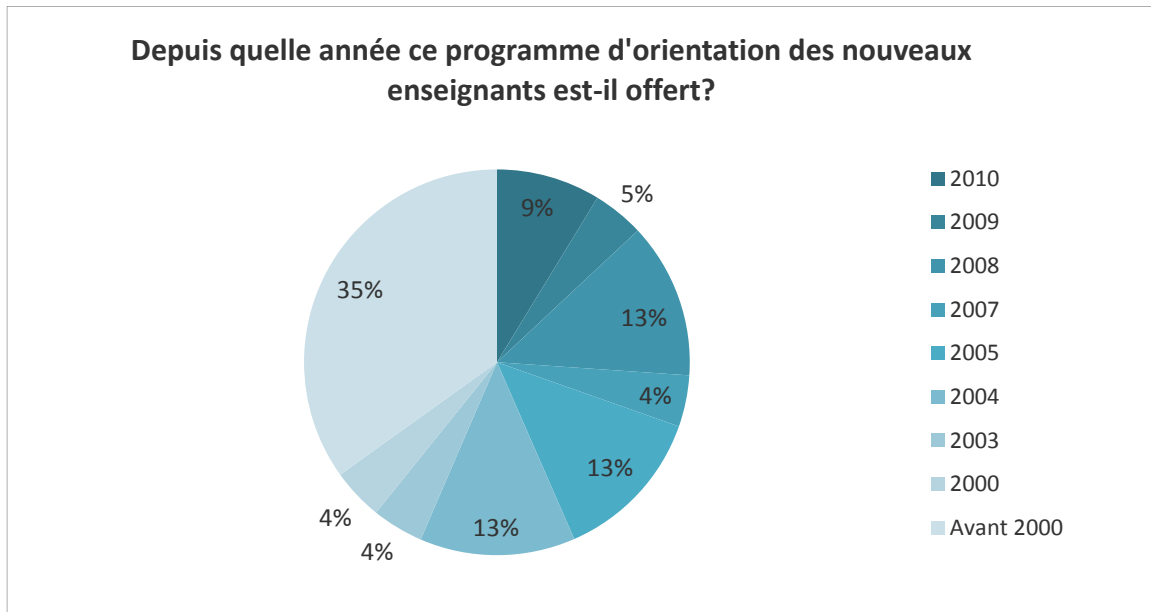


Lorsque les données sont croisées, il ne semble pas y avoir de corrélation significative au sein de notre échantillon entre l'âge du centre d'enseignement et le nombre d'employés à temps plein qui y travaillent. De la même façon, il n'y a pas de corrélation évidente entre la taille (petite, moyenne ou grande) de l'établissement et le nombre de personnes employées par son unité d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, en ce qui concerne ce dernier point, les répondants étaient plus susceptibles d'indiquer que leur centre d'enseignement et d'apprentissage employait de une à trois personnes, sans égard à la taille de leur établissement (voir l'annexe B).

Programmes d'orientation des nouveaux enseignants des collèges publics de l'Ontario

Les données recueillies par notre questionnaire révèlent que les collèges communautaires de l'Ontario offrent fréquemment des activités et des programmes d'orientation des nouveaux enseignants. En effet, tous nos répondants ont indiqué que leur établissement respectif organisait chaque année un PONE centralisé. Néanmoins, l'historique de ces programmes varie d'un établissement à l'autre. Par exemple, si de nombreux collèges ont commencé à offrir un programme d'orientation en 2000 (un répondant) ou plus tôt (huit répondants), sept n'ont pas commencé à organiser de PONE centralisé avant 2007 ou plus récemment et, dans le cas de deux répondants, avant 2010 (figure 3).

Figure 3 : Année où le PONE a été offert pour la première fois



Notre sondage a été conçu de manière à obtenir des détails sur l'histoire des PONE dans l'ensemble des collèges communautaires publics de l'Ontario. Nous avons également demandé aux répondants quel était le public visé par ces initiatives et si elles étaient volontaires ou obligatoires. La première de ces questions nous a permis de constater que 39 % des répondants (neuf) n'offrent de tels programmes qu'aux membres à temps plein du personnel enseignant nouvellement recrutés, tandis que 61 % de notre échantillon (ou 14 répondants) les offrent aux nouveaux enseignants à temps plein et à temps partiel (figure 4). En ce qui concerne la deuxième question, nous avons constaté que, dans la plupart des collèges publics de l'Ontario, les PONE sont obligatoires tant pour les enseignants à temps plein que pour ceux à temps partiel (figure 5).

Figure 4 – Public cible du PONE – enseignants à temps plein et enseignants à temps partiel

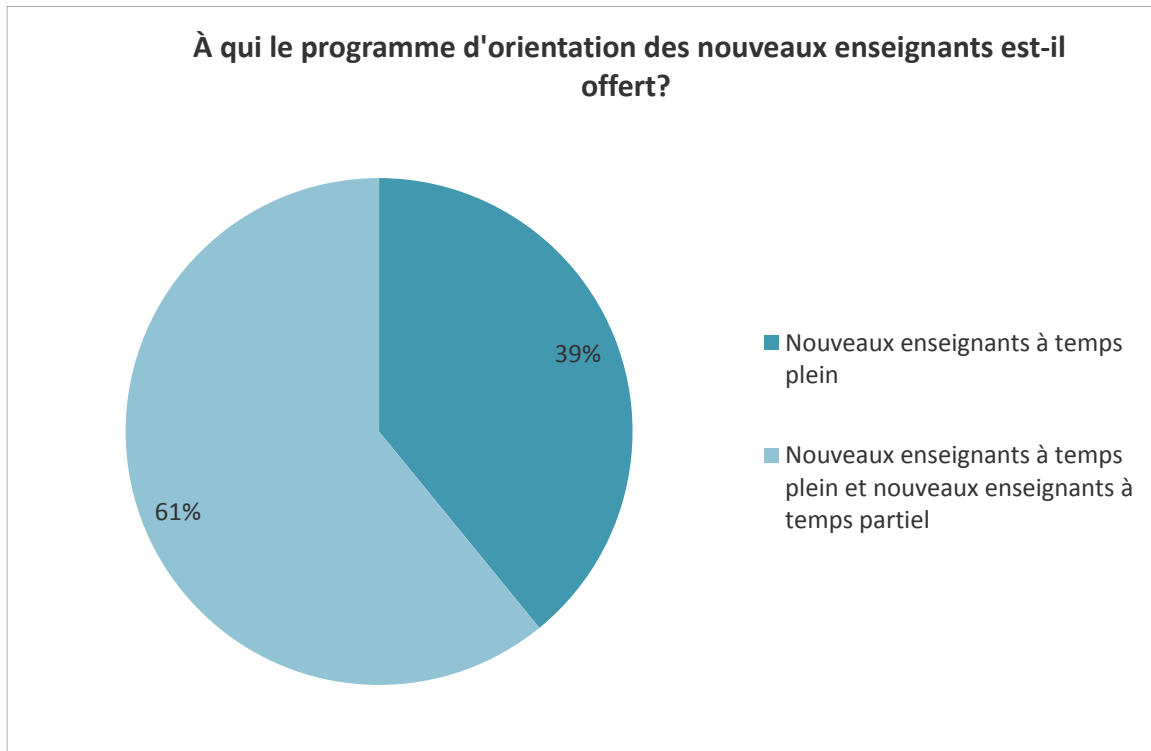
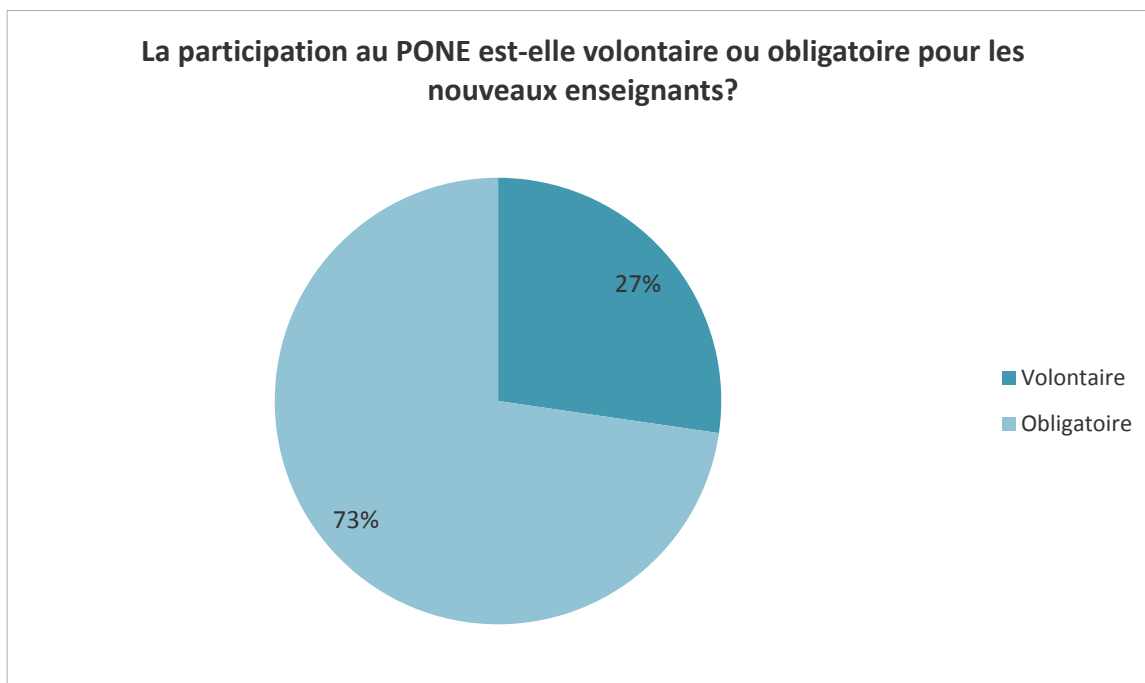


Figure 5 : Caractère volontaire ou obligatoire du PONE



Les questions sur la disponibilité, le public cible et le caractère du PONE ont bien sûr donné lieu à des considérations relatives au financement et à la participation. Par conséquent, nous avons demandé aux répondants si le financement de leur PONE est ou non reconduit automatiquement chaque année dans le budget de base de leur unité respective d'enseignement et d'apprentissage (ou une entité comparable). Parmi les 22 répondants, 20 (91 %) ont dit oui et les 2 autres ont indiqué que le financement de leur PONE provient du budget des services des Ressources humaines ou du Développement organisationnel⁵.

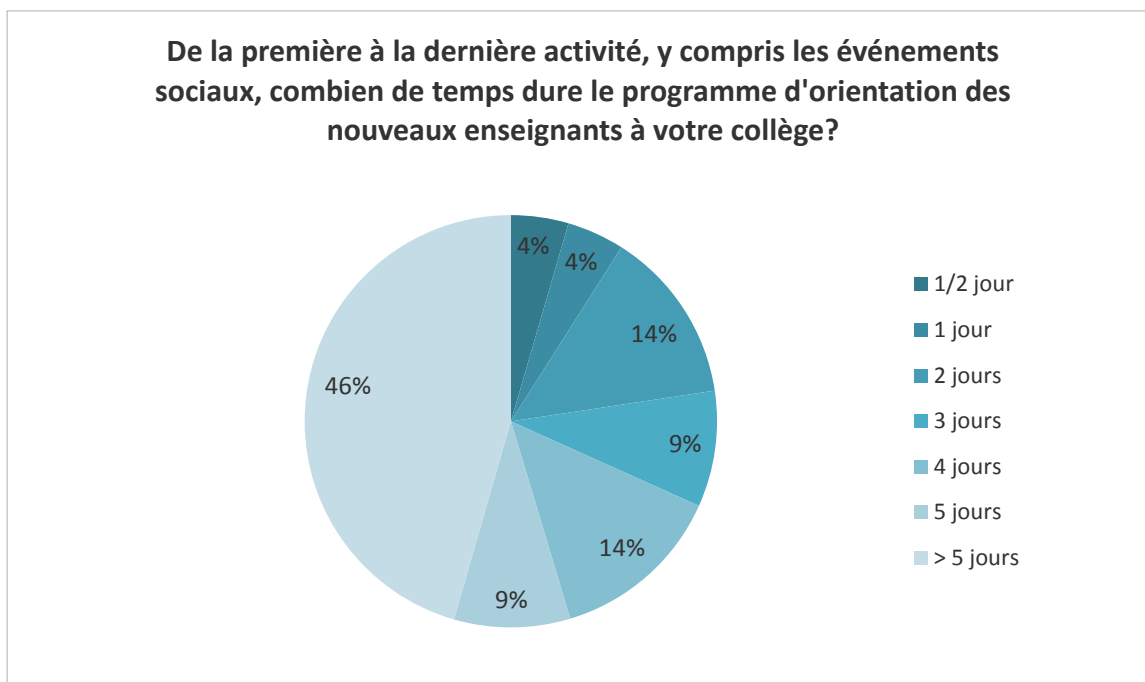
Notre sondage visait également à recueillir des données sur la participation des enseignants aux PONE des collèges ontariens. Ces données révèlent une bonne participation. Selon nos répondants, en moyenne 243 personnes/enseignants y ont participé en 2011. Évidemment, ces données reflètent, du moins en partie, la constatation susmentionnée selon laquelle dans la majorité des établissements (73 %) de notre échantillon, les PONE sont obligatoires.

D'autres questions étaient conçues pour obtenir des renseignements sur le moment, la durée, le contenu et les évaluations des PONE offerts dans l'ensemble des collèges communautaires de l'Ontario. La majorité des représentants des collèges (19 sur 22) ont dit offrir leur PONE à la fin d'août ou au début de septembre, juste avant le début du trimestre d'automne. Parmi eux, 11 collèges offrent également leur programme en décembre ou en janvier, juste avant le début du deuxième trimestre. Trois collèges de notre échantillon offrent un programme additionnel avant le trimestre du printemps, soit en avril ou en mai.

⁵ Nous avons demandé aux répondants quelle somme approximative leur unité dépensait chaque année pour le PONE. Cependant, en raison du faible taux de réponse et de la confusion découlant du libellé de la question (« dépend de la façon de l'évaluer »; « difficile à dire »), les données ne sont pas fiables et ne peuvent pas être analysées.

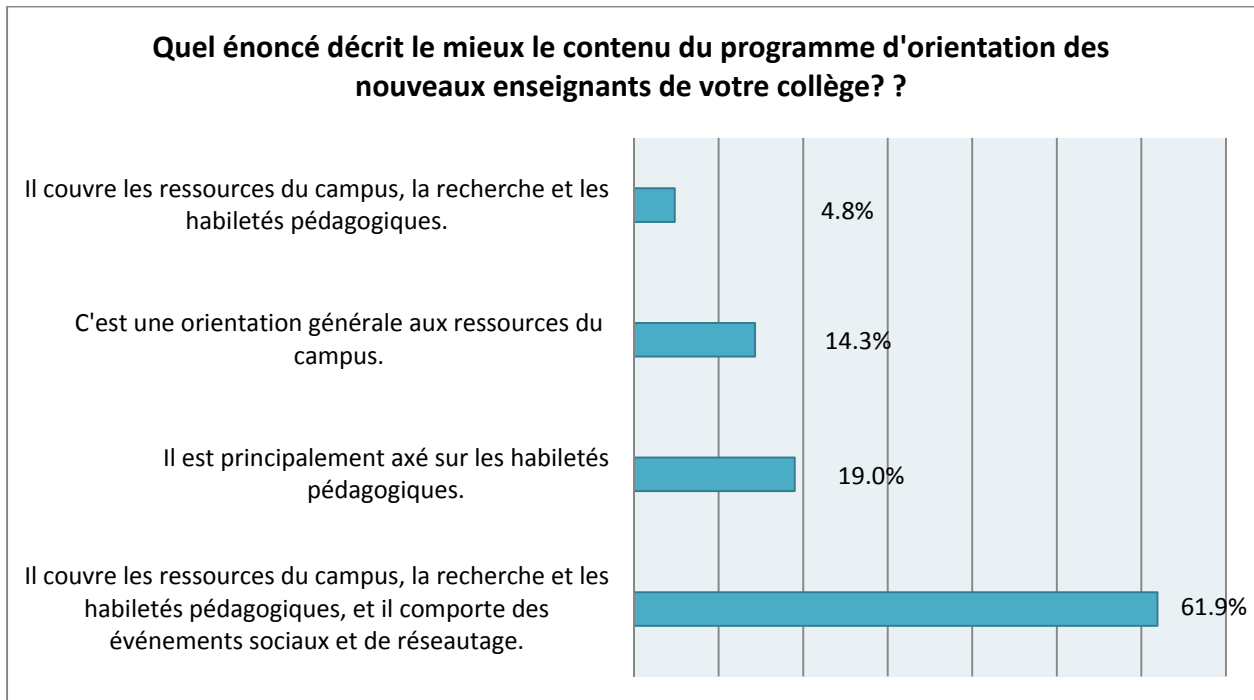
Pour ce qui est de la durée, quatre répondants (ou 18 % de notre échantillon) ont indiqué que leur PONE comporte des volets, s'étalant sur deux ans (trois établissements) et trois ans (un établissement). Ceci dit, la majorité des répondants ont souligné que leur programme d'orientation durait cinq jours consécutifs (deux établissements) ou plus (dix établissements), tandis que celui de deux collèges de notre échantillon dure une journée (un établissement) ou moins (un établissement). Ces différences sont résumées à la figure 6.

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



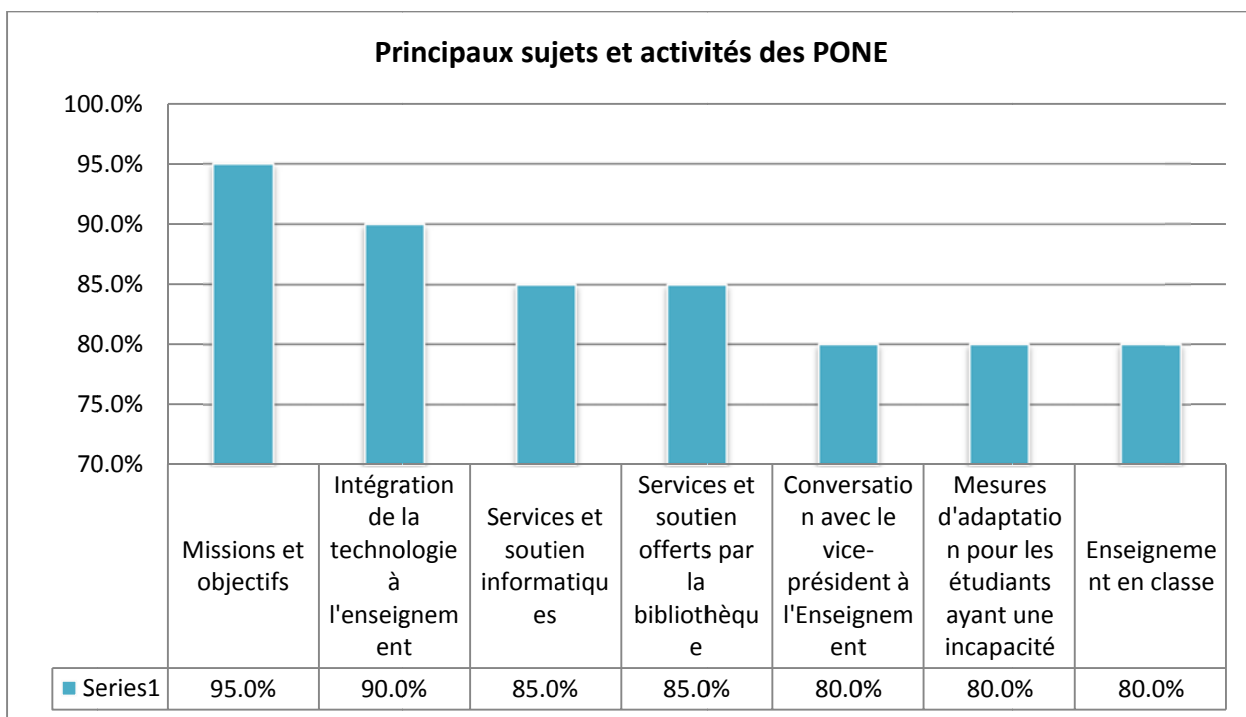
Les différences témoignent en partie de l'approche adoptée. Ainsi, un répondant a indiqué que son collège adopte une « approche de cohorte » – c'est-à-dire que durant les deux premières années de leur carrière, les enseignants rencontrent chaque semaine des collègues embauchés en même temps qu'eux. La durée varie également, en partie, en fonction du contenu des PONE. Par exemple, comme le montre la figure 7, si les PONE de la majorité de notre échantillon (13 établissements ou 62 %) couvrent les ressources du campus, la recherche et l'enseignement et offrent des possibilités de réseautage et des activités sociales, les PONE d'un petit nombre, mais néanmoins significatif, de collèges (quatre) sont principalement axés sur les habiletés pédagogiques, alors que les PONE de trois autres répondants (ou 14 % de l'échantillon) mettent principalement l'accent sur l'orientation des nouveaux enseignants au campus et à son éventail de ressources.

Figure 7 : Meilleure description du contenu du PONE



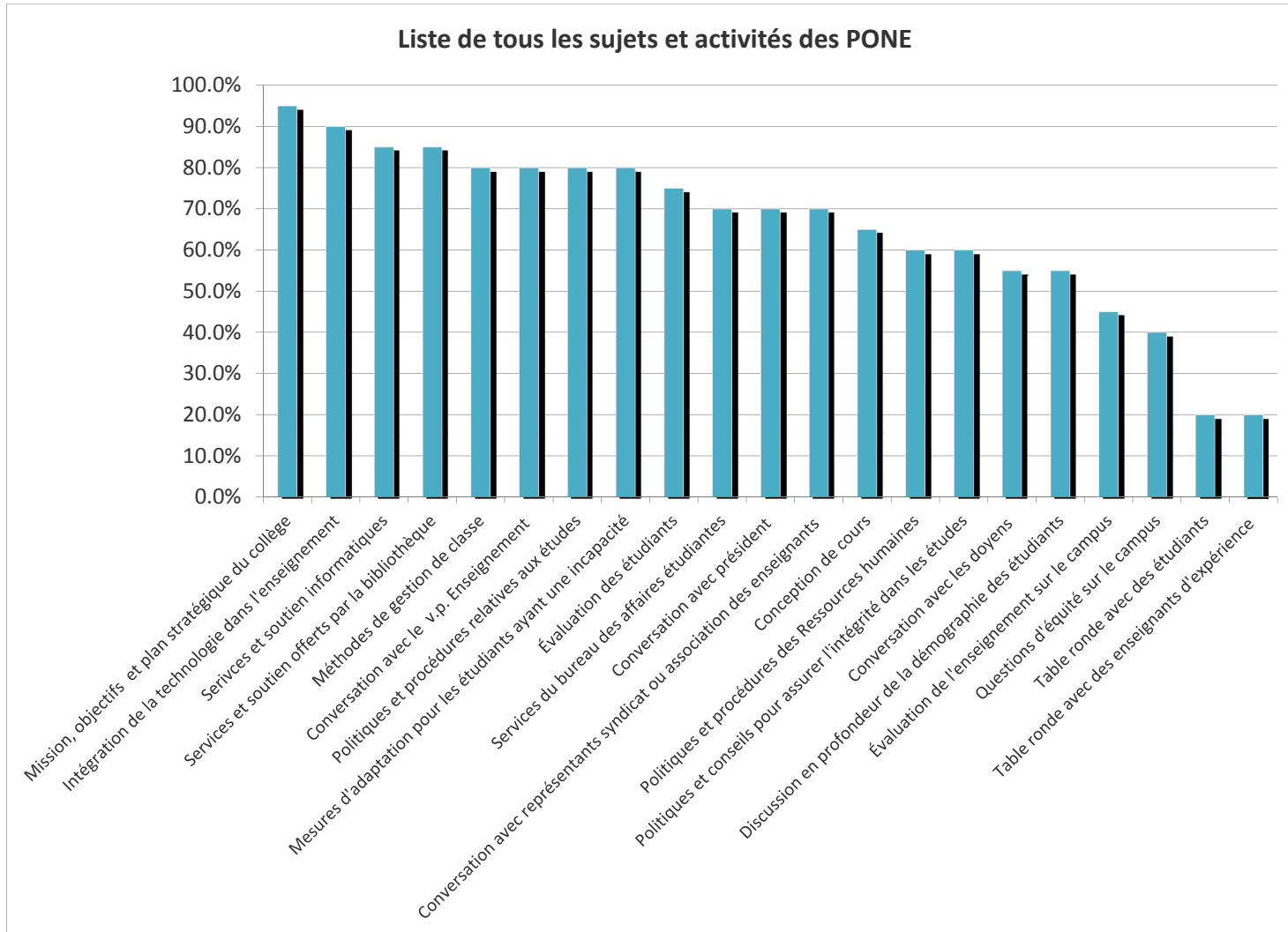
Selon les répondants, le sujet le plus fréquemment abordé ou la séance la plus souvent offerte dans le cadre des PONE a trait à la mission, aux objectifs et au plan stratégique de l'établissement (95 % de l'échantillon). Suivent de près : intégration de la technologie à l'enseignement (90 % de l'échantillon), services et soutien offerts par la bibliothèque (85 %), accueil ou conversation avec le vice-président à l'Enseignement (80 %) et politiques et procédures relatives aux études (80 %). La figure 8 illustre ces constatations.

Figure 8 : Principaux sujets et activités du PONE



Malgré les arguments soutenant qu'il est impératif que les collèges communautaires reconnaissent en tant que valeur et que pratique fondamentales la participation active des étudiants au processus d'apprentissage (Barnes, 2006, p. 10), quatre répondants seulement – ou 20 % de notre échantillon – ont répondu que leur PONE comprenait des discussions avec les étudiants. Le même nombre de représentants des collèges (quatre) ont dit que leur PONE comprenait une séance ou discussion de groupe avec des membres chevronnés du corps professoral. La figure 9 présente la gamme de sujets ou d'activités des PONE des collèges de l'Ontario.

Figure 9 : Tous les sujets et activités des PONE



Nous avons posé aux répondants un certain nombre de questions sur les évaluations de programme. Comment, par exemple, ils évaluent l'efficacité de leur PONE. À cette question, 90 % de notre échantillon (18 répondants) ont répondu qu'ils distribuent des sondages aux participants. Un autre 60 % (12 répondants) recueillent cette information par rétroaction informelle et 15 % (trois répondants) organisent des groupes de consultation. Les autres méthodes de collecte de l'information comprennent les commentaires provenant des évaluations du rendement du personnel enseignant (un répondant), un questionnaire de suivi six mois après la participation au PONE (un répondant), les notes obtenues dans les cadre des cours formels suivis par les enseignants pour perfectionner leurs habiletés pédagogiques (un répondant) et une rétroaction formative permanente à l'aide du Classroom Assessment Test (CAT) (un répondant). Une seule personne a répondu que son collègue ne recueille pas d'information sur l'efficacité du PONE.

Lorsqu'on leur a demandé ce que les commentaires reçus des enseignants participants laissent entendre au sujet de leur programme d'orientation, les 20 répondants à cette question ont souligné que ces évaluations sont extrêmement positives. À titre d'exemple, un répondant a déclaré que les participants aiment le programme et ceux qui ne l'ont pas suivi avant de commencer à enseigner, en raison de conflits d'horaire, soulignent à quel point ils en auraient eu besoin au trimestre précédent. Ce même participant a ajouté qu'il y avait beaucoup d'information, mais qu'elle était transmise progressivement et à l'aide des pratiques que l'on recommande aux enseignants d'utiliser avec leurs étudiants, ce qui selon lui constitue une excellente démonstration d'enseignement.

S'ajoutent à ces données, celles offertes en réponse à notre question sur les aspects de leur PONE que les enseignants trouvent les plus utiles : deux thèmes se dégagent des réponses des participants. D'abord, les enseignants apprécient les possibilités de rencontrer leurs collègues, d'établir des réseaux et d'apprendre avec eux (dix répondants) – un des répondants a, en fait, parlé de la création d'une cohorte ou d'une communauté d'apprenants. Ensuite, les membres du corps enseignant qui ont participé à des PONE offerts par des collègues communautaire de l'Ontario sont reconnaissants d'avoir pu ainsi glaner de l'information sur la manière d'intégrer différentes technologies à leurs pratiques d'enseignement en classe (trois répondants).

La dernière question de notre sondage sur l'évaluation des PONE portait sur les éléments qui manqueraient aux PONE. Des 16 réponses détaillées obtenues, et que laissait déjà présager la discussion qui précède, trois ont trait à l'importance d'inclure des tables rondes avec les étudiants ou des membres chevronnés du personnel enseignant. Trois répondants ont mentionné que les nouveaux enseignants bénéficieraient d'un soutien en ligne plus important et deux autres ont exprimé le souhait qu'à l'avenir leur établissement respectif offre des ateliers sur « l'enseignement interculturel ». Enfin, deux autres répondants ont dit qu'il faudrait dans le futur s'attaquer aux problèmes découlant des contraintes de temps, comme par exemple l'impossibilité d'être libérés de leurs charges de cours afin de perfectionner leurs habiletés pédagogiques ». Selon un répondant, l'élaboration d'un programme de mentorat ainsi que de cercles d'enseignement et d'apprentissage plus structurés constituerait un ajout utile au PONE actuellement offert par son établissement.

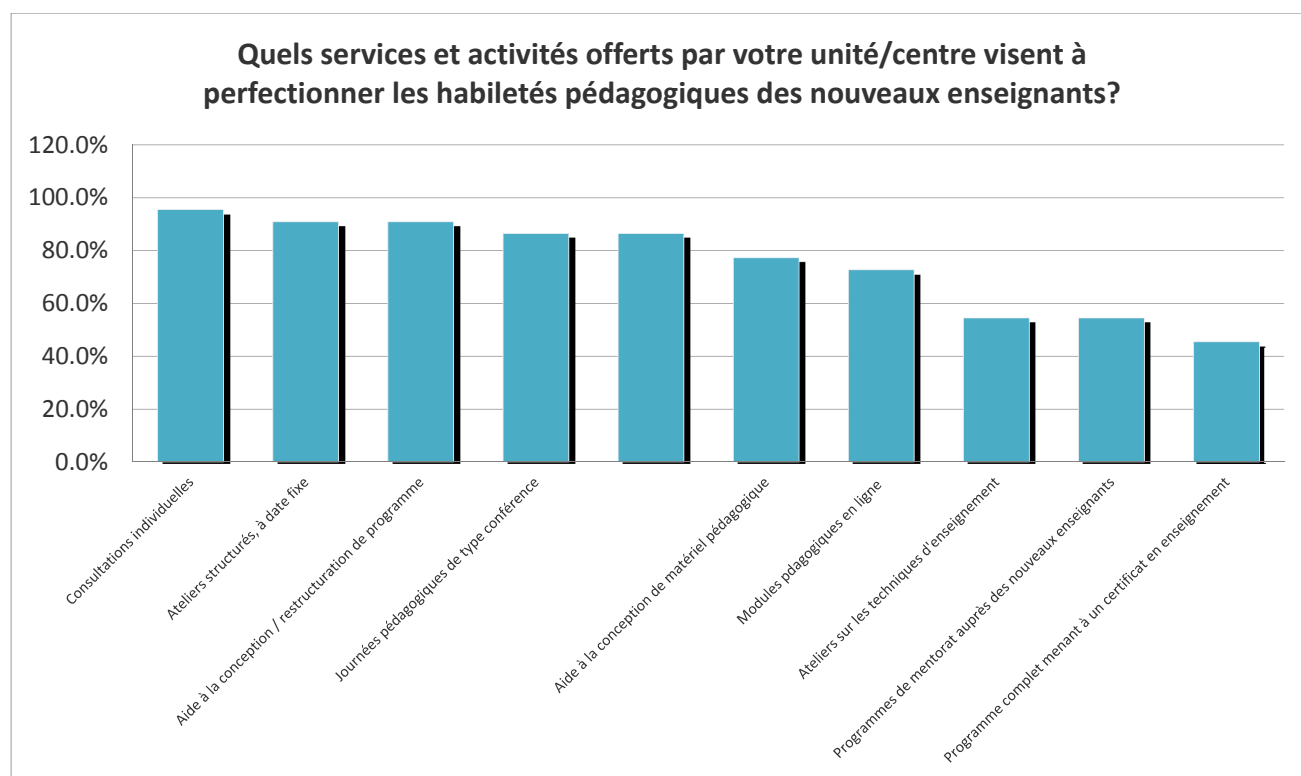
Autres services, programmes et mécanismes de soutien offerts aux nouveaux enseignants

En plus du PONE, tous les établissements qui ont répondu au sondage offrent des programmes aux nouveaux enseignants durant toute l'année. Vingt collèges organisent des ateliers structurés, à date fixe, et offrent une aide à la conception ou à la restructuration de programme, tandis que 21 offrent des consultations individuelles. La plupart (19 établissements) organisent des ateliers et des consultations sur l'intégration de la technologie dans l'enseignement; dix établissements proposent des programmes complets menant à un certificat en enseignement, et 12 collèges ont mis en place des programmes de mentorat pour les nouveaux

enseignants. Par ailleurs, nos données indiquent que par rapport aux universités (voir [le premier rapport](#)), les collèges communautaires publics de l'Ontario offrent un plus grand nombre de modules en ligne sur des sujets liés à l'enseignement (16 collèges comparativement à 2 universités). Les autres mécanismes de soutien au perfectionnement des enseignants qui existent au sein des collèges publics et dans l'ensemble du secteur collégial sont les suivants : de multiples ressources en ligne, l'aide à l'élaboration de cours et l'évaluation de l'enseignement par l'observation en classe (figure 10).

On a demandé aux participants si d'autres activités, moins structurées, étaient offertes aux nouveaux enseignants et deux répondants seulement ont répondu non. Un plus grand nombre, soit six, ont indiqué qu'ils offraient une variété d'activités tant aux nouveaux enseignants qu'à leurs collègues d'expérience afin d'appuyer leur perfectionnement en enseignement et en apprentissage. Les activités additionnelles à l'intention des nouveaux enseignants comprennent des initiatives axées sur les programmes d'études (un répondant), des cercles d'enseignement (un répondant) ainsi qu'une gamme d'ateliers sur l'enseignement (quatre répondants), des programmes menant à l'obtention d'un certificat en enseignement (deux répondants) et des conférences (un répondant). Selon nos données, les autres services destinés aux nouveaux enseignants, mais non directement liés à leur perfectionnement en enseignement et en apprentissage, englobent des séances sur les technologies de l'information (trois répondants), l'aide à l'apprentissage en ligne (un répondant), le mentorat (deux répondants) et des activités liées à la santé et au bien-être (un répondant).

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



Les réponses les plus fréquentes aux questions sur les obstacles aux efforts pour appuyer le perfectionnement pédagogique des enseignants ont trait au manque de temps et aux pénuries de ressources humaines. Comme l'a fait remarquer l'un des répondants au sujet du niveau actuel de dotation de l'unité de perfectionnement de son établissement « ils sont trop nombreux par rapport à nous » [Trad.]. Élaborant sur ce point d'une manière qui suggère que les besoins en ressources des collèges ne se limitent pas aux ressources humaines, un autre répondant a précisé que le temps et les ressources manquaient de part et d'autre et expliqué « Il n'y a pas suffisamment de consultants, de guides et de mentors pour les nouveaux enseignants et ces derniers n'ont pas suffisamment de temps pour s'engager au perfectionnement continu tout au long de l'année scolaire » [Trad.].

Pour terminer, deux répondants étaient d'avis que leur établissement respectif était bien équipé pour répondre aux besoins des nouveaux enseignants. L'un d'eux a déclaré que son collège « faisait un travail impressionnant pour appuyer les enseignants » [Trad.]. Encore une fois, cette opinion n'était pas aussi fréquente que celle des trois répondants qui, lorsqu'on leur a demandé d'élaborer davantage sur le soutien offert aux nouveaux enseignants, ont mentionné le besoin d'efforts spécifiques à un établissement et à un programme d'études visant à améliorer l'efficacité des pratiques pédagogiques des nouveaux enseignants par l'intermédiaire de programmes de mentorat généralisés par exemple.

Discussion

Un certain nombre de points de discussion se dégagent des données de notre sondage. Nous en faisons ici ressortir trois. D'abord, nous examinons les données présentées précédemment afin de déterminer si les programmes d'orientation des nouveaux enseignants atteignent entièrement leur public cible (enseignants à temps plein et enseignants à temps partiel) et si la participation aux activités et services offerts par les collèges communautaires publics de l'Ontario est volontaire ou obligatoire. Ensuite, nous mettons en évidence les données qui nous semblent spécialement encourageantes sur ces activités et services. Enfin, nous examinons une autre fois les données liées aux obstacles déclarés à l'élaboration ou au soutien des PONE dans l'ensemble du secteur de l'enseignement public postsecondaire de l'Ontario.

Notre premier point est que les données de notre sondage soulèvent des questions sur les possibilités et avantages de PONE axés sur les besoins spécifiques des enseignants à temps partiel. À cet égard, rappelons-nous que 39 % (neuf établissements) de notre échantillon de collèges ontariens n'offrent aucune activité d'orientation à leurs nouveaux enseignants à temps partiel. Lorsque ce résultat est considéré en relation avec les études qui invariablement montrent que, malgré leurs compétences, les enseignants à temps partiel ne bénéficient pas des mêmes ressources et soutien institutionnels que leurs homologues à temps plein, ces données sont préoccupantes (Christensen, 2008; Landrum, 2009; Leslie et Gappa, 2002; Meixner, Kruck et Madden, 2010). Une répondante a fait ressortir ce point comme une préoccupation pour l'établissement en soulignant que puisqu'il n'existe pas dans son collège « de processus d'orientation spécifique pour les nouveaux enseignants à temps partiel, on examine la possibilité de créer un centre d'information en ligne visant ce groupe » [Trad.]. De façon plus particulière, comme le suggère cette répondante, il existe un besoin évident de recherche sur les programmes et les services d'orientation des nouveaux enseignants conçus pour répondre aux besoins particuliers des enseignants à temps partiel ainsi qu'un besoin évident de mise en œuvre de tels programmes et services.

Pour ce qui est du caractère des PONE des collèges de l'Ontario, notre deuxième point, rappelons que dans 73 % (16) des établissements qui ont répondu au sondage le PONE est obligatoire. Cette constatation est

particulièrement intéressante lorsque comparée aux résultats du [premier rapport](#), selon lesquels un faible 12 % (deux) des universités de l'Ontario ayant répondu au sondage rendent leur PONE obligatoire. Pour comprendre cette divergence, on peut évoquer les différences historiques entre le mandat respectif de ces deux secteurs du système d'enseignement postsecondaire de la province, qui dans le cas des collèges communautaires, est représenté comme accordant relativement plus de valeur à la recherche axée sur l'enseignement. Miller (1997, p. 89) énonce comme suit cette logique : « Si l'enseignement est ce que l'on attend avant tout des enseignants des collèges communautaires, il semble raisonnable de s'attendre à ce que les établissements accordent [une attention] et des ressources considérables au perfectionnement... des compétences méthodologiques des membres du corps professoral » [Trad.].

Mais par ailleurs, il peut être juste de supposer que cette différence entre le caractère des PONE des collèges et ceux des universités reflète les constatations voulant que les enseignants des collèges communautaires soient plus susceptibles d'être embauchés en raison de leur expérience professionnelle « concrète ». Rappelant que les personnes qui sont amenées à enseigner dans les collèges communautaires ont suivi des trajectoires relativement plus diversifiées que celles de leurs pairs des universités (Fugate et Amey, 2000; Twombly et Townsend, 2008), ont part ici de l'hypothèse selon laquelle les PONE sont tout particulièrement nécessaire au sein des contextes collégiaux et entre eux. En d'autres mots, dans la mesure où l'enseignement n'est ni la seule ni la principale source d'emploi de nombreux enseignants du niveau collégial, leur formation pédagogique peut sembler particulièrement nécessaire si nous voulons atteindre des niveaux élevés de réalisation et de satisfaction en matière d'enseignement et d'apprentissage tant chez les étudiants que chez les enseignants de l'ensemble des collèges communautaires de l'Ontario.

Nous interprétons comme particulièrement encourageants deux aspects de nos données. Voyons d'abord les constatations de Crocker et Usher's (2006) voulant que le succès des établissements postsecondaires dans le domaine de la recherche et/ou de l'enseignement dépende à la fois des structures de soutien, des mandats et des cultures internes et externes des établissements – ce qui comprend notamment un financement *stable* (qu'il soit faible ou élevé) et des ressources humaines (souligné dans l'original, p. 56). À la lumière de cette déclaration, nous trouvons particulièrement encourageant que la majorité des répondants à notre sondage aient dit que le financement de leur PONE était automatiquement reconduit chaque année, dans le financement de base de l'unité d'enseignement et d'apprentissage (ou entité semblable) de leur établissement.

Un deuxième aspect encourageant est la constance avec laquelle les répondants parlent des efforts de leur établissement pour promouvoir et appuyer l'intégration de différentes technologies aux pratiques pédagogiques de leur personnel enseignant. Au niveau de l'établissement, ce changement souligne l'adaptation des unités d'enseignement et d'apprentissage aux besoins et aux tendances socioéconomiques plus générales, notamment la prévalence, la transformation et l'évolution des technologies éducatives au cours de la dernière décennie (Crocker et Usher, 2006). Au niveau plus individuel, de telles tendances sont perçues comme des étapes importantes vers l'élargissement de l'accès à l'éducation postsecondaire à une population plus diversifiée d'étudiants grâce à l'éducation à distance et aux possibilités d'apprentissage en ligne par exemple (Ontario, 2011; 2012).

En abordant notre troisième point, il importe de souligner la fréquence à laquelle les répondants ont parlé des pénuries de ressources humaines et de ce que Badali (2004) désigne comme des considérations liées aux contraintes de temps, lorsqu'il a été question des défis à relever dans le cadre des efforts continus pour améliorer les initiatives de perfectionnement en enseignement. Pour corroborer et démontrer ce point, disons que la majorité des répondants ont mentionné soit la valeur de leurs programmes de mentorat ou la nécessité d'élaborer de tels programmes. Parallèlement, nombre d'entre eux ont fait remarquer qu'il est difficile, tant pour les nouveaux enseignants que pour ceux qui sont plus expérimentés, de trouver du temps pour

participer à de tels programmes. Plus précisément, on allègue ici que bien que les initiatives à long terme (programmes de mentorat par exemple) soient valables, elles nécessitent un groupe de participants engagés et disponibles.

Pour voir les choses d'un point de vue quelque peu différent, examinons la déclaration de Fisher (2006, p. 64) selon laquelle si les programmes de mentorat ont leur place dans les activités d'orientation des collèges, il est important que les concepteurs tiennent compte du fait que, dans la passé, leur but premier n'a pas été « l'acquisition d'*habiletés* pédagogiques » [Trad.] (souligné dans l'original). Fisher soutient plutôt que les programmes de mentorat servent de forums de socialisation grâce auxquels les enseignants plus âgés ou expérimentés (qui, souvent, ont été embauchés selon des conditions et des hypothèses très différentes) transmettent leur savoir institutionnel aux nouveaux venus. Lorsque vus à travers cette lentille résolument critique, on peut arguer que les « modèles mentor-protégé sont en réalité *improductifs* » du point de vue des efforts et des innovations en matière de perfectionnement en enseignement [Trad.] (p. 64, souligné dans l'original). Comme solution de rechange ou supplément aux programmes traditionnels de mentorat, Fisher, à l'instar de plusieurs des participants à notre sondage, souligne l'importance d'un plus grand nombre de programmes plus complets de formation et de certificat à l'intention des enseignants, en particulier de programmes dont le but premier est « le perfectionnement de communautés de spécialistes de l'enseignement » (p. 69).

Revenons à notre point de discussion principal concernant les défis rencontrés par les collèges de l'Ontario relativement au perfectionnement professionnel de leur personnel enseignant et tenons compte du fait qu'un seul répondant au sondage a indiqué que « tous les nouveaux enseignants sont libérés d'une section durant leurs deux premiers trimestres... pour participer à un programme d'orientation des nouveaux enseignants » [Trad.]. Malgré les déclarations de chercheurs, tels Crocker et Usher (2006), Fedderson (2008) et O'Banion (2007), quant à l'importance de charges de travail allégées ou plus souple – y compris des conventions collectives qui accordent aux membres du corps enseignant des collèges des congés sabbatiques de recherche (à l'instar de leur homologues des universités) – pour la promotion et le soutien d'innovations en matière d'enseignement et d'apprentissage dans l'ensemble des collèges communautaires. Dans la même ligne d'idées, si un répondant sur quatre a indiqué avoir entendu de la part d'enseignants qu'une journée d'orientation ne suffisait pas, deux autres ont mentionné avoir reçu des commentaires d'enseignants selon lesquels les PONE de leur établissement demandent beaucoup de temps. Ensemble, ces constatations expliquent vraisemblablement pourquoi, lorsqu'on leur a demandé leur évaluation personnelle de leur programme d'orientation, de nombreux répondants ont souligné la nécessité d'équilibrer les exigences d'orientation à leur poste d'enseignement des recrues et les préoccupations liées au temps et à l'efficacité.

Les répondants au sondage ont également souligné que leur unité d'enseignement et d'apprentissage respective devait être mieux dotée. En d'autres mots, comme leurs homologues universitaires (voir [le premier rapport](#)), les répondants à notre sondage croient que l'on consacre trop peu de ressources à aider les membres du corps professoral des collèges à devenir des enseignants efficaces. Ces constatations rejoignent celles des différentes études examinées pour le présent rapport, qui indiquent également la nécessité de mieux financer et évaluer les programmes et services offerts pour aider les enseignants du niveau collégial à améliorer leurs habiletés pédagogiques.

Résumé et recommandations

Dans le discours-programme Sisco qu'il a prononcé durant la réunion de 2002 de l'Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario, Skolnik a décrit cinq caractéristiques comme étant centrales au mandat des collèges communautaires et à leur image. Deux de ces caractéristiques présentent un intérêt particulier aux fins de notre discussion : l'accent mis sur l'enseignement et l'adaptabilité aux besoins sociaux en constante évolution. S'agissant de la première caractéristique, Skolnik fait remarquer que généralement au Canada, plus que partout ailleurs en Amérique du Nord, l'enseignement – et non la recherche – constitue l'activité principale des enseignants du niveau collégial (paragr. 26). Un corollaire important de cette attention soutenue accordée à l'enseignement, souligne-t-il, c'est que l'enseignement efficace a été et continue d'être un grande priorité des membres du corps enseignant, tant au niveau des établissements que de la province (voir également Barnes, 2005; Crocker et Usher, 2006).

Skolnik (2002) souligne que parallèlement, cet accent mis sur l'enseignement recoupe la croyance selon laquelle l'idée de changement est également au centre de l'identité institutionnelle des collèges de l'Ontario. Plus spécifiquement, Skolnik déclare que « l'essence de l'identité d'un collège communautaire est qu'il s'agit d'un établissement d'éducation postsecondaire qui a pour but de répondre aux besoins sociétaux changeants » [Trad.], en préparant les étudiants aux emplois de niveau intermédiaire de l'économie d'une province ou d'un pays (paragr. 10). Comme le disent cependant clairement Skolnik et d'autres auteurs, ce mandat est remis en question à une époque où l'accès aux soi-disant emplois de niveau intermédiaire est tributaire de niveaux d'études plus élevés ainsi que de types d'études plus complexes et plus spécialisées (p. 44) et l'on s'attend à ce que les enseignants des collèges communautaires contribuent à la *recherche appliquée*, qui peut servir à promouvoir les économies locales et nationales (ACCC, 2002; 2012; Bélanger et autres, 2005; Fisher, 2009)⁶.

À cet égard, une des principales constatations qui se dégagent des études consultées pour la préparation du présent rapport est que le paysage de l'enseignement postsecondaire de l'Ontario se caractérise de plus en plus par un mélange flou de mandats universitaires et collégiaux. Plus précisément, en même temps que les universités au Canada (et ailleurs) sont obligées de mettre davantage l'accent sur l'enseignement et les résultats d'apprentissage des étudiants, on attend des collèges communautaires qu'ils s'intéressent davantage à la recherche (Ontario, 2012). En appliquant la lentille de l'enseignement efficace et du perfectionnement pédagogique des enseignants, on craint que cette tendance puisse représenter soit un catalyseur potentiel de la dévaluation de la recherche axée sur l'enseignement dans l'ensemble du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario, soit ou une preuve plus globale de cette dévaluation (Grabove et coll., 2012).

Plutôt que de voir une mission aussi arrêtée en termes négatifs, nous convenons qu'elle souligne une autre allégation importante que l'on trouve dans les travaux de nombreux chercheurs dont nous nous inspirons : que nous devons éviter de penser à la théorie et à la pratique ainsi qu'à l'enseignement et à la recherche en termes dichotomiques et commencer plutôt à trouver des façons d'intégrer les deux. Une des façons consistant à faire place à la recherche dans la salle de classe. De tels efforts sont importants dans la mesure où ils peuvent alléger les contraintes de temps que subissent de nombreux membres du personnel enseignant et parce que, comme le dit une des personnes interviewées par Badali (2004) « la recherche améliore l'enseignement [du chercheur] » [Trad.] et vice versa (p. 8). La recommandation sous-jacente étant

⁶ Comme le souligne Fisher (2008, p. 6), « la *recherche appliquée* [est] un terme souvent associé à d'autres tels qu'*innovation, recherche et développement, commercialisation et transfert technologique* » [Trad.] (souligné dans l'original).

que malgré les mandats institutionnels qui, dans le passé, ont séparé les deux, la recherche doit être utilisée comme une manière d'améliorer le perfectionnement en enseignement du corps professoral.

Faisant fond sur ce point, nous suggérons qu'en raison des histoires et des contenus variés des PONE ciblant le personnel enseignant des collèges et des universités de l'Ontario, il y a lieu de procéder à des études longitudinales et comparatives de ces programmes ainsi que de mener des projets de collaboration entre les établissements et dans l'ensemble du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Qui plus est, cette suggestion rejoint un autre thème récurrent dans tous les travaux de recherche consultés pour la rédaction de notre rapport – et qui est confirmé par les données de notre étude et par un document de travail publié récemment par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario : « Le fait de miser sur l'enseignement et sur les résultats d'apprentissage dans nos établissements postsecondaires contribue non seulement à une meilleure expérience d'apprentissage pour les étudiants mais appuie aussi l'excellence chez les professeurs » (Ontario, 2012, p. 19). En ce sens, cette recommandation correspond à des suggestions sur les rôles respectifs – ou plus concertés que les collèges et universités de l'Ontario doivent jouer si nous voulons accroître la qualité de l'éducation postsecondaire de la province (Collèges Ontario, 2012; AOCC, 2012; Skolnik 2011).

À ces discussions, nous voulons ajouter que la collaboration entre les collèges et les universités publics de l'Ontario constitue un mécanisme utile pour que leurs unités respectives d'enseignement et d'apprentissage apprennent des réussites des autres. La collaboration peut également servir de point de départ pour que les représentants des établissements se livrent à des séances de remue-méninges et travaillent à l'élaboration de PONE qui attirent l'attention dans l'ensemble des établissements. Plus particulièrement, nous suggérons que les établissements qui offrent des PONE complets assument un rôle de leadership en documentant leurs « pratiques exemplaires » et en les communiquant à leurs collègues des établissements qui actuellement n'offrent pas de PONE complets. Comme nous les imaginons, de telles pratiques donneront aux personnes dont le travail est d'assurer l'orientation pédagogique et le perfectionnement des nouveaux enseignants la possibilité de faire des choix éclairés sur la manière et le moment d'offrir des programmes et services particuliers ainsi que sur les conditions dans lesquelles ils sont offerts.

En ayant à l'esprit les mandats changeants des collèges et universités de l'Ontario et le fait que les personnes qui sont amenées à enseigner dans les collèges ont suivi des trajectoires plus diversifiées que celles de leurs pairs des universités, il est spécialement difficile de formuler des recommandations finales relativement aux besoins spécifiques des enseignements des niveaux postsecondaires de la province. Néanmoins, nous soutenons que de mettre en lumière les principales caractéristiques des PONE des collèges communautaires publics de l'Ontario et de les situer par rapport à celles des universités publiques de la province constitue une étape importante vers l'établissement d'un vaste aperçu et d'un inventaire exhaustif des pratiques actuelles. Encore une fois, nous espérons que grâce à la mise en œuvre d'une telle base de données, les études à venir pourront aller au-delà des questions liées à la fréquence et à la portée des activités et des services des PONE pour se pencher sur des considérations plus approfondies sur ce que ces données laissent entendre au sujet des besoins convergent des enseignants et des étudiants. Plus spécifiquement, nous espérons que le présent rapport et le [document qui l'accompagne](#) encourageront le dialogue entre les différents intervenants sur l'enseignement-apprentissage efficace, compte tenu de « populations étudiantes changeantes, des progrès technologiques et des idéologies éducationnelles » [Trad.] (Miller, 1997, p. 90), ainsi que de la mondialisation et de la commercialisation actuelles du système d'éducation postsecondaire (Grabove, 2009).

Ce rapport lance un appel en faveur de l'augmentation de la quantité et de la disponibilité des incitatifs provinciaux qui encouragent et récompensent l'expérimentation par les enseignants d'innovations au chapitre de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements et entre eux (voir également Crocker et

Usher, 2006). Le rapport lance également un appel pour la réalisation d'évaluations longitudinales et comparatives plus détaillées sur l'efficacité de telles initiatives. De manière plus générale, c'est une invitation à chacun de nous, qui avons des liens au système d'éducation postsecondaire de l'Ontario, à trouver des façons d'aller au-delà des déclarations sur la valeur et l'interdépendance de l'enseignement et de l'apprentissage de manière à ce que nous puissions nous assurer que – malgré les fluctuations socioéconomiques et historiques globales – l'enseignement-apprentissage devienne une manière durable et bien ancrée de structurer et de vivre l'expérience du système postsecondaire de l'Ontario dans son *ensemble*.

Bibliographie

- ACCC (2012). *Accroître la productivité grâce à l'innovation progressive, Collèges, instituts et cégeps : la recherche appliquée pour le développement socio-économique*, Ottawa, Association des collèges communautaires du Canada, accessible à <http://www.accc.ca/xp/index.php/fr/comm/etudes-rapports/436-2012ar-vignettes>.
- Badali, S. (2004). Exploring tensions in the lives of professors of teacher education: A Canadian context, *Journal of Teaching and Learning*, vol. 3, n° 1, p. 1-16.
- Barnes, C. A. (1997). *Toward a Theory of Community College Teachers as Learners*, thèse doctorale, The Fielding Institute.
- Barnes, C. A. (2005). Critical thinking revisited: Its past, present, and future, *New Directions for Community Colleges*, n° 130, p. 5-13.
- Bélanger, C. H., J. Mount, P. Madgett et I. Filion. (2005). National innovation and the role of the college sector, *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 35, no 2, p. 27-48.
- Christensen, C. (2008). The Employment of Part-Time Faculty at Community Colleges, *New Directions for Higher Education*, n° 143, p. 29-36.
- Collèges Ontario (2012). *Empowering Ontario: Transforming Higher Education in the 21st Century*, Toronto, Ont., accessible à <http://www.collegesontario.org/policy-positions/position-papers/Empowering%20Ontario.pdf>.
- Crocker, R. et A. Usher (2006). *Innovation and Differentiation in Canada's Post-secondary Institutions*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, accessible à www.cprn.org/documents/43887_en.pdf.
- Fedderson, K. (2008). What's ailing Ontario's colleges and what can faculty do about it, *College Quarterly*, vol. 11, n° 4, accessible à <http://www.collegequarterly.ca/2008-vol11-num04-fall/fedderson.html>.
- Fisher, R. (2006). The scholarship of college teaching: Research opportunities in the new millennium, *Journal of Teaching and Learning*, vol. 4, n° 1, p. 57-71.
- Fisher, R. (2008). *Faculty participation in research at Canadian colleges: A national survey*, préparé pour le Conseil canadien sur l'apprentissage, accessible à http://www.fanshawec.ca/sites/default/files/file_attachments/fisher2008.pdf
- Fisher, R. (2009). A framework for research at Canadian colleges, *College Quarterly*, vol. 12, n° 4, accessible à <http://www.senecac.on.ca/quarterly/2009-vol12-num04-fall/fisher.html>.
- Fugate, A. L. et J.M. Amey (2000). Career stages of community college faculty: A qualitative analysis of their career paths, roles, and development, *Community College Review*, vol. 28, n° 1, p. 1-22.
- Grabove, V. (2009). Reflections on trends and challenges in internationalizing an Ontario community college, *New Directions for Teaching and Learning*, n° 118, p. 15-23.
- Grabove, V. et autres (2012). *Les centres d'enseignement et d'apprentissage : leur rôle en évolution dans les collèges et universités de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, accessible à <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/TL%20Centres%20FR.pdf>
- Howard, L. et N. Taber (2010). Faculty Development in Community Colleges: Challenges and Opportunities in Teaching the Teachers, *Brock Education*, n° 20, p. 34-48.
- Landrum, E. R. (2009). Are There Instructional Differences Between Fulltime and Parttime Faculty?, *College Teaching*, vol. 57, n° 1, p. 23-26.
- Leslie, D. W et J. M. Gappa (2002). Part-Time Faculty: Competent and Committed, *New Directions for Community Colleges*, n° 118, p. 59-68.
- Lowry, C. et W. Froese (2001). *Transitions : enseigner dans un collège*, étude présentée au Colloque 2001 du Programme pancanadien de recherche en éducation, mai, p. 22-23, Université Laval, Québec, accessible à http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2001/papers/01Froese_Lowry_f.pdf.

- Luzeckyj, A. et L. Badger (2010). *Literature Review for Preparing Academics to Teach in Higher Education*, Australian Teaching and Learning Council, accessible à http://flinders.academia.edu/LorraineBadger/Papers/908602/Literature_review_for_Preparing_Academics_to_Teach_in_Higher_Education_PATHE.
- Maciejewski, W. et A. Matthews (2010). Who are community Mathematics instructors?, *College Quarterly*, vol. 13, n° 4, accessible à <http://www.collegequarterly.ca/2010-vol13-num04-fall/maciejewski-matthews.html>.
- McCloy, U. et S. Liu (2010). *Quels sont les déterminants de la satisfaction et de l'activité sur le marché du travail des diplômés de collège de l'Ontario? Analyse des résultats des sondages sur la satisfaction des diplômés de collège de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, accessible à <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/InfluencersFR.pdf>.
- Meixner, C., S. E. Kruck et L. T. Madden (2010). Inclusion of Part-Time Faculty for the Benefit of Faculty and Students, *College Teaching*, vol. 58, n° 4, p. 141-147.
- Miles, C. et D. Polovina-Vukovic (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, accessible à <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/NFO%20FR.pdf>
- Miller, A. A. (1997). ERIC Review – Back to the future: Preparing community college faculty for the new millennium, *Community College Review*, vol. 24, n° 4, p. 83-92.
- OACC (2012). *Strengthening Ontario's Centres of Creativity, Innovation and Knowledge: Response from the Ontario Association of Career Colleges*, Brantford, Ontario Association of Career Colleges, accessible à http://www.oacc.ca/web/oacc/documents/OACC_Response.pdf.
- O'Banion, T. (2007). Creating a new architecture for the learning college, *Community Journal of Research and Practice*, vol. 31, n° 9, p. 713-724.
- Ontario (2011). *Fact Sheet Summary of Ontario eLearning Surveys of Publicly Assisted PSE Institutions*, Toronto, ministère de la Formation et des Collèges et Universités, accessible à <http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Fact-Sheet-Feb-22-Final.pdf>
- Ontario (2012). *Renforcer les centres d'innovation, de créativité et de savoir en Ontario. Document de travail sur l'innovation pour renforcer notre réseau collégial et universitaire*, Toronto, ministère de la Formation et des Collèges et Universités, accessible à <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/DiscussionStrengtheningOntarioPSE-FR.pdf>
- Skolnik, M. L. (2002). Ontario Community Colleges and Change: Is there an essence that has remained constant? Does it matter?, London, discours-programme Sisco, conférence de l'ACAATO, accessible à <http://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/Skolnik%20Paper%20Five.pdf>
- Skolnik, M. L. (2011). Re-conceptualizing the relationship between community colleges and universities using a conceptual framework drawn from the study of jurisdictional conflict between professions, *Community College Review*, vol. 39, n° 4, p. 352-75.
- Townsend, B. K et B. S. Twombly (2007). Community college faculty: Overlooked and undervalued. *ASHE Higher Education Report*, vol. 32, n° 6, San Francisco, Jossey-Bass.
- Townsend, B. K., J. Donaldson et T. Wilson (2009). Marginal or monumental? Visibility of community colleges in selected higher-education journals, *Community College Journal*, vol. 33, n° 9, p. 708-720.
- Twombly, S. B. et K. B. Townsend (2008). Community college faculty: What we know and need to know, *Community College Review*, vol. 36, n° 1, p. 5-24.

Annexe A : Questionnaire de l'étude

I. RENSEIGNEMENTS SUR LE COLLÈGE

1. Quelle collègue représentez-vous?
2. Quel est l'effectif étudiant approximatif de votre collègue (en équivalence au temps plein)?
3. Quel est approximativement l'effectif enseignant à temps plein de votre collègue?
4. Quel est le nombre approximatif d'enseignants à temps partiel qui travaillent à votre collègue?

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 collègue?

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

1. Votre collège organise-t-il 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 enseignants à temps partiel
Autres (veuillez préciser)

4. Existe-t-il des programmes d'orientation distincts pour les nouveaux enseignants à temps plein et pour les nouveaux enseignants à temps partiel? (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. 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 le collège organise plus d'un PONE chaque année, veuillez indiquer à quel moment chacun a lieu.

6. 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 collège?

½ jour
1 jour
2 jours
3 jours
4 jours
5 jours
Plus de 5 jours

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

Volontaire
Obligatoire

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

9. 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.)

10. Quel montant approximatif votre collège consacre-t-il chaque année au programme d'orientation des

nouveaux enseignants?

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

12. 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 du collège) 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

Non

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

C'est une orientation générale sur les ressources du campus.

Il couvre les ressources du campus, la recherche et les habiletés pédagogiques.

Il couvre les ressources du campus, la recherche et les habiletés pédagogiques, et comporte des événements sociaux et de réseautage.

Il est principalement axé sur les habiletés pédagogiques.

C'est surtout un événement social et de réseautage.

Autre (veuillez préciser)

14. 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 président

Accueil/conversation avec le v.-p. à l'Enseignement

Accueil/conversation avec les doyens

Accueil/conversation avec les représentants du syndicat ou de l'association des enseignants

Missions, objectifs et plan stratégique du collège

Politiques et procédures relatives aux études

Services du bureau des affaires étudiantes

Discussion en profondeur sur les caractéristiques démographiques des étudiants

Services et soutien offerts par la bibliothèque

Mesures d'adaptation pour les étudiants ayant une incapacité

Les questions d'équité sur le campus

Politiques et conseils pour assurer l'intégrité dans les études

Évaluation de l'enseignement sur le campus

Politiques et procédures des Ressources humaines

Services et soutien informatiques

Méthodes de gestion de classe

Conception de cours

Évaluation des étudiants

Collaboration avec les assistants en enseignement et en recherche

Intégration de la technologie dans l'enseignement

Table ronde avec des étudiants

Table ronde avec des enseignants d'expérience

Autres (veuillez préciser)

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

16. 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?

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

Sondages auprès des participants

Rétroaction informelle de la part des participants

Groupes de discussion

Il n'y a pas d'évaluation

Autres (veuillez préciser)

18. 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.

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

20. 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

Consultations individuelles

Journées pédagogiques de type conférence

Programme complet menant à un certificat en enseignement

Ateliers sur les techniques d'enseignement

Programmes de mentorat des nouveaux enseignants

Modules pédagogiques en ligne

Séances et consultation sur l'intégration de la technologie à l'enseignement

Aide à la conception de matériel pédagogique

Aide à la conception/restructuration de programme

Autres (veuillez préciser)

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 collège 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 collège 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 collège?

Annexe B : Renseignements détaillés sur la taille et l'effectif des établissements

Établissement	Taille ⁷	Histoire du centre de perfectionnement en enseignement (années)	Enseignants à temps plein	Nombre d'enseignants contractuels	Nombre d'employés du centre d'enseignement et d'apprentissage	Ratio enseignants temps plein/ employés du centre d'EA ⁸
Établissement A	Moyenne	6-10	200	218	1 à 3	67
Établissement B	Petite	2-5	155	50	1 à 3	52
Établissement C	Grande	6-10	600	800	11 à 14	43
Établissement D	Petite	< 1	170	Jusqu'à 250	4 à 5	34
Établissement E	Moyenne	n/a	400	1400	s.o.	s.o.
Établissement F	Moyenne	6-10	300	350	8 à 10	30
Établissement G	Grande	2-5	400	1000	4 à 5	80
Établissement H	Moyenne	6-10	200	400	8 à 10	20
Établissement J	Grande	6-10	514	858	1 à 3	171
Établissement K	Moyenne	> 10	350	650	4 à 5	70
Établissement L	Grande	2-5	550	1000	1 à 3	183
Établissement M	Moyenne	> 10	222	507	8 à 10	22
Établissement N	Petite	> 10	130	300	1 à 3	43
Établissement O	Grande	2-5	450	750	1 à 3	150
Établissement P	Moyenne	6-10	300	340	4 à 5	60

⁷ L'information présentée dans cette colonne provient de McCloy et Liu (2010, p.26).

⁸ Il s'agit de valeurs approximatives. Si le répondant a choisi de 1 à 3 employés, la valeur supérieure a été utilisée aux fins du calcul.

Établissement	Taille ⁷	Histoire du centre de perfectionnement en enseignement (années)	Enseignants à temps plein	Nombre d'enseignants contractuels	Nombre d'employés du centre d'enseignement et d'apprentissage	Ratio enseignants temps plein/ employés du centre d'EA ⁸
Établissement R	Petite	6-10	80	47	1 à 3	27
Établissement S	Petite	n/a	140	100	s.o.	s.o.
Établissement T	Grande	< 1	689	2100	4 à 5	138
Établissement U	Grande	2-5	467	1087	1 à 3	156
Établissement V	Moyenne	2-5	274	458	1 à 3	91
Établissement X	Moyenne	2-5	200	500	1 à 3	67
Établissement Y	Grande	6-10	550	1500	4 à 5	110
Établissement Z	Petite	2-5	112	300	1 à 3	37

