PERFORMA
Perfectionnement et formation des maîtres au collégial

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Cahier de programme

Microprogramme de 2e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial

document de travail

À l'usage des personnes répondantes locales PERFORMA

Préparé par
Monique Allard, répondante locale PERFORMA du Cégep de Rosemont
Nicole Bizier, répondante locale PERFORMA du Cégep de Sherbrooke
Marie Ménard, répondante locale PERFORMA du Cégep de Montmorency
Marie-Claude Pineault, conseillère pédagogique, membre du GRA en provenance des collèges

Version du 5 janvier 2010

Tables des matières

Liminaire 3

1. Structure du programme 4
   - *Buts généraux du microprogramme*
   - *Logigramme de cours*
   - *Caractéristiques du programme*
   - *Règles de programme*
   - *Liste des cours*
   - *Préalable*
   - *Cheminements possibles dans le programme*
   - *Exemples de séquences possibles de programmation*
   - *Harmonisation avec le DE et la MEC*

2. Cibles et contenus essentiels des cours 8

3. Principales formules pédagogiques 12
   - *Séminaires*
   - *Ateliers supervisés*
   - *Tutorats*
   - *Projets de développement de pratiques professionnelles enseignantes*

4. Éléments du cadre de référence 15
   - *Insertion et développement professionnels*
   - *Parcours de professionnalisation*
   - *Analyse réflexive*

5. Rôles des intervenants dans le programme 18
   - *Responsable des programmes*
   - *Personne répondante locale*
   - *Personnel de soutien*
   - *Personne ressource*
   - *Tuteur et tutrice*
   - *Personnel enseignant débutant au collégial*

Bibliographie 23

Annexe 1 24
   - *Extrait du Règlement des études de l'Université de Sherbrooke.*

Liminaire

On peut situer l'origine du *Microprogramme de 2e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial* (MIPEC) en 1999-2000. À cette époque, les conclusions d'une enquête PERFORMA met en lumière la préoccupation des collèges concernant le phénomène du renouvellement du personnel enseignant. Presqu'au même moment, le Conseil supérieur de l'éducation publiait un avis invitant les acteurs du monde collégial à mettre en place une offre de formation propre à l'enseignement collégial. PERFORMA répond à l'appel et le projet MIPEC voit le jour. Il s'agit de l'élaboration, de l'expérimentation et de la validation d'un dispositif de formation destiné à soutenir l'insertion professionnelle des enseignants débutants dans les cégeps. Ainsi, entre janvier 1999 et juin 2004, un groupe de travail produit des plans cadres et du matériel pédagogique pour les neuf cours du microprogramme. Le nombre de collèges expérimentateurs passe de trois à vingt-trois et, durant ce laps de temps, plus de 250 enseignants débutants en moyenne s'inscrivent à au moins une activité du MIPEC chaque année.

Le MIPEC, au départ, repose sur un certain nombre de constats et de principes. Dans le rapport final au programme de soutien aux grandes innovations pédagogiques, Danielle Raymond (2005) rappelle : « Les contenus et le déroulement du MIPEC doivent être souples et accorder une place à l'individualisation des parcours de formation. (p. 16) ». Elle affirme aussi que « l'intention du MIPEC est d'assurer aux débutants une formation à l'enseignement cohérente, structurée et appropriée aux défis actuels du réseau collégial (…) (p. 24) ». Pour l'aspect organisationnel, elle souligne qu'au départ, le MIPEC « veut laisser une large latitude aux RL dans le choix des contenus et du matériel de formation (p. 29) ».

Malgré le succès du dispositif de formation, elle conclut dans son rapport qu'il faut réexaminer les cadres de références, qu'il est « nécessaire de revoir le nombre de compétences du microprogramme, leur formulation et aussi leur réalisme (…). Les travaux des étudiants et les portfolios des finissants contiennent plutôt des listes de gestes professionnels typiques (…). Ces gestes permettent de décrire les contextes professionnels dans lesquels une compétence enseignante se déploie, ce qui conduira à une meilleure analyse de l'architecture de chacune des compétences (p. 75-76) ».

Plus récemment, un vaste sondage auprès des diplômés et des tuteurs du MIPEC met en lumière que les contenus abordés dans le MIPEC sont vraiment utiles et pertinents. L'organisation du programme est aussi jugée adéquate, mais un grand nombre de répondants investissent plus d'heures de travail personnel que d'heures de cours. Par ailleurs, entre 2000 et 2008, seulement 16 % des personnes inscrites ont obtenu leur diplôme malgré des taux de réussite des cours variant entre 90 % et 98 %. A eux seuls, ces éléments justifiaient d'entreprendre une révision en profondeur du microprogramme. En octobre 2008, un groupe de travail est alors constitué en Assemblée générale PERFORMA afin de mener à bien cette opération.

Le présent document explique les caractéristiques du MIPEC actualisé. Pour continuer de soutenir l'insertion professionnelle des enseignants débutants, pour continuer d'assurer une formation structurée, cohérente et représentative des situations professionnelles de l'enseignement collégial, pour réaffirmer le rôle clé des personnes répondantes locales et pour offrir une formation souple et adaptée, voici le *Microprogramme de 2e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial, version 2009.*

1. Structure du programme

Buts généraux du microprogramme

Le microprogramme vise à permettre au personnel enseignant débutant:

- de se situer par rapport à l'acte professionnel d'enseigner;
- de développer la capacité de transposer son savoir disciplinaire en savoir à enseigner;
- de développer des compétences au niveau de la planification, de la conduite et de l'évaluation des apprentissages des étudiantes et étudiants;
- d'installer des manières de faire et de penser caractéristiques d'une approche réflexive et critique de la résolution de problèmes d'enseignement.

Plus généralement, le microprogramme répond à cinq grandes intentions éducatives :

1. Répondre à des préoccupations importantes du personnel enseignant débutant et qui s'expriment souvent comme des urgences dans les premiers trimestres d'enseignement;
2. Favoriser l'insertion professionnelle par le développement de compétences en lien avec l'acte d'enseigner (référentiel de compétences de PERFORMA);
3. Favoriser le développement d'une réflexion sur sa pratique;
4. Favoriser le développement de savoir-agir de l'enseignant débutant en développant les ressources à utiliser dans des situations professionnelles complexes;
5. Favoriser l'intégration des technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant débutant.

Logigramme de cours

La structure du microprogramme suit une logique de progression des apprentissages qui se traduit en trois phases : l'engagement dans une pratique enseignante professionnelle, l'exploration des situations professionnelles enseignantes et synthèse de ses acquis au regard de son développement professionnel.

La première phase comporte une seule activité de formation. L'enseignant débutant est appelé à prendre conscience des caractéristiques de sa pratique enseignante et des défis reliés à l'insertion et à une démarche de développement professionnel. La seconde phase est constituée de huit activités de formation; c'est le cœur du programme. L'enseignant débutant est appelé à explorer les thèmes de la planification de l'enseignement, des stratégies pédagogiques, de l'évaluation des apprentissages et de la didactique au collégial. Pour chacune de ces activités, l'enseignant débutant profite d'un soutien pédagogique et didactique individuel, formalisé dans le cadre d'une activité en tutorat. Finalement, la troisième phase se réalise à l'intérieur d'une activité axée sur l'analyse réflexive de sa pratique émergente afin d'en dégager des pistes de développement personnel et professionnel.

Caractéristiques du programme

Le programme comporte une seule porte d'entrée, obligatoire. Par la suite, le parcours devient le plus souple possible. Chacune des activités de la phase deux est concomitante avec une activité en tutorat. L'activité synthèse termine le parcours et prépare l'enseignant à poursuivre éventuellement son perfectionnement dans les cours du Diplôme de 2e cycle en enseignement au collégial (DE) offert par le Secteur PERFORMA.

Bien que les objectifs et les standards des activités du microprogramme soient définis dans des plans cadres, les cours se donnent dans chacun des collèges, d'où les nombreuses possibilités d'adaptation locale. Toutefois, pour assurer la stabilité de l'offre de formation, les activités collectives de la phase deux sont toutes offertes en ligne à l'ensemble des établissements de l'ordre collégial membres de PERFORMA. Chaque formation peut être offerte tous les trimestres. La formule pédagogique de ces activités est conçue pour intégrer la dimension personnelle du développement professionnel et la dimension locale de l'insertion institutionnelle. Ainsi, ces formations peuvent être dispensées en présence, en ligne ou encore sous un mode hybride, selon l'analyse des besoins de la clientèle de l'établissement et l'intérêt des personnes ressources responsables des formations.

Règles de programme

Le microprogramme comporte six activités collectives et quatre activités en tutorat. L'ensemble totalise 14 crédits de 2e cycle universitaire. Il conduit à une certification officielle pour laquelle l'Université de Sherbrooke décerne un diplôme attestant de la réussite du microprogramme. Les exigences d'admission sont les mêmes que pour l'ensemble des programmes de 2e cycle de l'Université de Sherbrooke (voir annexe 1).

Liste des activités :

PED750	Insertion en enseignement au collégial	1 cr
PED751	Enseignement et apprentissage au collégial	2 cr
PED752	Introduction à la planification au collégial	2 cr
PED753	Introduction à l'évaluation au collégial	2 cr
DID825	Introduction au questionnement didactique	1 cr
DID821	Accompagnement en didactique au collégial I	1 cr
DID822	Accompagnement en didactique au collégial II	1 cr
DID823	Accompagnement en didactique au collégial III	1 cr
DID824	Accompagnement en didactique au collégial IV	1 cr
PED754	Synthèse et développement professionnel	2 cr

Préalable

L'activité PED750 est préalable à toutes les autres activités du microprogramme.

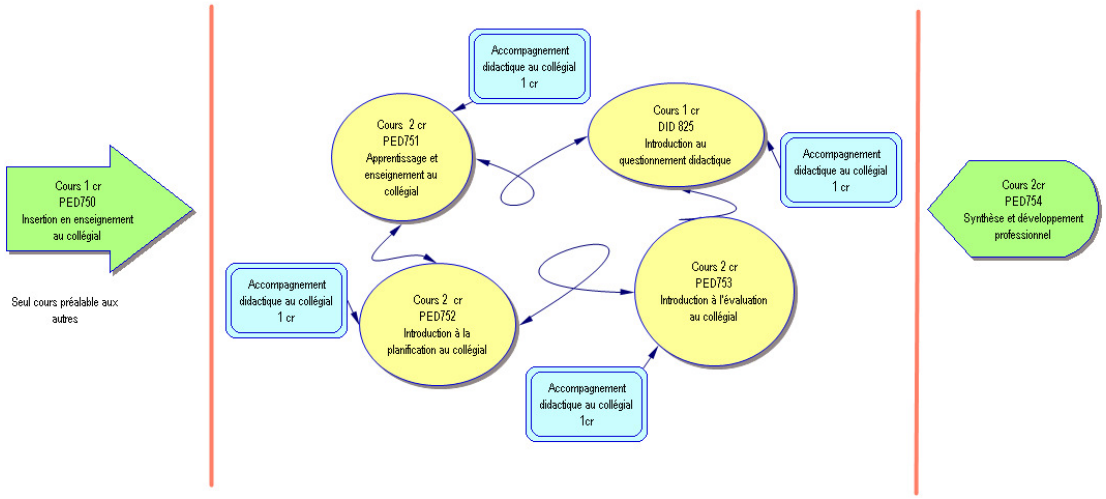
Pour assurer la formation des personnes qui assurent l'accompagnement didactique (activités tutorales), une activité du Diplôme de 2e cycle en enseignement au collégial (DE) est associée à la formation offerte dans le microprogramme:

PED857	Encadrement du personnel enseignant	1 cr

Cheminements possibles dans le programme

Les cours de la phase deux peuvent être réalisés dans n'importe quel ordre. Ce principe donne lieu à 18 combinaisons possibles de cheminement dans le microprogramme. Il convient de rappeler que la porte d'entrée est la même pour tous et que chaque activité collective doit être accompagnée par une activité en tutorat.

Cheminements dans le MIPEC actualisé



La personne répondante locale a toute la latitude voulue pour procéder à la programmation des activités du microprogramme, et ce, selon les particularités des besoins de la clientèle de son établissement.

Quelques exemples de séquences possibles de programmation des activités

Scénario 1 début à l'automne (six trimestres de cours)

Août	Sept.	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Recrutement		Cours 1 (15 h)			Cours 2 (30 h) et tutorat (5 h)				Cours 3 (15 h) et tutorat (5 h)	
Cours 4 (30 h) et tutorat (5 h)					Cours 5 (30 h) et tutorat (5 h)					
Cours 6 (30 h)										

ou

Scénario 2 début à l'hiver (cinq trimestres de cours)

Août	Sept.	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Recrutement					Cours 1 (15 h)		Cours 2 (30 h) et tutorat (5 h)			
Cours 3 (15 h) et tutorat (5 h)					Cours 4 (30 h) et tutorat (5 h)					
Cours 5 (30 h) et tutorat (5 h)					Cours 6 (30 h)					

ou

Scénario 3 début au printemps-été (six trimestres de cours)

Août	Sept.	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
					Recrutement				Cours 1 (15 h)	
Cours 2 (30 h) et tutorat (5 h)					Cours 3 (15 h) et tutorat (5 h)					
Cours 4 (30 h) et tutorat (5 h)					Cours 5 (30 h) et tutorat (5 h)					
Cours 6 (30 h)										

ou

Scénario 4 début à l'automne sans cours à l'été (neuf trimestres de cours)

Août	Sept.	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Recrutement		Cours 1 (15 h)			Cours 2 (30 h) et tutorat (5 h)					
Cours 3 (15 h) et tutorat (5 h)					Cours 4 (30 h) et tutorat (5 h)					
Cours 5 (30 h) et tutorat (5 h)					Cours 6 (30 h)					

ou

Scénario 5 accéléré début à l'automne (quatre trimestres de cours)

Août	Sept.	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Recrutement		Cours 1 (15 h)			Cours 2 (30 h) et tutorat (5 h) + Cours 3 (15 h) et tutorat (5 h)					
Cours 4 (30 h) et tutorat (5 h) + Cours 5 (30 h) et tutorat (5 h)					Cours 6 (30 h)					

Harmonisation avec le DE et la MEC

Le microprogramme de 2e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC) est constitué de 14 crédits. Ces crédits correspondent aux 14 crédits obligatoires du diplôme de 2e cycle en enseignement au collégial (DE). Une personne diplômée du MIPEC peut donc poursuivre son cheminement au DE si elle réalise 16 crédits dans le bloc Approfondissement et spécialisation de ce programme, dont au moins 2 crédits dans le domaine des TIC. Il est à noter qu'il est possible de poursuivre des activités du DE en parallèle avec le MIPEC, dans la mesure où les activités suivies se situent dans le bloc Approfondissement et spécialisation. Toutefois, une personne qui ne termine pas le MIPEC et désire poursuivre son DE verra son dossier analysé par la personne responsable de programme pour effectuer les reconnaissances d'acquis selon les activités réussies.

Puis, suivant l'analogie des poupées russes, puisque le MIPEC est intégré dans le DE, les activités du MIPEC sont également incluses dans la maîtrise en enseignement au collégial (MEC). Celle-ci devient accessible lorsqu'un membre du personnel enseignant a obtenu au moins 24 crédits dans son DE, qui constitue la suite du MIPEC.

2. Cibles et contenus essentiels des cours

PED750 Insertion en enseignement au collégial 1 cr

Objectif : Dégager des implications de l'acte d'enseigner au collégial

Contenus :

- Portrait de la profession enseignante au collégial
  - Système collégial et culture collégiale
  - Tâches et responsabilité de la profession enseignante
  - Outils ou ressources de l'enseignant (humaines, matérielles et technologiques)
  - Caractéristiques des élèves au collégial et les ressources des apprenants
- Développement professionnel
  - Processus d'insertion et identité professionnelle
  - MIPEC et formation continue
  - Analyse réflexive
- Gestion de classe
  - Stratégies pédagogiques
  - Environnement pédagogique et climat de classe
  - Règles et normes en classe
  - Dynamique du premier cours

PED751 Enseignement et apprentissage au collégial 2 cr

Objectif : Utiliser des stratégies d'enseignement et d'apprentissage visant la construction des connaissances et le développement de compétences

Contenus :

- Cadres de référence sur l'enseignement et l'apprentissage
  - Behaviorisme
  - Humanisme
  - Cognitivisme
  - Constructivisme et socioconstructivisme
  - Terminologies et typologies en enseignement et apprentissage
  - Rôles de l'enseignant
- L'apprentissage
  - Engagement et motivation
  - Difficultés et obstacles à l'apprentissage
  - Stratégies d'apprentissage
    - Exemples de stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion
  - Contribution des technologies (TICE)
- L'enseignement
  - Stratégies d'enseignement
    - Exemples de stratégies (APP, travail d'équipe, projet, étude de cas, exposé, laboratoire, simulation, etc.)
  - Contribution des technologies (TICE)

Note : Harmoniser avec PED859 et PED860 ainsi que PED853

PED752 Introduction à la planification au collégial 2 cr

Objectif : Réaliser la planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence

Contenus :

- Approche par compétences
  - Paradigme d'apprentissage
  - Compétence et typologie des savoirs
  - Objectifs et standards ministériels
- Programmes d'études
  - Ressources ministérielles, institutionnelles et départementales
- Planification de cours
  - Analyse d'une compétence (objectif ou cible) à l'aide de taxonomies
  - Conception de la tâche évaluative
  - Élaboration des stratégies (enseignement, apprentissage, évaluative)
  - Rédaction d'un plan de cours/d'études à l'aide de la PIÉA
- Planification d'une leçon
  - Étapes d'une leçon
  - Processus type des apprentissages

Note : Harmoniser avec le cours PED884

PED753 Introduction à l'évaluation au collégial 2 cr

Objectif : Mettre en œuvre des activités d'évaluation des apprentissages centrées sur le développement d'une compétence

Contenus :

- Cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages
  - Approche par compétences
  - Qualités de l'évaluation des apprentissages
  - Types et fonction de l'évaluation des apprentissages (diagnostique, formative, sommative, certificative)
- Activités d'évaluation des apprentissages
  - Exemples d'activités d'évaluation
    - Questionnaire
    - Examen théorique
    - Examen pratique
    - Production écrite
    - Communication orale
- Stratégie d'évaluation des apprentissages
  - Analyse d'une compétence
  - Choix d'activités d'évaluation
  - Critères de performance
  - Critères de correction
  - Pondération

Note : Harmoniser avec le cours PED858

DID 825 Introduction au questionnement didactique 1 cr

Objectif : Construire un questionnement didactique à partir d'un objet d'enseignement

Contenus :

- Savoirs et rapports aux savoirs
  - Notions de référence et source
- Entrées dans le questionnement didactique
  - Savoirs disciplinaires
  - Savoirs à enseigner
  - Rapport des élèves aux savoirs
  - Matériel didactique
  - Stratégie d'enseignement et d'évaluation
- Processus de didactisation
  - Description d'un objet d'enseignement
  - Questionnement didactique
  - Transposition didactique

Note : harmoniser avec les cours DID868, DID871 et DID874 du DE

DID821 Accompagnement en didactique collégiale I 1 cr
DID822 Accompagnement en didactique collégiale II 1 cr
DID823 Accompagnement en didactique collégiale III 1 cr
DID824 Accompagnement en didactique collégiale IV 1 cr

Objectif commun :

Développer sa compréhension des objets d'apprentissages du cours auquel il est associé au regard de la didactique au collégial

Contenus :

- Mêmes que l'activité (PED751, PED752, PED753 ou DID 813) à laquelle elle est associée
- Cinq dimensions du rapport aux savoirs, spécifiques à la discipline de l'enseignant débutant

PED754 Synthèse et développement professionnel 2 cr

Objectif : Démontrer l'évolution de ses compétences professionnelles dans un contexte d'insertion en enseignement au collégial

Contenus :

- Cadre d'évolution professionnelle
  - Analyse réflexive
  - Parcours de professionnalisation (profil de compétences)
  - Insertion et identité
- Impacts sur les pratiques
  - Changement de paradigme
  - Identification des valeurs éducatives
- Projet de développement professionnel
  - Formation continue

Plus le cours du DE…

PED857 Encadrement du personnel enseignant 1 cr

Objectif : Supporter les tuteurs dans l'encadrement des enseignantes et des enseignants débutants au collégial

Contenus :

- Caractéristiques du MIPEC
  - Cadres de référence (psychopédagogique, développement professionnel et identité)
  - Structure du programme et progression des apprentissages
  - Outils d'encadrement des enseignants
- Approche collaborative
  - Processus d'encadrement
  - Analyse réflexive
  - Techniques de communication et relation d'aide
- Didactique au collégial
  - Cadre de référence
  - Questionnement didactique
  - Transposition didactique

Note : Le cours PED857 est considéré comme une formation créditée obligatoire. Comme pour la plupart des autres activités du MIPEC, une version de l'activité sera mise en ligne afin de la rendre plus accessible. Elle pourra être offerte aussi en présence et, à cet effet, un membre du GRA pourrait offrir, au besoin, un soutien particulier aux RL qui opteront pour ce choix. Par ailleurs, le Secteur PERFORMA a déposé une demande d'exonération de frais d'inscription auprès de l'Université considérant le statut atypique de cette activité (activité formant des personnes ressources pour assurer l'offre de formation dans une perspective d'approche programme). Un établissement devra aussi conclure une entente particulière avec PERFORMA s'il utilise le matériel pédagogique dans un cadre non crédité.

3. Principales formules pédagogiques

La formule pédagogique est un énoncé concis qui regroupe sous un vocable un ou des gestes destinés à la réalisation d'un objectif éducatif. En ce sens, la formule peut désigner autant des méthodes d'enseignement que des activités d'apprentissage. Ici, il a été choisi de traiter quatre formules pédagogiques distinctes, dont l'utilisation est fortement recommandée. Elles jouent un rôle stratégique dans l'atteinte des buts du microprogramme et sont cohérentes avec les éléments du cadre de référence. Cependant, il ne faut pas comprendre qu'elles sont exclusives. Plusieurs autres formules peuvent être mises à profit dans le cadre du MIPEC.

Séminaires
Selon Legendre (2005), le séminaire est une formule pédagogique qui s'adresse à un groupe restreint de participants (entre 5 et 15) dont le but est l'exploration collective d'un objet d'études ou d'un thème. L'idée est plus d'approfondir un sujet préalablement défini que de couvrir une large étendue de matière. C'est ce qui est souhaité dans la première activité de la première phase, soit amener l'enseignant débutant à prendre conscience des caractéristiques de sa pratique enseignante et des éléments contextuels à considérer pour s'engager dans une démarche de développement professionnel.

Cette formule s'apparente aux groupes de discussion. La différence réside dans le fait que dans le cas du séminaire, une présentation individuelle ou d'équipe du sujet discuté précède la discussion collective. Le sujet pourrait aussi être suggéré par la personne ressource. Ce qui importe, c'est de provoquer l'échange d'informations, d'idées et de pratiques entre les participants permettant ainsi à chacun d'apprendre à autrui et d'apprendre d'autrui. Les participants sont donc appelés à faire des choix dans tout ce qui est mis en commun en fonction de ce qu'ils sont comme personne et comme enseignant, de leurs valeurs et aussi de ce qui les motive. Le séminaire est un bel exemple de communauté d'apprentissage fondée sur la co-construction des savoirs.

Un séminaire sera d'autant plus riche que les participants seront bien préparés afin d'alimenter la discussion de leurs réflexions et que la personne ressource sera en mesure de jouer le rôle d'animateur (questionner, reformuler, orienter les discussions) ainsi que celui d'expert.

Le séminaire, comme formule pédagogique, permet d'exploiter les ressources propres d'un groupe; favorise le développement de relations interpersonnelles et la participation active; encourage un accroissement du degré d'autonomie, de l'esprit d'initiative et contribue au développement d'un esprit d'analyse critique et de synthèse. Cela rejoint, notamment, les quatre grandes intentions éducatives citées précédemment dans les buts généraux du microprogramme.

Ateliers supervisés (formation en ligne agrémentée d'activités locales en présence)
Cette formule dite hybride implique qu'une grande partie de l'activité se fasse en ligne en utilisant une plateforme (*Moodle*, par exemple) de formation appropriée. Une personne ressource assume la responsabilité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les objets d'apprentissage traités sont communs à tous les participants. L'autre partie, quant à elle, se fait en présence. Elle est sous l'égide de la personne répondante locale (RL), qui peut déléguer son mandat à un conseiller pédagogique local ou une personne ressource locale. Par le fait même, ces ateliers revêtent des couleurs… locales. Le rôle de la personne

responsable en est un strictement d'animation. Les thèmes, prévus au plan-cadre, et le matériel, fourni par la personne ressource, permettent d'arrimer le contenu aux caractéristiques particulières du milieu et, ainsi, faciliter l'intégration institutionnelle.

Les ateliers supervisés représentent le meilleur des deux mondes en offrant au nouvel enseignant une formule souple, via la mise en ligne des activités, tout en permettant de co-construire ses savoirs avec ses pairs.

Tutorat en didactique

Proulx (2009) définit le tutorat comme une relation pédagogique privilégiée au potentiel exponentiel. Dans le présent contexte, combiner un tutorat à chacune des activités de la seconde phase du microprogramme permet d'accentuer le développement de la pensée réflexive et des capacités métacognitives de l'apprenant, principalement au plan didactique.

En effet, parce que l'enseignement au collégial a un caractère disciplinaire incontournable, la nature des contenus doit être prise en compte dans le choix de ses stratégies pédagogiques et d'évaluation. Ainsi, la supervision par un enseignant expérimenté dans la même discipline ou le même domaine disciplinaire permet de préserver la dimension didactique des situations professionnelles enseignantes. Le tuteur n'est pas considéré comme expert des contenus théoriques en pédagogie, mais dépositaire d'une expérience terrain dans l'enseignement de sa discipline.

Concrètement, cette formule permet de donner de l'extension à ce qui a été abordé dans le cadre des activités collectives. Les activités en tutorat sont une occasion privilégiée pour l'enseignant d'exprimer ses préoccupations, de manifester ses besoins en tant que nouvel enseignant et d'obtenir le soutien nécessaire à la réalisation de son projet, formule dont il est question plus loin. Il reçoit de son tuteur des rétroactions et des suggestions sur ses pratiques pédagogiques et sur l'évolution de ses apprentissages, le tout à travers les contenus disciplinaires. Le tutorat est un bel exemple de pédagogie différenciée qui s'inscrit dans une approche collaborative.

Comme toutes les autres formules, le tutorat exige de l'enseignant de bien préparer ses rencontres (informer le tuteur des suites de la rencontre antérieure, donner des buts précis à la rencontre, préparer le matériel nécessaire, préparer des questions, etc.) et de donner suite aux décisions ou aux suggestions qui lui ont été faites. Cette formule est donc intéressante parce qu'elle mobilise chez l'enseignant un certain degré d'autonomie, un bon sens de l'initiative et la capacité à identifier et à clarifier ses difficultés ou ses besoins. Une occasion de plus de s'engager activement dans son développement professionnel en profitant du regard attentif du tuteur, de son expérience et de son expertise.

De plus, la personne qui assure le tutorat auprès d'un enseignant débutant se place dans aussi dans une dynamique d'apprentissage. Nombre de personne qui ont déjà vécu l'expérience l'ont qualifié d'extrêmement enrichissante. Les échanges, du point du tuteur, permettent souvent de rafraîchir les pratiques et les principes qui les fondent.

Projets de développement de pratiques professionnelles enseignantes

La notion de projet est au cœur même de la nature humaine. Se mettre en projet, c'est se mettre en mouvement et entrevoir les actions à poser pour atteindre un but convoité. C'est cette idée qui est proposée au nouvel enseignant dans chacune des quatre activités de la seconde phase du microprogramme, soit celle de réaliser un projet qui l'intéresse, qui est en lien avec les questions qu'il se pose.

Les projets peuvent donc être de natures très différentes. À titre d'exemples, il pourrait choisir de planifier une intervention, de planifier une expérimentation ou encore d'analyser un aspect de sa pratique. On peut considérer que le projet soit la principale production (évaluation certificative) comme il pourrait être un des travaux exigés dans le cadre du cours par la personne ressource.

Cette formule pédagogique s'inscrit d'emblée dans le courant constructiviste puisqu'elle amène le nouvel enseignant à « construire » ses connaissances au fur et à mesure du développement de son projet, des étapes qu'il franchit; à s'appuyer sur ses connaissances antérieures; à traiter l'information ainsi qu'à être le principal acteur de son apprentissage. En ce qui a trait à l'évaluation, il sera opportun d'attacher autant d'importance au processus vécu par l'apprenant qu'au résultat final obtenu. Les projets serviront de tremplin à la dernière activité, le cours synthèse, et permettront d'alimenter la réflexion sur sa pratique émergente.

4. Éléments du cadre de référence

Trois sources de référence ont été retenues comme fondements aux buts généraux et aux intentions éducatives du microprogramme, au cheminement proposé et aux différentes formules pédagogiques suggérées. Ce sont les conceptions de l'insertion et du développement professionnels, le parcours de professionnalisation et la pratique réflexive.

Insertion et développement professionnels

Trois concepts peuvent nous aider à mieux saisir les enjeux de l'insertion professionnelle des enseignants débutants : le développement professionnel, l'insertion professionnelle et l'identité professionnelle. Le microprogramme de 2e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC) se situe aux confins de ces trois concepts. Il est construit de façon à permettre d'initier, chez les enseignants débutants, le développement professionnel en enseignement tout en favorisant, en partie, l'insertion professionnelle, c'est-à-dire, celle qui permet l'acquisition de savoirs pédagogiques et didactiques. Enfin, il contribue à la formation d'une nouvelle identité, celle d'un enseignant.

La définition de l'insertion professionnelle selon Vallerand (2006) rejoint bien cette idée. Selon lui, le processus d'insertion professionnelle est un « processus de construction des savoirs et des compétences, de socialisation au travail et de transformation identitaire ». D'autres auteurs mentionnent également que, l'insertion professionnelle au collégial passe par une transformation identitaire de l'enseignant débutant (Doré, 2007; Lussier 2006; Pratte, 2007; Raymond, 2001). De spécialiste dans sa discipline ou sa profession, il devient « enseignant ». La structure du programme a été pensée en référence à ces différentes dimensions de l'insertion et du développement professionnels. Ainsi, la première phase servira de début de « socialisation » à la pratique enseignante au collégial. Les activités de la phase deux permettront d'initier la transformation identitaire suivie de la phase trois, qui elle, met l'accent sur l'intégration de certaines dimensions de la profession.

Ce développement identitaire peut se réaliser par la rencontre avec d'autres professionnels de l'éducation ou par des réflexions sur sa pratique. Quant à l'insertion et le développement professionnels, ils ne peuvent se faire sans une réflexion sur la pratique. On pourrait affirmer aussi que l'on se situe dans une perspective axée sur la professionnalisation (Pratte, 2007), c'est-à-dire, que le développement professionnel ne peut être attribué qu'à l'expérience en enseignement, mais il doit comporter l'acquisition de différents types de savoirs et du développement d'une habileté de réflexion sur sa pratique non seulement individuelle, mais également entre pairs. C'est ce qui est proposé aux enseignants débutants dans les activités du microprogramme soit par le biais des formules pédagogiques (séminaire et tutorat) ou dans les activités d'apprentissage.

Parcours de professionnalisation

Élaborer un programme à partir d'un parcours de professionnalisation exige une posture préalable. L'approche parcours postule qu'un professionnel sait agir avec compétence lorsqu'il sait mettre à profit différentes ressources à sa disposition dans des situations professionnelles complexes. Au moment de concevoir un programme sous forme de parcours, plutôt que de dresser la liste de tous les savoirs ou de toutes les compétences nécessaires aux futurs diplômés, on se posera les questions suivantes : Dans quelles situations professionnelles un thérapeute, un gestionnaire, un enseignant doivent agir avec

compétence? À quoi reconnaîtra-t-on qu'il agira avec compétence dans ces situations? Dans un parcours, les activités pédagogiques ne viseront pas seulement à faire acquérir des connaissances et des habiletés aux étudiants. On voudra aussi les entraîner à utiliser ses ressources en situation professionnelle (par des simulations, des stages), de même qu'à prendre du recul par rapport à la pratique et à l'acquisition même de connaissances. La maîtrise des apprentissages nécessaires à l'accomplissement de ces situations professionnelles correspondra à autant d'objectifs intermédiaires du parcours, ce qui suppose de repenser les moments et les modes d'évaluation (Le Boterf 2004 dans Dubé, 2009).

Le Boterf spécifie aussi que :

> Les parcours de professionnalisation doivent donc être envisagés avec la recherche d'une convergence d'intérêts entre les besoins des employeurs et ceux des individus. Convergence ne signifie pas similarité et absence de tensions. Les points de vue, les finalités ou les priorités peuvent être distincts, voire opposés, mais ils se rejoignent sur un point : celui de considérer la construction des compétences comme un enjeu essentiel (Le Boterf, 2006, p. 74).

Ainsi, dans le MIPEC, les activités ont été définies à partir de situations professionnelles complexes les plus courantes dans l'enseignement. Elles tiennent compte des besoins des enseignants débutants et facilitent leur insertion professionnelle. Le programme est pensé autour de trois grandes familles de situations professionnelles : la planification de l'enseignement, l'enseignement et l'apprentissage ainsi que l'évaluation. Une place est accordée au questionnement didactique qui tient compte des responsabilités des enseignants au collégial. De plus, des activités, sous forme de séminaire et de tutorat, sont prévues afin de favoriser la réflexion, c'est-à-dire, de permettre de prendre du recul par rapport à la pratique et à l'acquisition même de connaissances.

Analyse réflexive

Dans un article de Nault (2007, p. 14) qui évoque la vision de Zuzovski (2001), on peut lire que « le développement professionnel peut se faire par l'acquisition de nouvelles habiletés et de nouveaux savoirs (par le biais de la formation continue par exemple), tout comme il peut reposer sur une réflexion sur la pratique, point de vue qui s'inscrit dans la lignée des travaux de Schön (1994) ».

L'idée de posture métacognitive qu'exige la pratique réflexive est intéressante, car elle réfère également à un concept utilisé dans l'apprentissage avec les étudiants. Cependant, plusieurs termes utilisés par les différents auteurs consultés, concernant la formation des enseignants, demandent à être précisés. Ce sont les termes, pensée réflexive, processus réflexif ou analyse réflexive et pratique réflexive. Lafortune et Deaudelin (2001) décrivent le développement d'une pratique réflexive comme un processus évolutif comportant trois phases. D'abord, le développement de la pensée réflexive qui porte sur un objet à faire apprendre tel que le concept de l'offre et la demande dans un cours d'économie. En second lieu, le développement d'habileté d'analyse réflexive comme moyen de réfléchir sur son apprentissage et certaines de ses pratiques d'enseignant telle que la planification d'un cours. Enfin, la pratique réflexive s'acquiert au fil des cours et continue de se développer tout au long d'une carrière. Elle comporte un processus de régulation sans lequel la pratique n'évolue pas.

Scanlan (1997) rapporte à cet effet que si l'on veut aider un enseignant à développer une pratique réflexive, différentes étapes l'amèneront à réfléchir à sa pratique. Il doit d'abord être capable de se rendre compte qu'il se passe quelque chose, que ce soit positif ou négatif. Cette réflexion peut se faire aux trois phases d'une activité d'enseignement, soit les phases préactive, interactive et postactive, où l'enseignant prépare son cours, pour ensuite s'ajuster pendant sa prestation selon les réactions des élèves. Cette étape est la plus difficile selon l'auteur pour un nouvel enseignant, car son bagage expérientiel n'est pas toujours suffisant. L'enseignant est en réflexion « dans » l'action. Par la suite, à la sortie du cours, il réfléchira à

l'ensemble, réflexion « sur » l'action, afin de construire son bagage, son expérience. C'est l'analyse faite à l'aide d'outil fourni par la personne ressource dans les activités de formation qui aidera au développement de cette réflexion.

La façon de concevoir la structure du programme tient compte de ces phases dans le développement d'une pratique réflexive. Les thèmes de réflexion du premier séminaire porteront davantage sur des objets à faire apprendre tandis que ceux des cours de la deuxième et troisième phase mettront un accent sur l'analyse réflexive concernant les acquis et certaines pratiques. Le tout dans une vision de transfert des acquis dans la pratique réflexive au quotidien.

Par ailleurs, à ce stade de la réflexion du nouvel enseignant, Lévesque (2002) souligne l'importance du rôle de l'accompagnateur, du mentor, pour soutenir la recrue dans sa prise de conscience à l'égard de son enseignement. Ce type de pratique s'apparente au transfert d'apprentissage tel que nous le présente Perrenoud (1997). À cet égard, ce dernier souligne que « le transfert passe par un apprentissage dans la situation, une réflexion dans l'action, un travail d'élargissement à partir de ce que l'individu sait déjà ». Le fait de prévoir dans le parcours les deux séminaires et les tutorats, rattachés à chacune des activités de la phase deux, permettra d'aider l'enseignant débutant à développer cette pratique de réflexion.

5. Rôles des intervenants dans le programme

Les intervenants sont nombreux dans la mise en œuvre d'un programme comme le MIPEC. Cette partie présente et détaille le rôle de chacun en tenant compte des particularités de ce type de programme. La majorité des informations sont tirées du document établissant les clauses du protocole entre les établissements d'enseignement de l'ordre collégial et l'Université de Sherbrooke : *Un partenariat adapté aux défis de l'enseignement collégial (2004)*.

Responsable des programmes
Cette personne est responsable de l'approbation des activités offertes dans les programmes du Secteur PERFORMA. Elle s'assure de la qualité pédagogique des activités offertes dans les programmes en relation avec le modèle pédagogique PERFORMA et les politiques ou les règlements de gestion des programmes en vigueur à l'Université et à la Faculté d'éducation. Elle veille aussi au respect des règles de financement des activités établies pour PERFORMA. Cette personne est membre du personnel de l'Université de Sherbrooke.

Le mandat de la personne responsable de programme comporte diverses dimensions :

- approuver les activités offertes dans les programmes PERFORMA:
    - s'assurer de la conformité aux visées du programme;
    - s'assurer de la conformité aux plans-cadres des activités;
    - s'assurer de la cohérence et de l'équivalence des activités offertes dans le réseau PERFORMA;
- assurer le suivi de l'approbation des activités;
- informer la personne répondante locale et la personne répondante réseau sur le programme;
- s'assurer du respect des politiques ou des règlements de gestion des programmes en vigueur à l'Université et à la Faculté;
- s'assurer du respect du modèle pédagogique et administratif de PERFORMA;
- soutenir la personne répondante locale et la personne répondante réseau dans l'élaboration d'activités de formation et dans la production des plans d'activité de manière à ce que celles-ci répondent aux besoins identifiés, respectent le modèle PERFORMA (critères de qualité des activités, processus-type des activités) et les exigences de la politique facultaire d'évaluation des apprentissages;
- analyser les demandes d'équivalences, de cours hors faculté et des commandites;
- assurer le suivi des étudiantes et des étudiants à la MEC;
- collaborer, avec Faculté d'éducation, au suivi des étudiantes et des étudiants à la MEC;
- participer à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des programmes et des activités en collaboration avec les membres de l'Assemblée générale de PERFORMA;
- rédiger ou approuver les fiches signalétiques des activités;
- participer à l'élaboration du Plan d'action triennal et du Plan de travail annuel de PERFORMA;
- collaborer, avec la direction de PERFORMA, à la préparation, à l'animation et au suivi des réunions de l'Assemblée générale de PERFORMA;
- participer au processus de prise de décisions concernant l'orientation, le développement et la qualité des programmes dispensés dans le cadre de PERFORMA

Personne répondante locale

La personne répondante locale est la responsable immédiate de la réalisation des programmes Performa dans un établissement d'enseignement collégial. Choisie par l'établissement d'enseignement collégial et agréée par l'Université de Sherbrooke, elle est l'interlocutrice de l'établissement d'enseignement collégial vis-à-vis des responsables du Secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke.

Dans chacun des établissements membres, PERFORMA s'appuie sur la contribution de la personne répondante locale qui a notamment la responsabilité d'identifier les besoins de formation continue du personnel pédagogique, d'offrir des activités en réponse aux besoins identifiés selon les règles et les modalités établies par le présent protocole. Cette représentation locale permet une dynamique pédagogique dans l'établissement membre et favorise aussi, dans le réseau PERFORMA, une collaboration entre les répondantes et les répondants locaux afin de mieux répondre aux divers besoins identifiés.

L'établissement d'enseignement collégial doit faire en sorte que la personne répondante locale dispose du temps nécessaire pour qu'elle développe une compétence appropriée aux exigences de son rôle et de sa fonction, qu'elle génère des activités de formation créditées en nombre suffisant et qu'elle contribue au développement de dossiers pédagogiques dans le réseau. L'établissement d'enseignement collégial s'engage à accepter que la personne répondante locale puisse assumer certaines responsabilités pédagogiques et administratives qui pourraient lui être déléguées par l'Université de Sherbrooke. À l'exception des fonctions d'interlocuteur officiel de l'établissement d'enseignement collégial et de responsable administratif des programmes auprès de l'Université de Sherbrooke, les autres tâches de répondant local peuvent être réparties entre plusieurs personnes.

De façon plus spécifique au programme du MIPEC, le mandat de la personne répondante locale comporte les dimensions suivantes :

- assumer la responsabilité d'évaluer l'opportunité et la faisabilité d'implanter ce programme;
- informer et intéresser le nouveau personnel enseignant au programme;
- mettre en œuvre le programme en fonction de la réalité institutionnelle du collège et des besoins exprimés par la clientèle ciblée (programmation locale : choix des activités – ordre et rythme -, choix du type d'activités : présence-en ligne ou hybride, etc.);
- collaborer avec les diverses instances et coordonner leurs efforts pour assurer le déroulement du programme. Ce rôle est important, car il ne s'agit pas seulement de mettre sur pied des activités de formation, mais de réaliser l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant;
- recruter et recommander à PERFORMA du personnel enseignant d'expérience pour agir comme personnes-ressources et comme tuteurs et tutrices ainsi que s'assurer que ces personnes ont la formation nécessaire pour agir à ce titre;
- s'assurer que les finalités et les caractéristiques du module sont respectées; il doit notamment veiller à ce que les évaluations des personnes débutantes, réalisées dans le cadre du programme, ne servent pas à des fins administratives reliées à leur statut ou à leur poste dans le collège (permanence réengagement, etc.);
- animer et coordonner l'équipe de formation : les personnes-ressources ainsi que les tuteurs et les tutrices;
- évaluer et faire le suivi des dossiers des personnes débutantes;
- au besoin, animer des activités de formation à l'intérieur des cours offerts localement;

- au besoin, animer des ateliers de formation visant l'insertion professionnelle dans l'établissement pour soutenir les personnes-ressources offrant des cours en ligne;
- s'assurer de la collaboration de la personne responsable des TICE afin de faciliter l'intégration des technologies éducatives dans le microprogramme.

Pour assumer ses rôles et responsabilités, la personne répondante locale devra non seulement avoir des compétences en pédagogie, en didactique et en supervision pédagogique, mais elle devra faire preuve de leadership et d'une grande capacité d'animation.

Personnel de soutien
La personne affectée au secrétariat de PERFORMA dans l'établissement soutient la personne répondante locale dans ses différents mandats en participant à des tâches dans les domaines particuliers suivants : traitement de texte, traitement de données statistiques d'évaluation de programme et d'évaluation de l'enseignement, utilisation de bases de données documentaires et gestion de PERFORMA.

Habituellement la personne affectée au secrétariat de Performa dans l'établissement a comme tâches de :

- Participer à la gestion des documents requis par l'Université de Sherbrooke pour le fonctionnement de PERFORMA:
    - dossiers de présentation d'activités de formation;
    - frais de déplacement des personnes-ressources;
    - admission aux programmes PERFORMA;
    - inscription aux activités offertes dans le cadre des programmes PERFORMA.
- Participer au suivi des dossiers des participantes et des participants : admissions, inscriptions,
    - cheminements et reconnaissance de scolarité.
- Participer au suivi des activités de formation :
    - réserver des locaux au collège ou à l'extérieur;
    - communiquer ou rappeler les coordonnées des activités aux participantes, aux participants et aux personnes-ressources;
    - contrôler les demandes de remboursement à l'Université pour les activités de PERFORMA pour la personne répondante locale et pour les personnes-ressources;
    - réserver l'hôtel pour les personnes-ressources de l'extérieur.
- Participer aux tâches liées à l'évaluation des activités ou des programmes du Secteur PERFORMA:
    - préparer le matériel;
    - fournir les questionnaires et les formulaires aux utilisatrices et aux utilisateurs;
    - traiter les données (entrée de données, mise en page et création de gabarits, sorties de rapports afférents sur imprimante);
    - préparer des envois pour compilation à l'extérieur (si nécessaire).
- Participer, avec le secrétariat de PERFORMA, à résoudre certains problèmes reliés aux
    - abandons de cours, révision de notes, erreurs dans les bulletins…

Personne ressource
Dans le cadre de ce microprogramme de 2e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial, les personnes-ressources ont la responsabilité de dispenser des activités de formation selon les orientations et les objectifs du programme. Tout comme les tuteurs et les tutrices, ces personnes sont

recommandées par la personne répondante locale en raison de leurs compétences spécifiques. Elles sont agréées et rémunérées par l'Université de Sherbrooke. Outre leurs compétences reliées à l'activité dispensée, PERFORMA s'attend à ce que ces personnes connaissent la psychologie de la personne débutante en plus de partager les cadres de référence du MIPEC et le modèle pédagogique de PERFORMA. Afin d'atteindre ce standard, PERFORMA est disposé à dispenser une séance d'appropriation créditée du matériel pédagogique développé spécifiquement pour chacune des activités.

Elle travaille en étroite collaboration avec la personne répondante locale, et ce, que l'activité soit offerte localement ou en ligne.

Tutrice et tuteur
Dans le cadre de ce microprogramme, le tuteur ou la tutrice assumera les responsabilités suivantes :

- Accompagner et conseiller la personne débutante au cours de son cheminement, particulièrement au niveau didactique (susciter des questionnements d'ordre didactique);
- Harmoniser ses interventions avec celles des autres membres de l'équipe de formation et avec celles du département;
- Apprécier le développement professionnel de la personne débutante selon les orientations et les objectifs du programme.
- Procéder à cette évaluation par le biais de tâches à faire ou de productions à livrer qui pourraient être portées au portfolio de la personne débutante, et non à partir du contenu de la relation d'accompagnement.

Dans le cadre de ses fonctions, le tuteur ou la tutrice détiendra des informations confidentielles concernant la personne débutante. Il devra donc respecter la confidentialité de ces informations et s'assurer que ces informations ne seront pas utilisées à des fins administratives (permanence, obtention d'un poste, etc.).

À la suite à la recommandation d'une personne répondante locale, le tuteur ou la tutrice sera agrée et rémunérée par l'Université de Sherbrooke selon une base de calcul qui tiendra compte du nombre d'heures d'encadrement attendu et du nombre de crédits alloués à la personne débutante pour réaliser l'activité. PERFORMA s'attend en retour à ce que les personnes qui lui sont recommandées soient expérimentées, habilitées à réaliser de la supervision pédagogique selon une approche collaborative. De plus, elles doivent démontrer des habiletés à susciter et à stimuler un questionnement d'ordre didactique. Afin d'atteindre ce standard, PERFORMA est disposé à dispenser une formation d'appoint créditée notamment dans le domaine de la supervision pédagogique et de la didactique.

Il est fortement obligatoire que les personnes souhaitant devenir tuteur ou tutrice, ou susceptibles de l'être, suivent le cours PED 857 *Encadrement du personnel enseignant* Il devient ainsi plus facile pour elles de saisir leur rôle, de comprendre l'importance de l'approche collaborative sous-jacente à la construction de la relation en tutorat en plus de leur permettre de rafraîchir leur cadre de référence au niveau pédagogique et didactique.

Personnel enseignant débutant au collégial
Il est attendu de la personne débutante qu'elle s'engage activement dans sa démarche d'insertion professionnelle et de développement professionnel. Pour ce faire, la personne débutante se prépare avant

ses cours, participe aux activités proposées en classe et fait les lectures et les travaux demandés. Enfin, elle sera encouragée à exprimer ses besoins en matière de formation à la personne répondante locale.

Il est également attendu qu'elle prépare ses rencontres avec son tuteur ou sa tutrice (l'informer des suites de la rencontre antérieure, donner des buts précis à la rencontre, préparer le matériel nécessaire, préparer des questions, etc.) et qu'elle donne suite aux décisions ou considère les suggestions ayant été faites. La réalisation effective de ces démarches fait partie des conditions permettant à la personne débutante d'accéder à l'évaluation sommative de ses apprentissages dans le cadre d'une activité en tutorat.

Bibliographie

Barette, Christian. 2004. *Vers une métasynthèse des impacts sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois : de la recension des écrits à l'analyse conceptuelle*. Adresse URL : http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1085. document en ligne consulté le 16 novembre 2009.

Bilodeau, Claude, De Ladurantaye, Roger, Lahkal, Sawsen et Martel Claude. 2007. *Conception d'un modèle de plan d'intégration des TIC pour le réseau collégial.* Adresse URL : http://www.reptic.qc.ca/guide-plan-tic/guide-plan-tic-strategies-dutilisation.html. Document en ligne consulté le 16 novembre 2009.

Doré, A. 2007. « L'entrée dans la profession : des stratégies d'insertion professionnelle des enseignants ». *Pédagogie collégiale*, vol. 20 (2), p41-42.

Dubé, Jean-Sébastien. 2009. « Du PIF pour professionnaliser leurs programmes » Journal de l,U deS. Vol 2 no 14. Document en ligne, adresse URL : http://www.usherbrooke.ca/udes/journal/affiche/2008-2009-vol-2/no14/actualite/article/4203/

Lafortune, L. et Daudelin, C. 2001. *Accompagnement socioconstructiviste*. Coll. Éducation Intervention, Québec : Presse de l'Université du Québec.

Le Boterf, Guy. 2006. *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*. 4e édition, Paris : Éditions d'organisation.

Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3e édition, Montréal : Guérin.

Lévesque, J.-P. 2002. « La pratique réflexive : véritable postulat du développement professionnel ». *Pédagogie collégiale*, vol. 15 (3)

Lussier, O. 2006. « Tracer des repères pour les nouveaux enseignants ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19 (4).

Nault. G. 2007. « Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits ». *Pédagogie collégiale,* vol. 20 (2), p. 13-16.

PERFORMA. 2004. *Un partenariat adapté aux défis de l'enseignement collégial*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke/Secteur PERFORMA.

Perrenoud, P. 1997. « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école ». *Pédagogie collégiale*, vol.10 (3), p 5-16.

Pratte, M. 2007. « Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs ». *Pédagogie collégiale*, vol. 20 (4), p. 19-26.

Proulx, J. et al. 2009. *Enseigner : réalité, réflexion et pratiques*. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières, 564 p.

Raymond, D (2005). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au collégial, Élaboration, expérimentation et validation d'outils de formation*. Sherbrooke : PERFORMA, 97 pages.

Raymond. D. 2001. « Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial ». *Pédagogie collégiale*, vol. 14 (3).

Scanlan, J. et W. Chernomas. 1997. « Developing the Reflective Teacher ». *Journal of Advanced Nursing*, vol. 25 (6).

Schön, D. 1994. *Le praticien réflexif*. Montréal : Édition Logiques.

Vallerand, Anne-Catherine et Stéphane Martineau. 2006. *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*, *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE)*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)/ Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), adresse URL : <http://www.insertion.qc.ca/article.php3 ?id_article=58>

Zusovsky, R. 2001. « Teachers' Professional Development : an Israeli Perspective », *European Journal of Teacher Education*, vol. 24, n o 2, p. 133-142.

Annexe 1

Extrait du Règlement des études de l'Université de Sherbrooke.

ADMISSION

Pour être admise à un programme ou à des activités pédagogiques, quelle que soit la catégorie étudiante et le cycle d'études, toute personne doit :

- présenter une demande officielle, conformément à la procédure d'admission;
- répondre à la condition générale d'admission, ci-après exprimée dans les dispositions spécifiques des cycles d'études;
- répondre aux conditions particulières d'admission et aux exigences que l'Université peut déterminer.

Toutes les candidatures admissibles ne sont pas nécessairement retenues.

L'admission n'est valide que si elle est suivie d'une inscription au trimestre pour lequel la personne a été admise.

Condition générale

Condition générale d'admission aux programmes de 2e cycle de l'Université (cf. *Règlement des études*)

La condition générale d'admission à un programme de 2e cycle est un grade de 1er cycle dans une discipline appropriée.

Une personne peut également être admise si la faculté lui reconnaît des acquis suffisants. Pour que ces acquis soient reconnus, la demande d'admission doit être accompagnée par un curriculum détaillé.

Conditions particulières

Occuper une fonction pédagogique comme enseignante ou enseignant dans un établissement scolaire participant.

Avoir cinq ans et moins d'expérience comme enseignante ou enseignant à l'ordre collégial.